

# REVISTA BRASILEIRA de ALFABETIZAÇÃO

8

# REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA



# **REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO**

Publicação semestral da Associação Brasileira de Alfabetização - ABAlf

---

## **COMISSÃO EDITORIAL**

Sara Mourão Monteiro (UFMG)

Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP - Marília)

Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP)

Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)

Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)

Martinho Guilherme Fonseca Soares (UFES)

## **CONSELHO EDITORIAL**

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)

Anne-Marie Chartier (INRP)

Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF)

Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE)

Eliane Teresinha Peres (UFPel)

Jean Hébrard (CRBC)

Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT - Rondonópolis)

Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto)

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)

Ana María Margallo (UAB)

## **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO - ABAlf**

A Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) foi criada em 18 de julho de 2012, em Assembleia realizada na Faculdade de Educação da Unicamp, durante a realização do 18º Congresso de Leitura do Brasil, com o objetivo de constituir-se em espaço de referência para discussões e proposições sobre Alfabetização e processos afins.

---

### **Gestão 2018-2019**

#### **DIRETORIA**

**Presidente:** Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG – Belo Horizonte/MG)

**Vice-Presidente:** Lourival José Martins Filho (UDESC – Florianópolis/SC)

**Secretária:** Cancionila Jankovski Cardoso (UFMT – Rondonópolis/MT)

**Vice-Secretária:** Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN – Natal/RN)

**Tesoureira:** Valéria Barbosa Resende (UFMG – Belo Horizonte/MG)

**Vice-Tesoureira:** Mônica Correa Baptista (UFMG – Belo Horizonte/MG)

#### **REPRESENTANTES REGIONAIS**

##### **Região Norte**

**Titular:** Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP – Macapá/AP)

**Suplente:** Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão (Escola de Aplicação da UFPA – Belém/PA)

##### **Região Nordeste**

**Titular:** Telma Ferraz Leal (UFPE – Recife/PE)

**Suplente:** Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB – João Pessoa/PB)

##### **Região Centro-Oeste**

**Titular:** Regina Aparecida Marques de Souza (UFMS – Dourados/MS)

**Suplente:** Bárbara Cortella Pereira de Oliveira (UFMT – Rondonópolis/MT)

##### **Região Sudeste**

**Titular:** Dania Monteiro Vieira Costa (UFES – Vitória/ES)

**Suplente:** Elaine Constant Pereira de Sousa (UFRJ – Rio de Janeiro/RJ)

##### **Região Sul**

**Titular:** Gabriela Medeiros Nogueira (FURG – Rio Grande/RS)

**Suplente:** Maria Aparecida Lapa de Aguiar (UFSC – Florianópolis/SC)

#### **CONSELHO FISCAL**

**Presidente:** Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFSJ – São João Del Rei/MG)

**Secretária:** Sônia Maria dos Santos (UFU – Uberlândia/MG)

**Titular:** Eliane Teresinha Peres (UFPel – Pelotas/RS)

**Suplente:** Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF – Niterói/RJ)

**Titular:** Ana Luiza Bustamante Smolka (FE/UNICAMP – Campinas/SP)

**Suplente:** Norma Sandra de Almeida Ferreira (FE/UNICAMP – Campinas/SP)

**Titular:** Fernando Rodrigues de Oliveira (UNIFESP-Guarulhos – Guarulhos/SP)

**Suplente:** Patrícia Corsino (UFRJ – Rio de Janeiro/RJ)



# REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA



Julho/Dezembro 2018 | v. 1 | n. 8

ISSN Online: 2446-8584

A Revista Brasileira de Alfabetização tem como objetivo principal constituir-se em um fórum de debate, por meio da reunião e divulgação da produção acadêmico-científica que contribua para reflexão e ação referentes às várias dimensões da alfabetização, entendida como processo de ensino e de aprendizagem iniciais da leitura e escrita a crianças, jovens e adultos.

Periodicidade: Semestral

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade dos autores.

---

#### **Comissão Editorial**

Sara Mourão Monteiro (UFMG)

Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP – Marília)

Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP)

Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)

Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)

Martinho Guilherme Fonseca Soares (UFES)

Valéria Barbosa de Resende (UFMG)

#### **Conselho Editorial**

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)

Anne-Marie Chartier (INRP)

Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF)

Eliana Albuquerque (UFPE)

Eliane Teresinha Peres (UFPE)

Jean Hébrard (CRBC)

Cancionila Jankovski Cardoso (UFMT – Rondonópolis)

Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto)

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)

Ana María Margallo (UAB)

#### **Edição Executiva**

Martinho Guilherme Fonseca Soares

#### **Normalização**

Martinho Guilherme Fonseca Soares

Vicente de Souza Cardoso Júnior

#### **Revisão de texto**

Vicente de Souza Cardoso Júnior

#### **Projeto Gráfico/Editoração**

Edson Maltez Heringer

#### **Capa**

Valter Valin Natal

Catálogo na fonte elaborada por Gláucia A. Vaz - CRB6-3226

Revista Brasileira de Alfabetização. – Vol. 1, n. 8 (jul./dez. 2018) – . – Belo Horizonte, MG : / Associação Brasileira de Alfabetização - ABAlf. – 240 p. - v. 1 : il.

Semestral.

Sumário em Português e Inglês.

Cada número possui um tema distinto.

ISSN: 2446-8584 (versão impressa)

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. História e Documentos – Periódicos. I. Associação Brasileira de Alfabetização (Brasil).

CDD 410

# Sumário

---

EDITORIAL .....9-12

**DOSSIÊ “CULTURA ESCRITA DIGITAL E ALFABETIZAÇÃO”**

*Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Mônica Daisy Vieira Araújo e Julianna Silva Glória*

PARA UMA RECONCEPTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.  
DESAFIOS COLOCADOS PELA COMUNICAÇÃO DIGITAL .....15-32

*Íris Susana Pires Pereira*

PERSPECTIVAS CULTURAIS DE USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO .....33-56

*Carla Viana Coscarelli*

MULTIMODALIDADE NA ALFABETIZAÇÃO: USOS DA LEITURA  
E DA ESCRITA DIGITAL POR CRIANÇAS EM CONTEXTO ESCOLAR .....57-84

*Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Mônica Daisy Vieira Araújo e Julianna Silva Glória*

ALFABETIZAÇÃO E APLICATIVOS DE TROCA DE MENSAGENS .....85-109

*Sônia de Oliveira Santos e Dagoberto Buim Arena*

CHOMP, DE CHRISTOPH NIEMANN: RECRIANDO NARRATIVAS DIGITAIS .....110-135

*Roberta Gerling Moro*

DA PÁGINA À TELA: APONTAMENTOS SOBRE A LEITURA DA LITERATURA  
INFANTIL NA CULTURA DIGITAL .....136-156

*Giselly Lima*

## TEMA LIVRE

O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: METAS, CONCEPÇÃO E ORIENTAÇÕES  
PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....159-176

*Elvira Cristina Martins Tassoni*

A FALA PARA SI NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA  
DE TEXTOS MANUSCRITOS E DIGITAIS .....177-192

*Anderson Corrêa Borges e Ana Maria Esteves Bortolanza*

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:  
O PNAIC E SEUS IMPACTOS .....193-208

*Martlia Villela de Oliveira*

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: UMA QUESTÃO DE CAPTURA .....209-222

*Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho*

## HISTÓRIA E DOCUMENTOS

MANIFESTAÇÃO PÚBLICA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO (ABAlf)  
E OUTRAS ENTIDADES AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO .....226-234

NORMAS PARA COLABORAÇÕES .....235-237

# Summary

---

EDITORIAL .....9-12

**DOSSIER “DIGITAL WRITING CULTURE AND LITERACY”**

*Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Mônica Daisy Vieira Araújo e Julianna Silva Glória*

RECONCEPTUALIZING INITIAL LITERACY LEARNING. CHALLENGES  
IN THE ERA OF DIGITAL COMMUNICATION .....15-32

*Íris Susana Pires Pereira*

CULTURAL PERSPECTIVES FOR THE USE OF DIGITAL  
TECHNOLOGIES AND EDUCATION .....33-56

*Carla Viana Coscarelli*

MULTIMODALITY IN LITERACY: THE USES OF DIGITAL READING  
AND WRITING BY CHILDREN IN A SCHOOL CONTEXT .....5-847

*Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Mônica Daisy Vieira Araújo e Julianna Silva Glória*

LITERACY AND MESSAGING APPLICATIONS .....85-109

*Sônia de Oliveira Santos e Dagoberto Buim Arena*

CHOMP, BY CHRISTOPH NIEMANN: RECREATING DIGITAL NARRATIVES .....110-135

*Roberta Gerling Moro*

FROM THE PAGE TO THE SCREEN: POINTS ON THE READING  
OF CHILDREN’S LITERATURE IN DIGITAL CULTURE .....136-156

*Giselly Lima*

## **ARTICLES - THEME FREE**

THE LITERACY CYCLE: GOALS, CONCEPTION AND GUIDELINES  
FOR PEDAGOGICAL PRACTICES .....159-176

*Elvira Cristina Martins Tassoni*

PRIVATE SPEECH IN THE WRITING APPROPRIATION PROCESS  
OF HANDWRITTEN AND DIGITAL TEXTS .....177-192

*Anderson Corrêa Borges e Ana Maria Esteves Bortolanza*

CONTINUED TRAINING OF LITERACY TEACHERS: THE PNAIC AND ITS IMPACTS .....193-208

*Marília Villela de Oliveira*

ACQUISITION OF WRITTEN LANGUAGE: A QUESTION OF CAPTURE .....209-222

*Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho*

## **HISTORY AND DOCUMENTS**

PUBLIC MANIFESTATION FROM THE BRAZILIAN ASSOCIATION  
OF LITERACY (ABAlf) AND OTHER ENTITIES TO THE MINISTER OF EDUCATION .....226-234

RULES FOR COLLABORATORS .....238-240

# DOSSIÊ “CULTURA ESCRITA DIGITAL E ALFABETIZAÇÃO”

---

## DOSSIER “DIGITAL WRITING CULTURE AND LITERACY”

**Organizadoras:**

**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*

Muitas atividades que realizamos no cotidiano, envolvendo a leitura e a escrita, são realizadas nos ambientes e gêneros textuais digitais. Redes sociais, aplicativos de mensagens como o *Whatsapp*, blogs, sites, dentre outros, vêm se constituindo em espaços que mediam comunicações escritas e orais. Na atualidade, muitos desses espaços de comunicação são híbridos e efêmeros, provocando novas formas de leitura e escrita e desafiando a escola e outras instituições a promoverem o ensino e a aprendizagem da cultura escrita digital. Isso nos leva a considerar a leitura e a escrita em sua dimensão cultural e social. Desde a invenção da escrita, os modos de escrever e ler dependem das demandas em torno do escrito e dos suportes. Ler, escrever e divulgar os escritos, de forma manuscrita, impressa e digital, por exemplo, traz mudanças no mundo da cultura escrita e produz diferenciação nos modos como essa cultura funciona. As invenções tecnológicas contemporâneas têm trazido grande impacto nas ofertas culturais de textos e nas formas simbólicas e materiais que são possíveis com a tecnologia, de forma que, hoje, se pode ler e escrever em aplicativos, em jogos, em livros de literatura digitalizados e digitais, entre outras ofertas. Com todas as transformações, alfabetizar em cada tempo é um desafio, pois, embora a aquisição do sistema de escrita alfabética implique habilidades específicas, essas aquisições precisam ser relacionadas a novas linguagens, suportes e usos.

Dessa forma, para além dos aspectos simbólicos da aquisição da escrita alfabética, temos que pensar nos efeitos que a materialidade e os ambientes de escrita produzem nas formas de ler e escrever em cada tempo. A escola sempre lançou mão de suportes de escrita para alfabetizar – folhas de almaço, cadernos, livros –, além de instrumentos de escrita como lápis, caneta, borracha, dentre outros, e a introdução de tais suportes e instrumentos na fase de alfabetização, em cada tempo histórico, incidiu sobre a decisão pedagógica relacionada a quando se lê, a quando se pode escrever ou a quando se deve fazer as duas coisas, simultaneamente, e sobre o ensino de habilidades requeridas para tais práticas. Assim, entendemos que, entre uma pena de ganso, um tinteiro, um lápis e um teclado de computador ou uma tela sensível ao toque, há mudanças de atitudes, de gestos e comportamentos, acrescentando-se a eles aspectos cognitivos, de engajamento e de práticas da leitura e da escrita e seus usos sociais.

Precisamos nos questionar sobre os sujeitos da educação e suas práticas contemporâneas para pensar propostas pedagógicas escolares e não escolares com as tecnologias digitais. Que infâncias temos na contemporaneidade? Quais são as práticas sociais e culturais com as quais as crianças se envolvem no contexto digital e midiático? Quais linguagens estão presentes hoje e que nos levam a pensar em outros tipos e conceitos de alfabetização?

Acreditamos que 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.

A exploração de textos digitais em contexto social na atualidade começa cada vez mais cedo, trazendo um tipo de alfabetização e letramento emergente. Bem antes de as crianças saberem ler, elas têm acesso às tecnologias digitais e à cultura escrita e seus signos, e os dados sobre aquisição de dispositivos digitais pelas famílias de todas as classes sociais são impactantes. Guardadas as devidas proporções e diferenças sociais, não podemos dizer que temos um problema de acesso como um impeditivo para as crianças utilizarem tecnologias digitais. Entretanto, o fato de nascerem envolvidas na cultura escrita digital não garante sua reflexão sobre aspectos éticos, estéticos e linguísticos envolvidos nos espaços, programas e linguagem digitais. Isso deixa brechas para a mediação escolar, familiar ou de outras agências, que

pode contribuir para disseminar usos e para uma análise mais crítica dos usos da cultura digital. Nesse contexto, a escola torna-se fundamental para ensinar as crianças a se apropriarem dos modos e usos das tecnologias de escrita, desde tenra idade. Na escola, a cultura escrita deve ser explorada e valorizada em seus vários suportes, o que inclui o digital.

Apesar de sabermos disso, temos consciência de que os desafios são grandes, na medida em que é preciso organizar o espaço escolar para favorecer determinadas experimentações em torno da cultura escrita digital. Isso não remete apenas a equipar escolas com laboratórios de informática e ampliar os quadros de professores de informática; requer, na verdade, ir além da ênfase na alfabetização digital, no sentido do domínio instrumental das máquinas, para contemplarmos a cultura escrita digital em sua complexidade. O que destacamos é que, para a escola refletir sobre a leitura e a escrita digital que ocorrem fora dela, o investimento deve ser em letramento digital, ou seja, em formas de apropriação da escrita digital como um fenômeno sociocultural.

Sabemos que grande parte dos(as) professores(as) são usuários(as) das tecnologias digitais em sua vida pessoal e social, mas a ponte entre suas práticas privadas e o uso pedagógico com as crianças ainda precisa ser construída. Assim, como implementar esse uso pedagógico, se os professores não possuem formação profissional suficiente para planejarem aulas que levem em consideração a cultura escrita digital? Algumas experiências de formação indicam que, quando os docentes têm a oportunidade de conhecer as novas tecnologias digitais, de entender por que e como integrá-las à sua prática pedagógica, dialogando com seus pares, abre-se uma porta para uma inovação reflexiva que escapa às urgências de ter que inovar, simplesmente.

Nessa configuração, ressaltamos e atentamos sobre a necessidade de investir na formação de professores, para que estes possam estabelecer um processo de ensino e aprendizagem que possibilite uma inter-relação entre as atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula e o uso de ambientes como o laboratório de informática ou de dispositivos digitais que podem ir para a sala de aula.

No entanto, precisamos compreender os usos presentes na cultura digital como fenômeno amplo que extrapola a instituição escolar, para compreender as crianças e suas práticas. Assim, muito temos que investigar sobre as práticas familiares e de outros grupos sociais com as tecnologias digitais, assim como de instituições que produzem os escritos que nos circundam, para entender o repertório de textos e seus usos. Como exemplo dessa ampliação, podemos investigar as atividades editoriais que investem em produtos como livros, jogos e aplicativos digitais para criança e entender como os alfabetizados recebem esses textos.

Algumas dessas reflexões serão contempladas nos artigos que compõem este dossiê. O propósito é divulgar pesquisas e discussões teóricas de várias instituições universitárias nacionais e internacionais, buscando trazer esclarecimentos sobre a natureza do fenômeno da cultura escrita digital e sua repercussão para os processos de alfabetização escolar na contemporaneidade.



# **DOSSIÊ**

---

**“CULTURA ESCRITA  
DIGITAL E ALFABETIZAÇÃO”**

# PARA UMA RECONCEPTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO. DESAFIOS COLOCADOS PELA COMUNICAÇÃO DIGITAL

## RECONCEPTUALIZING INITIAL LITERACY LEARNING. CHALLENGES IN THE ERA OF DIGITAL COMMUNICATION

**Íris Susana Pires Pereira**

*Centro de Investigação em Educação (CIEd)  
Instituto da Educação, Universidade do Minho (Portugal)  
iris@ie.uminho.pt*

**Resumo:** O artigo discute desafios colocados ao processo de alfabetização no contexto da comunicação digital. Apresentam-se e discutem-se dados recentes sobre o uso de tecnologias digitais por crianças pequenas e introduz-se o quadro teórico das *multiliteracias* (NEW LONDON GROUP, 1996), que sustenta a ideia central apresentada neste artigo. Defende-se uma reconceptualização do processo de alfabetização para a era digital, identificando os modos semióticos como conteúdos de aprendizagem e destacando a prática situada na cultura digital das crianças e nos seus fundos de saber (MOLL *et al.*, 1992) como pilares do processo pedagógico. O artigo conclui sugerindo a necessidade de uma redesignação que dê conta do novo paradigma pedagógico de alfabetização que parece estar a emergir no século XXI.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Multiliteracias. Multimodalidade. Prática socialmente situada. Fundos de saber.

**Abstract:** The article discusses key challenges brought about to early literacy education by digital communication. Recent data on the use of digital technologies by young children are presented and discussed and the central ideas of the multiliteracies framework (NEW LONDON GROUP, 1996) are introduced in order to sustain the central idea defended in this article. I argue for the need to reconceptualize early literacy education in the digital age, identifying semiotic modes as learning contents and highlighting the need for a pedagogical practice that situates such learning in children's digital culture and funds of knowledge (MOLL *et al.*, 1992). The article concludes by suggesting the need to rename the pedagogical paradigm of early literacy education that seems to be emerging in the 21st century.

**Key words:** Initial literacy learning. Multiliteracies. Multimodality. Situated practice. Funds of knowledge.

## A experiência digital das crianças: um mundo novo de desafios para a educação

O uso das tecnologias de informação e de comunicação digitais tornou-se uma das dimensões mais destacadas na experiência de vida contemporânea das crianças (MARSH, 2013). Essa ideia, que certamente encontra fundamento na observação das práticas de muitas crianças que nos rodeiam, é na verdade amplamente confirmada e detalhada pelos dados de pesquisas recentes, realizadas em diversos pontos do globo, sobre a utilização das tecnologias digitais por crianças pequenas. Esses estudos revelam que o acesso a tecnologias digitais e a redes sociais assim como o tempo passado perante os ecrãs vêm aumentando significativamente entre as crianças dos 0 aos 8 anos em todo o mundo, muito embora de forma não equitativa entre crianças de famílias de diferentes contextos culturais e económicos (ver, por exemplo, COMMON SENSE MEDIA, 2017; OFCOM, 2017; CHAUDRON; DI GIOIA; GEMO, 2018). As grandes conclusões do relatório *Young Children (0-8) and Digital Technology. A qualitative study across Europe* (CHAUDRON; DI GIOIA; GEMO, 2018), que apresenta o estudo mais recente das tendências de uso de tecnologias digitais das crianças em 21 países europeus, parecem-me especialmente informativas.

Assim, a primeira grande conclusão apresentada é a de que é no contexto familiar que as crianças entre 0 e 8 anos são socializadas no uso das tecnologias digitais, aí construindo conhecimento e habilidades digitais. O estudo revela que o primeiro contacto das crianças com tecnologias digitais tende a ocorrer antes dos dois anos de idade, sendo feito através de *smartphones*, *tablets*, consolas de videojogos, brinquedos eletrónicos, de que, de resto, se tornam gradualmente possuidores. Uma outra constatação relevante diz respeito à tipologia de atividades digitais realizadas pelas crianças, identificando-se quatro grandes finalidades de uso da tecnologia digital: (1) lazer e divertimento, sobretudo com jogos, vídeos e programas de televisão; (2) informação e aprendizagem, sobretudo através do *Google* e do *YouTube*, e, em menor escala, com *apps* educativas, sobretudo as relacionadas com a linguagem escrita, a matemática e livros digitais; (3) criatividade, através da criação e da edição de vídeos, de entidades virtuais em jogos (por exemplo, *avatars*), mas também através do desenho, da pintura e da fotografia, sempre muito motivadas pelo interesse particular das crianças por essas formas de expressão; e (4) comunicação, especialmente com a família, por exemplo através do *Skype* ou do *FaceTime*, sendo de interesse notar o uso do *WhatsApp* devido à facilidade de envio de texto com base no reconhecimento oral, de mensagens orais, de *emojis*, de fotografias e de vídeos. Ainda a propósito das atividades realizadas em casa, o estudo constatou que as atividades digitais alimentam e integram as brincadeiras tradicionais das crianças realizadas *offline*. Uma segunda conclusão é a de que

as crianças pequenas aprendem muito rapidamente observando e mimetizando o comportamento dos adultos e das crianças mais velhas que lhes são próximas. Revela que o fazem individual e autonomamente, por tentativa e erro, na verdade desenvolvendo mais competências do que aquelas de que os adultos parecem aperceber-se. Uma outra conclusão do estudo é a de que, apesar de tudo o que aprendem intuitivamente, faltam às crianças representações claras sobre as ferramentas que usam diariamente, como a *Internet*, Wi-Fi ou redes sociais, e sobre os riscos associados ao uso dessas ferramentas e a essas práticas. O estudo conclui também que, apesar disso, as crianças pequenas desenvolvem as suas competências digitais e estão mais conscientes dos riscos dos *media* digitais quando a escola integra a tecnologia digital na construção da aprendizagem. Por fim, o estudo aponta para o facto de que a integração pedagógica das tecnologias digitais tem efeito sobre o apoio que as famílias de diferentes contextos culturais e económicos proporcionam à experiência digital das crianças, dado que os pais, sobretudo os de contextos mais desfavorecidos, valorizam em casa a experiência digital que percebem ser escolarmente relevante.

A experiência digital das crianças pequenas (e não tão-somente a digitalização da informação e da comunicação *per se*) coloca inegavelmente novos desafios à escola. Com efeito, os estudos mostram que a experiência digital familiar prévia ao ingresso na educação formal (e mesmo a que se desenvolve de forma paralela à escola) desempenha um papel fundamental no estabelecimento das bases da competência digital das crianças, revelando também que essa competência está indissociavelmente ligada à identidade e à cultura das crianças. Mostram também que 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. Além disso, os estudos revelam que, por muito que aprendam informalmente, o conhecimento digital construído pelas crianças é limitado, apontando assim para o papel que a escola é chamada a desempenhar na promoção da construção de aprendizagens (a partir daquelas desenvolvidas em família) e, desse modo, na diminuição do fosso que a separa da experiência familiar, bem assim como na prevenção da exclusão de crianças de famílias com menos acesso a experiências digitais. Dito de um modo mais simples, os desafios que a experiência digital das crianças coloca à escola parecem ter três grandes dimensões: a *relação da aprendizagem escolar com a aprendizagem familiar*, as *características das tecnologias digitais* e a *promoção das aprendizagens escolares específicas*.

Uma das principais recomendações do estudo de Chaudron, Di Gioia e Gemo (2018) é a referente à necessidade de desenvolvimento de conteúdos curriculares e de uma didática específica para promover a competência digital das crianças logo a partir do início da sua experiência educativa. Este parece-

me um desafio incontornável da escola de hoje. Uma das formas (talvez a mais imediata) de responder a ele é a de procurar especificar conteúdos que permitam o aperfeiçoamento dos conhecimentos e capacidades digitais que as crianças trazem para a escola, incluindo o desenvolvimento de uma atitude vigilante e crítica da informação disponibilizada online, complementada com a construção de uma ‘didática’ que tire o melhor partido das possibilidades oferecidas pelos *media* digitais como instrumentos de apoio à aprendizagem (por exemplo, na promoção da construção de aprendizagens criativas e sociais, realizadas física e virtualmente). Trata-se, neste caso, de desenvolver uma pedagogia que potencialize o uso da tecnologia digital na construção de aprendizagens curricularmente relevantes.

Uma outra forma de entender e de responder àquele mesmo desafio assume um enfoque diferente ao procurar desenvolver uma pedagogia que parte do reconhecimento de que a realidade digital traz consigo a necessidade de uma reconceptualização curricular do próprio conceito de literacia, que neste texto assumo como sinónimo do termo ‘letramento’ no português do Brasil. O relatório do estudo de Chaudron, Di Gioia e Gemo (2018) não assume esta perspectiva (a da defesa de uma reconceptualização curricular da literacia), mas deixa emergir algumas evidências de que, quando interagem com as telas para se divertirem, para aprenderem, para criarem e para comunicarem com outros, as crianças compreendem a informação digitalmente representada e criam as suas próprias representações de um modo diferente: “Mesmo que [as crianças] ainda não tenham dominado a leitura e a escrita, elas desenvolvem as suas próprias estratégias: autopreenchimento, [através de motores de busca ativadas por] reconhecimento oral, reconhecimento de imagem” (p. 15, tradução minha). A meu ver, essa 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.

É essa segunda perspectiva que assumo e procuro desenvolver neste texto. Centro-me, em particular, na discussão dos desafios que essa nova realidade coloca ao processo de alfabetização levado a cabo nos anos iniciais da escolaridade. A esse respeito, procuro dar resposta às seguintes perguntas: *Que lugar ocupa a alfabetização tradicional na definição de um currículo de literacia digital que promova o desenvolvimento das capacidades de construção de sentido das crianças e a sua capacitação para se assumirem como cidadãos capazes de fazer sentido pleno com informação digitalmente representada? Que didática é necessário construir para preparar as crianças para esse novo jogo de significação?*

Neste texto discuto respostas para essas perguntas. Defendo a necessidade de pensar um novo paradigma de alfabetização na era da comunicação digital,

um paradigma que redefine ‘conteúdos e didática’ da própria alfabetização. A ideia que aqui defendo sobre alfabetização na era da comunicação digital tem o seu fundamento no manifesto *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures* (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009; KALANTZIS; COPE, 2012), e nos desenvolvimentos teóricos subsequentes que têm vindo a construir a *teoria das multiliteracias (ou multiletramentos)*.

## **A teoria das multiliteracias**

A teoria das multiliteracias é uma abordagem socioconstrutivista que se centra nas práticas sociais – e não apenas na cognição – como a base para entender a literacia e a sua pedagogia. O principal fundamento que motivou a emergência dessa teoria foi a ideia de que “O mundo estava mudando, o ambiente de comunicação estava mudando, e [...] o ensino e a aprendizagem da literacia teriam que mudar também” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 165, tradução minha). A nova pedagogia da literacia idealizada neste quadro teórico configurou-se com o propósito de contribuir para a construção de uma transformação da educação, capacitando-a para dar resposta aos desafios colocados pelo século XXI. Na secção seguinte, apresento as principais linhas desta pedagogia. Serão essas linhas que depois sustentarão a minha discussão do processo de alfabetização na era da comunicação digital.

## **Pedagogia das multiliteracias: multimodalidade e aprendizagem**

A teoria das multiliteracias propõe-se definir condições para formar cidadãos detentores de conhecimento e capacidades necessárias para a participação na construção da economia do conhecimento, amplamente dependente das novas ferramentas de comunicação digital, e assim promover a integração dos cidadãos na sociedade contemporânea (COPE; KALANTZIS, 2009; KALANTZIS; COPE, 2012). A definição desse conhecimento e dessas capacidades é abertamente sustentada pela *teoria da semiótica social* (KRESS, 2010), cuja principal assunção é a da natureza multimodal da comunicação humana.

De acordo com a 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). De acordo com esse 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 descodificar) representações para comunicar significados. A teoria da semiótica social assume que cada modo tem a sua gramática

específica, compreendendo unidades e regras para representar significados. Essas gramáticas “têm conduzido a uma estabilidade e previsibilidade na construção de sentido”, sendo “o produto da história de trabalho semiótico prévio dos membros de uma comunidade” (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 22, tradução minha). Sendo influenciada pela linguística sistêmico-funcional, a teoria da semiótica social assume que a gramática de qualquer modo serve à representação de três tipos de significados: experienciais, interpessoais e textuais, e que são as *affordances* de cada um dos diferentes modos, isto é, os seus potenciais e limitações materiais para a construção de sentido, que vão ditar como cada tipo de significado se realiza, levando assim à concretização de gramáticas que se distinguem consoante os modos (BEZEMER; KRESS 2016). Assim se explica por que razão diferentes modos são usados na representação de diferentes significados, por que razão os significados representados num modo diferem sempre dos representados noutros modos e, dessa forma, por que razão se torna relevante conhecer a utilização de todos os modos.

Esse modelo teórico da comunicação humana não emergiu com referência à comunicação digital, mas as *affordances* multimodais das tecnologias digitais, isto é, as possibilidades de ação comunicativa multimodal que disponibilizam, tornaram a multimodalidade numa característica central e destacada dos significados representados através dessas tecnologias, razão pela qual a teoria da semiótica social acabou por se tornar incontornável na teoria das multiliteracias (KRESS, 2010; STEIN, 2008; ROWSELL *et al.*, 2014).

Uma das repercussões mais importantes da centralidade reconhecida à multimodalidade na comunicação humana, em geral, e na comunicação digital, em particular, é a da revisão da noção de ‘texto’. Por mais dominante que um modo seja na realização material de um texto, o caso mais comum é o de que os textos disponibilizados nos *media* digitais sejam ‘complexos multimodais’, nos quais os signos construídos por cada modo são integrados uns nos outros, formando laminações de significados (KRESS, 2010; BEZEMER; KRESS, 2016). Nesses complexos multimodais, os modos não se duplicam ou ornamentam uns aos outros; pelo contrário, cada modo desempenha diferentes funções, cada um fazendo “contribuições distintas, específicas e potentes ao conjunto multimodal” (KRESS, 2010, p. 23, tradução minha), de acordo com as suas potencialidades e limitações. Os significados resultantes – os textos – são “mais do que a soma de suas partes constituintes” (Ibid., p. 23, tradução minha), emergindo como uma orquestração de significados coerentes, onde “orquestração nomeia uma ênfase na aptidão da seleção, na interdependência mútua e na ‘harmonia semiótica’ de tais elementos” (KRESS, 2010, p. 157, tradução minha).

Outra das repercussões significativas da centralidade reconhecida à multimodalidade é a da ressignificação da noção de *design*, igualmente aplicável aos contextos digitais (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009).



Assim, assume-se que qualquer construção (recetiva ou produtiva) de sentido multimodal é um processo intencional de *design* de significados (representados em complexos multimodais):

O design no sentido de construção é algo que fazemos no processo de representar significados, para nós mesmos em processos de criação de sentido, como ler, escutar ou ver, ou para o mundo em processos comunicativos, como escrever, falar ou fazer fotografias. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175, tradução minha).

Neste entendimento, o processo de *design* é identificado com o de aprendizagem. Com efeito, na teoria das multiliteracias assume-se que qualquer processo de *design* de sentidos multimodais é um processo de transformação, isto é, um processo de aprendizagem:

Na vida do construtor de sentidos, este processo de transformação é a essência da aprendizagem. O ato de representar para si mesmo o mundo e as representações dos outros transforma o próprio aprendente. O ato de desenhar deixa o designer Redesenhado. [sic] (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 177, tradução minha)

De acordo com a teoria da semiótica social, o *design* do texto implica um trabalho epistemológico complexo do *designer*, mas também oferece uma base mais poderosa da qual aprender, por causa da multiplicidade de significados potencialmente representados nos complexos semióticos que são os textos (BEZEMER; KRESS, 2016).

É, a este propósito, ainda relevante chamar a atenção para o reconhecimento da materialidade dos modos, pois é outra dimensão central da teoria da semiótica social com repercussão na concepção de aprendizagem (KRESS, 2000; STEIN, 2008). Com efeito, diferentes modos têm diferentes materializações físicas (sons, marcas, texturas, formas, gestos), estando a materialidade dos modos semióticos relacionada com as possibilidades sensoriais do corpo humano (as materializações físicas podem ser vistas, escutadas, tocadas, cheiradas, saboreadas). Como refere Stein (2008), referindo Kress (2000):

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)



Essa “dimensão biológica da multimodalidade” (STEIN, 2008, p. 26) aponta para uma visão multissensorial e corporizada da aprendizagem. De uma forma muito interessante, essa ideia é validada por investigações de outros campos do saber, nomeadamente as que mostram a natureza multissensorial do neocórtex humano (GHAZANFAR; SCHROEDER, 2006), visto como responsável último pela sincronização espontânea dos dados multissensoriais (e motores) com as categorias mentais com que criamos significado e aprendemos a partir da experiência multissensorial. Além disso, chama a atenção para a existência de uma predisposição sensorial para o uso das diferentes modalidades de construção de sentido potencialmente diferente entre os indivíduos.

Assumindo que ‘literacia’ designa a capacidade de aceder a – e de fazer sentido com – as formas de representação de informação culturalmente relevantes para uma determinada sociedade (DE CASTELL; LUKE, 1983), entende-se que a teoria das multiliteracias dá conta da emergência de novas formas de literacia no século XXI, caracterizadas pelo uso de múltiplos modos de representação de informação nos media digitais. Não sendo certamente a única característica que define as novas literacias, a multimodalidade digital é no entanto crucial, prefigurando uma mudança clara no entendimento do papel e do lugar da representação e da comunicação linguística na comunicação (STEIN, 2008). Dito de outro modo, a teoria das multiliteracias entende que na contemporaneidade a codificação da informação culturalmente relevante deixou de ser dominada pelo modo escrito da linguagem verbal (KRESS, 1997, 2010; BEZEMER; KRESS, 2016). Esse novo entendimento da literacia contribui para redefinir a teoria sociocultural da aprendizagem, na medida em que assume que é o complexo conjunto de recursos semióticos com que se desenham esses significados (e não apenas a linguagem verbal) que se constitui como instrumento essencial de construção de sentido e de aprendizagem em qualquer área do saber (LEMKE, 2000; FLEWITT, 2013). Kress (1997) é claro a esse respeito quando afirma que

É essencial insistir em desfazer a ligação, existente no senso comum, entre cognição e linguagem, de acordo com a qual se assume que a primeira é dependente da segunda, não sendo possível sem ela. A posição assumida aqui é diferente: todos os modos permitem cognição, ou a cognição é possível, realiza-se, em todos os modos, embora de forma diferente. Esse é o ponto central: a linguagem escrita permite uma forma de cognição; o desenho, outra; a cor, como meio, ainda outra; a produção de objetos físicos e o seu uso interativo, ainda outras. (KRESS 1997, p. 43, tradução minha)

Por essas razões, a teoria das multiliteracias assume que são os recursos multimodais de construção de sentido, cada um com as suas gramáticas, potencialidades e limitações, que constituem o *conteúdo das aprendizagens*

*essenciais* da literacia na escola. O objetivo é o de que os aprendentes ampliem e dominem igualmente bem diferentes recursos de significação (STEIN, 2008) que lhes permitam orquestrar adequadamente os significados multimodais dos textos que leem e constroem, incluindo aqueles que são mediados por um ecrã (COPE; KALANTZIS, 2009). Como discutirei abaixo, esse entendimento tem repercussões que considero muito importantes na concepção do processo de alfabetização.

## **Pedagogia das multiliteracias: processos de aprendizagem**

Um aspeto muito poderoso do manifesto que encetou a teoria das multiliteracias é o constituído pela definição do repertório de processos básicos de aprendizagem, assumidos como centrais na construção de um “conhecimento mais profundo, mais amplo, mais confiável, mais perspicaz e mais útil” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 249). Kalantzis e Cope (2012) (re)definem e especificam esse conjunto de formas de saber como *experienciar*, *concretizar*, *analisar* e *aplicar*, assumidos como centrais na pedagogia das multiliteracias.

Assume-se que *experienciar* é a base da aprendizagem (DEWEY, 1916), sendo na verdade entendido como situando toda a aprendizagem que é construída através dos restantes processos. Com efeito, no quadro das multiliteracias, experienciar o conhecido (*experiencing the known*), na forma de necessidades, identidades, expectativas, aspirações, interesses e motivações, é o ponto de partida para experienciar o novo (*experiencing the unknown*), no âmbito do qual “os alunos observam e interagem com novas informações factuais e experimentam coisas novas” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 243-244). *Concretizar* refere-se à construção do conhecimento pelo aprendente (VYGOSTKY, 1979, 1986). Ao concretizar nomeando (*conceptualising by naming*), “os alunos esclarecem, classificam, agrupam e distinguem” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 245) a experiência, isto é, definem termos; ao concretizar com a teoria (*conceptualising with theory*), os aprendentes são criadores ativos de conhecimento, permitindo-lhes “descrever claramente os padrões do mundo” (Ibid., p. 245). *Analisar* refere-se à construção de conhecimento usando o ‘conhecimento concreto’ para examinar de forma sistemática e deliberada o que é ‘experienciado’. Ao analisar funcionalmente (*analysing functionally*), os alunos usam conhecimento especializado para desenvolver cadeias de raciocínio, inferir e predizer o conhecimento; e, ao analisar criticamente (*analysing critically*), os alunos avaliam interrogando “os interesses, motivos e a ética que podem motivar as afirmações de conhecimento... uma reflexão sempre vigilante sobre propósitos e interesses” (Ibid., p. 247). Finalmente, *aplicar* supõe um retorno ativo à experiência, permitindo ao aprendente a possibilidade de usar o que foi aprendido em novas práticas de

criação de significado (DEWEY, 1938). A aplicação adequada (*applying appropriately*) é um processo de aprendizagem pragmático pelo qual o conhecimento “é usado para fazer coisas” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 248) em situações reais ou em situações simuladas no mundo; enquanto, aplicando de forma criativa (*applying creatively*), se faz uso de um conhecimento “num contexto muito diferente” (Ibid., p. 249).

Na pedagogia das multiliteracias, assume-se que a consecução do objetivo de preparar o aprendente para a multiplicidade de formas de construir sentido se faz através da construção de situações de aprendizagem que mobilizem esse conjunto de processos de aprendizagem. Na definição destes processos pedagógicos, que implicam tanto ‘aprender fazendo’ (desenhando significados) como ‘aprender pensando’ (o desenho de significados), têm influência clara teorias clássicas socioculturais da aprendizagem, que esta teoria recupera no seu entendimento específico referente à construção de aprendizagens exigidas pelas múltiplas literacias na era digital.

## **Para uma redefinição da alfabetização na era da comunicação digital**

É, neste momento, possível integrar a premissa fundacional do manifesto do New London Group e os resultados dos estudos que comecei por apresentar neste artigo para afirmar que *o mundo das crianças está mudando, as práticas de comunicação por si experienciadas estão mudando, e que a pedagogia da comunicação terá de mudar também*. O processo de alfabetização é claramente um caso em discussão, emergindo as considerações genéricas sobre a pedagogia dos multiliteracias como relevantes para a construção de respostas às perguntas que enunciei na secção inicial deste texto, referentes ao *que ensinar* e ao *como ensinar* no âmbito desse processo.

Em Portugal, o conceito de ‘alfabetização’ não tem o peso histórico-político que adquiriu no Brasil. Na verdade, ‘alfabetização’ não é um termo comum, sendo em seu lugar usadas expressões como “aprendizagem da leitura e da escrita” ou “fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita” (BUESCU *et al.*, 2015, p.7) para designar a aprendizagem formal da linguagem escrita que tem início no 1º ano do 1º ciclo da educação básica, quando as crianças têm 6 anos de idade. Centra-se, portanto, na aprendizagem da linguagem escrita, que é concebida como um processo de desenvolvimento de âmbito essencialmente individual e técnico (DYSON, 2013). Enfatiza-se o desenvolvimento das habilidades de consciência fonémica necessárias à aprendizagem do princípio alfabético, a memorização e o uso dos grafemas que representam os sons das palavras e o reconhecimento imediato de palavras escritas, sendo o seu ensino dominado por preocupações exemplarmente ilustradas pelas nunca-revolvidas discussões sobre os métodos de iniciação à leitura e à escrita.

No contexto da comunicação digital, para o qual a escola é agora chamada a

preparar as crianças, essa conceitualização de ‘alfabetização’ tornou-se anacrônica e muito restrita (KRESS, 1997; DYSON, 2013). Dyson (2013) refere-se-lhe como implicando uma visão anêmica da literacia. À luz da teoria das multiliteracias, ler e escrever digitalmente configuram-se como processos singulares relativamente aos experienciados na era pré-digital: nos contextos digitais, as crianças constroem sentido de uma forma inegavelmente multimodal. Uma das implicações do reconhecimento dessa singularidade é a da *necessidade de expandir o conceito de alfabetização*, passando a prever a aprendizagem de um vasto conjunto de processos semióticos, que necessariamente inclui o modo escrito da linguagem verbal, embora indo muito além de uma consideração exclusiva.

No quadro na teoria das multiliteracias, Kress (1997, 2013) tem sido uma das vozes que tem reclamado essa ideia. Afirma perentoriamente que “a multimodalidade é um facto absoluto das práticas semióticas das crianças. É o que elas fazem; é como entendem a construção de significados” (1997 p. 137-138, tradução minha), sendo o princípio central que subjaz à forma rica e complexa como as crianças já constroem significados e aprendizagens *quando começam a aprendizagem escolar*. Essa é também a forma como os significados são representados nos *media* digitais, o que ajuda a entender a facilidade com que as crianças interagem com esses *media*. Para Kress, a incidência exclusiva na aprendizagem no modo escrito da linguagem conduz à supressão das capacidades multimodais que as crianças começam a desenvolver antes de iniciar a aprendizagem escolar, cujo aperfeiçoamento considera ser uma competência social fundamental a se desenvolver na escola:

Os efeitos da multimodalidade são vastos e afetam profundamente os caminhos da literacia das crianças que estão a crescer nesta – para mim, nova – paisagem comunicativa. As crianças constroem os seus caminhos em direção à literacia sem o peso da nostalgia do lugar da escrita que preocupa tantos pais e avós. Mas, na minha opinião, não só não ajuda como também é prejudicial sobrecarregá-los com a nostalgia. [...] as tecnologias da informação e da comunicação assim como as economias baseadas na informação [...] requerem de facto os modos visuais de representação e comunicação. (KRESS, 1997, p. 99, tradução minha).

Desse modo, Kress defende a necessidade de 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. Em particular, assume que, “à medida que os textos dependem mais e mais dos modos visuais de representação, as habilidades e conhecimentos do design visual terão de ser vistos como uma parte central de qualquer currículo de literacia” (KRESS, 1997, p. 58, tradução minha). Entende, pois, que o currículo de literacia, na escola, deve ser visto

como espaço do desenvolvimento de conhecimento aprofundado desses recursos, das suas *affordances* e das suas limitações, e que “a tarefa é a de pensar sobre a forma do currículo e sobre os modos de aprendizagem que lhes permitirão levar vidas produtivas e gratificantes quando forem adultos, nas sociedades do futuro próximo” (KRESS, 1997, p. 5, tradução minha).

A defesa da expansão do conceito de alfabetização é também amplamente sustentada pelos estudos de Dyson (2013), que se refere à aprendizagem multimodal como uma das dimensões dos novos elementos essenciais (*the new basics*) da literacia. Tanto Kress como Dyson defendem a necessidade da aprendizagem da multimodalidade, sendo num contexto de aprendizagem multimodal que se deve acomodar a aprendizagem inicial do modo escrito, permitindo que as crianças façam uso integrado de diversos modos nas suas atividades de representação e de comunicação e relacionando a aprendizagem do modo escrito com a aprendizagem dos outros modos (do visual, do espacial e do gestual). Na verdade, essa relação foi antevista por Vygotsky (1979), ao estabelecer uma relação de desenvolvimento que parte do gesto para o desenho, terminando na escrita. Vygotsky chamou a atenção para o facto de a escrita desenhar a fala num *layout* espacial, embora usando desenhos abstratos, constituindo o jogo simbólico do faz-de-conta (gesto) uma das primeiras incursões das crianças na representação simbólica. Todavia, Dyson defende a existência de um desenvolvimento mais complexo do que este, afirmando que o caminho de desenvolvimento é, na verdade, mais parecido com uma teia em que as crianças usam vários modos ao mesmo tempo para tecer os sentidos.

A defesa da necessidade de passar a prestar atenção curricular à aprendizagem da multimodalidade nos anos iniciais é recorrentemente confirmada pela investigação que mostra que as crianças são, de facto e desde muito cedo, construtoras ativas de significados *multimodalmente* representados e mediados pelas telas. A realização de processos de leitura (compreensão), articulação e comunicação multimodal de significados digitalmente mediados em crianças em idade pré-escolar é, por exemplo, evidenciada pelos estudos de Walsh (2009), Yelland e Gilbert (2013) e Yelland (2015). Walsh e Simpson (2013, 2014) e Simpson e Walsh (2017) mostraram que, na verdade, as crianças que observaram nos seus estudos, que incluíram o nível de iniciação escolar, realizaram processos complexos de *multimodal layering* durante a sua leitura de diferentes textos digitalmente acedidos durante tarefas de aprendizagem. De acordo com essas autoras, a atividade semiótica das crianças estendeu-se *entre textos* pois relacionaram e integraram, na sua representação mental, diferentes camadas de significados representados em textos diferentes e em modos diferentes, processo do qual resultou a construção de um significado novo, coerente e complexo, evidência final da sua aprendizagem. Por outro lado, a revisão da literatura de Wells-Rowe (2013) dá conta da existência de um número crescente de estudos que trazem a autoria multimodal digital para a primeira linha de interesse dos investigadores (cf. KUCIRKOVA *et al.*, 2017). Os estudos revistos revelam que a composição multimodal é uma tendência constante nas práticas digitais das crianças, envolvendo o uso de

diferentes modos, com destaque para os visuais (BJORKVALL; ENGBLOOM, 2010; KONTOVOURKY; SIEGEL, 2009, *apud* WELLS-ROWE, 2013), e que essas composições são marcadas pelo redesenho de temas a que as crianças acedem através dos *media* populares no âmbito das suas culturas digitais (DYSON, 2001; MARSH *et al.*, 2005, WOHLWEND, 2009, *apud* WELLS-ROWE, 2013). Nos estudos revistos por essa autora, as composições digitais das crianças são exemplos de intencionalidade comunicativa, dado o seu uso efetivo na mediação de interações sociais das crianças assim como na construção de aprendizagens. Ainda de acordo com Wells-Rowe (2013), os estudos mostram que as crianças têm conhecimento de diferentes recursos/modos de representação, para além de um entendimento emergente dos recursos de composição digitais usados.

Longe de assumirem que as práticas semióticas multimodais devem ser ignoradas a partir do momento em que as crianças aprendem a escrever ou que a utilização dos modos visuais é um estágio inicial no processo de apropriação do modo escrito, os estudos revistos, tendencialmente desenvolvidos no quadro teórico das multiliteracias, *naturalizam a construção multimodal dos significados, assumindo-a como reveladora de capacidades necessárias no contexto atual da comunicação digital*. Nesse contexto, essas práticas não são vistas como precursoras de literacia; pelo contrário, são práticas de literacia consumadas (ainda que à medida das crianças e das suas capacidades semióticas). Esse aspeto parece-me essencial para justificar a expansão do conceito de alfabetização, que defendo neste artigo.

A reivindicação da ideia de que as crianças espontaneamente constroem e devem desenvolver a capacidade de construir significados de forma multimodal não é nova. A defesa da multimodalidade comunicativa é, na verdade, um dos pilares centrais da pedagogia de *Reggio Emilia*, que concebe as crianças como detentoras de *cem linguagens* (MALAGUZZI 1986). Além disso, está claramente contemplada na *Convenção dos direitos da criança*, que determina que

A criança tem direito à liberdade de expressão; este direito inclui a liberdade de procurar, receber e transmitir informações e ideias de todos os tipos, independentemente de fronteiras, seja oralmente, por escrito ou impresso, na forma de arte, ou através de qualquer outro meio de escolha da criança. (UNITED NATION – HUMAN RIGHTS, 1990, tradução minha).

O que me parece ser novo são as *affordances* multimodais que os *media* digitais disponibilizam às crianças e a que elas facilmente acedem por serem construtoras (i) natas de significados multimodais, assim como a reivindicação, sustentada pela teoria das multiliteracias, de que a multimodalidade constitua conteúdo de aprendizagem na área da literacia, assumindo que a chave para o jogo de construção digital de significação é um complexo de recursos semióticos que vai para além de um entendimento restrito e centrado no modo escrito da linguagem verbal, expandindo assim o conceito tradicional



de alfabetização. Essa é resposta que proponho para a primeira pergunta que antes enunciei e que colocava em questão o *lugar ocupado pela alfabetização tradicional na definição de um currículo de literacia digital que promova o desenvolvimento das capacidades de construção de sentido das crianças e a sua capacitação para se assumirem como cidadãos capazes de fazer sentido pleno com informação digitalmente representada*.

Por seu lado, a resposta que proponho à segunda pergunta (*Que didática é necessário construir para preparar as crianças para esse novo jogo de significação?*) decorre do cruzamento das ideias que acabo de discutir com o entendimento dos processos de aprendizagem defendidos pela teoria das multiliteracias, acima sistematizado. Com efeito, tratando-se de um saber complexo, o novo saber implicado na alfabetização terá de ser *experienciado, conceitualizado, analisado e aplicado* pelos aprendentes. Trata-se de permitir às crianças o uso integrado de diferentes modos culturalmente relevantes e disponibilizados nos *media* digitais e de promover a sua aprendizagem consciente como forma de promover o seu uso competente. Esse processo deve começar nos primeiros anos de escolaridade.

Essa formulação simplista oculta duas grandes áreas críticas. Uma é a de que a teorização necessária para o ensino das gramáticas dos modos de representação e comunicação de informação está na infância do seu desenvolvimento – sendo o trabalho de Kress e Van Leeuwen (2006) uma notável exceção. A necessidade da construção de uma metalinguagem da multimodalidade para os professores é uma total prioridade (SERAFINI, 2014).

A outra área crítica é a do entendimento do *experienciar* que se considera fundacional para a aprendizagem. Dyson (2013) defende que, quando as crianças se iniciam na literacia, não o fazem para desenvolver uma habilidade técnica, mas, sim, para participar nas práticas culturais que situam as suas vidas e para comunicar com os outros que lhes são relevantes, do que decorre a defesa de que as experiências oferecidas às crianças sejam instâncias dessas práticas, envolvendo agência, a existência de companheiros/destinatários das práticas de comunicação e, crucialmente, de recursos de significação. Mas o cabal entendimento do *experienciar* como processo de aprendizagem implica convocar o conceito de *fundos de saber* (MOLL *et al.*, 1992). Esse conceito chama a atenção para a necessidade de situar qualquer aprendizagem cultural nos saberes, experiências e capacidades informalmente desenvolvidas pelas crianças nas suas famílias e comunidades, valorizando as suas identidades e a sua cultura (DYSON, 2013; JENKINS, 2009). Quer isso dizer que a implementação pedagógica da expansão do processo de alfabetização, que aqui defendo, exige que a escola não ignore os saberes e competências multimodais digitais desenvolvidos pelas crianças nos contextos familiares, antes os integrando ativamente nos processos pedagógicos. A investigação pioneira de Levy (2009) mostra (entre outras conclusões) os efeitos negativos do fosso criado entre a competência semiótica digital das crianças e a sua iniciação formal na literacia quando a aprendizagem escolar não tem em conta os seus *fundos multimodais e digitais de saber*.

Trata-se pois da defesa de um enfoque pedagógico sociocultural (e menos cognitivista/individualista), entendido como sendo “mais adequado à sociabilidade que caracteriza as crianças” (DYSON, 2013, p. xii, tradução minha), promovendo novas aprendizagens no contexto de uso e de valorização das suas culturas (que incluem os seus próprios modos de significar) e que também contribua, através da sua agência, para o redesenho dessas mesmas culturas.

## Para concluir

Neste artigo defendo a ideia de que um novo paradigma pedagógico de alfabetização parece estar a emergir no século XXI. Apresento uma reconceptualização fortemente motivada pela digitalização da comunicação e que propõe respostas a alguns dos desafios colocados à escola por essa nova realidade comunicativa.

O novo paradigma da alfabetização supõe a ampliação das aprendizagens semióticas, passando a incluir um amplo repertório de modos de representação da informação, bem assim como a implementação de práticas de aprendizagem que deem conta das capacidades semióticas informalmente desenvolvidas na e para a infância, expandindo-as. Ao explorar essa ideia, outras dimensões da alfabetização ficam fora do ‘radar reflexivo’, como, por exemplo, as repercussões que as práticas de literacia digital têm tido na emergência de novos géneros textuais, para as quais qualquer processo de alfabetização na era digital também terá de preparar as crianças. Dentro dessa restrição, este é um texto deliberadamente provocatório, sendo embora a sua maior provocação a da defesa, ainda que implícita, da necessidade de renomear o próprio processo de *alfabetização*, de modo a melhor designar a complexidade do que está e estará em questão se e quando a reconceptualização aqui proposta for desenvolvida e implementada. Será a expressão *alfabetização digital* suficiente para dar conta dessa complexidade?

## Referências

BEZEMER, Jeff; KRESS, Günther. *Multimodality, learning and communication*. A social semiotic frame. Londres: Routledge, 2016.

BJORKVALL, Anders; ENGBLOOM, Charlotte. Young children’s exploration of semiotic resources during unofficial computer activities in the classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 10, n. 3, p. 271-93, 2010.

BUESCU, Helena *et al.* *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Direção Geral de Educação, 2015. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf). Acesso em: 18 nov. 2018.



CHAUDRON Stephane; DI GIOIA, Rosanna; GEMO, Monica. *Young children (0-8) and digital technology, a qualitative study across Europe*. Publications Office of the European Union: EUR – Scientific and Technical Research Reports, 2018.

COMMON SENSE MEDIA. *The Common Sense Census: Media Use by Kids Age Zero to Eight 2017*. São Francisco, CA: 2017. Disponível em: <https://www.commonsensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2017>. Acesso em: 18 nov. 2018.

UNITED NATION – HUMAN RIGHTS. *Convention of the right of the child*- (<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>). 1990. Acesso em: 10 nov. 2018.

DE CASTELL, Susan; LUKE, ALAN. Defining 'literacy' in North American schools: Social and historical conditions and consequences. *Journal of Curriculum Studies*, v. 15, n. 4, p. 373-389, 1983.

DEWEY, John. *Democracy and Education*. New York: MacMillan Publishing Inc., 1916.

DEWEY, John. *Experience and education*. New York: Collier Books, 1938.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

DYSON, Anne. Donkey Kong in Little Bear country: A first grader's composing development in the media spotlight. *Elementary school journal*, v. 101, n. 4, p 417-433, 2001.

DYSON, Anne, *ReWriting the basics*. Literacy learning in children's cultures. New York: Teachers College Press, 2013.

FLEWITT, Rosie. Multimodal Perspectives on Early Childhood Literacies. In: LARSON, Joanne; MARSH, Jackie (eds.). *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE, 2013, p. 295-310.

GHAZANFAR, Asif; SCHROEDER, Charles. Is neocortex essentially multisensory? *Trends in Cognitive Sciences*, v. 10, n. 6, p 278-285, 2006.

JENKINS, Henry. *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge, MA: MIT Press, 2009.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *New Learning: Elements of a science of education, second edition*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KONTOVOURKI, Stravoula; SIEGEL, Marjorie. Discipline and play with/in a mandated literacy curriculum. *Language Arts*, v. 87, n. 1. p. 30-38, 2009.

KRESS, Günther. *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. Londres e Nova York: Routledge, 1997.

KRESS, Günther. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.

KRESS, Günther. *Multimodality*. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. Londres e Nova York: Routledge, 2010.

KRESS, Günther. Perspectives on making meaning: The differential principles and means of adults and children. In: LARSON, Joanne; MARSH, Jackie (eds.). *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy*. 2. ed. Londres: SAGE, 2013, p. 329-344.

KRESS, Günther; VAN LEWUUN, Theo. *Reading images*. The grammar of visual design. 2. ed. Oxon: Routledge, 2006.

- KUCIRKOVA, Natalia *et al.* *Children's Writing With and On Screen(s): A Narrative Literature Review*. COST ACTION ISI1410 DigiLitEY, 2017 Disponível em: <http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2017/01/WG-3-LR-Oct-2017.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.
- LEMKE, Jay. Introduction: language and other semiotic systems in education. *Linguistics and Education*, v. 10, n. 3, p. 307-334, 2000.
- LEVY, Rachael. 'You have to understand words ... but not read them': young children becoming readers in a digital age. *Journal of Research in Reading*, v. 32, n. 1, p. 75-91, 2009.
- MALAGUZZI, Loris. *The Hundred Languages of Children: catalogue of the exhibition*. Reggio Emilia: Reggio Emilia Children, 1986.
- MARSH, Jackie. Early Childhood Literacy and Popular Culture. In: LARSON, Joanne; MARSH, Jackie (eds.). *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy*. Londres: SAGE, 2013, p. 207-222.
- MARSH, Jackie *et al.* *Digital Beginnings: Young Children's Use of Popular Culture, Media and New Technologies*. Sheffield: University of Sheffield, 2005.
- MARSH, Jackie *et al.* Young children's initiation into family literacy practices in the digital age. *Journal of Early Childhood Research*. v. 15, n. 1, p. 47-60, 2015.
- MOLL, Luis *et al.* Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, v. 31, n. 2, p. 132-141, 1992.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, 1996.
- OFCOM. *Children and parents: media use and attitudes report 2017*. Londres: Ofcom, 2017. Disponível em: <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-parents-2017>. Acesso em: 18 nov. 2018.
- ROUSELL, Jennifer *et al.* The Social Practice of Multimodal Reading: A New Literacy Studies – Multimodal Perspective on Reading. In: ALVERMANN, D.E.; UNRAU, N. J.; RUDEL, R. B. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. 6. ed. Newark, DE: International Reading Association, 2013, p. 1182-1207.
- SERAFINI, Frank. *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York: Teachers College Press, 2014.
- SIMPSON, Alyson; WALSH, Mauren. Mobile Literacies: Moving from the Word to the World. In: BURNETT, C. *et al* (eds.). *The Case of the iPad*. Singapura: Springer, 2017, p. 257-265.
- STEIN, Pippa. *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms*. Representations, rights and resources. Londres: Routledge, 2008.
- VYGOTSKY, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
- VYGOTSKY, Lev. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.
- WALSH, Mauren. Pedagogic Potentials of Multimodal Literacy. In: WEE HIN, L. T.; SUBRAMANIAM, R. (eds.). *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level*. Hershey, PN: IGI Global, 2009, p. 32-47.
- WALSH, Mauren; SIMPSON, Alyson. Touching, tapping... thinking? Examining the dynamic materiality of touch pad devices for literacy learning. *Australian Journal of Language and Literacy*, v. 36, n. 3) p. 148-158, 2013.

WALSH, Mauren; SIMPSON, Alyson. Exploring literacies through touch pad technologies: The dynamic materiality of modal interactions. *Australian Journal of Language and Literacy*, v. 37, , n. 2, p. 96-106, 2014.

WELLS-ROWE, Deborah. Recent Trends in Research on Young Children's Authoring. In: LARSON, Joanne; MARSH, Jackie (eds.). *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy*. Londres: SAGE, 2013, p. 423-447.

WOHLWEND, Karen. Early adopters: Playing new literacies and pretending new technologies in print-centric classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 9, n. 2, p. 117-40, 2009.

YELLAND, Nicola. iPlay, iLearn, iGrow. In: GARVIES, S.; LEMON, N. (eds.). *Understanding Digital Technologies and Young Children*. Londres e Nova York: Routledge, 2015, p. 122-138.

YELLAND, Nicola; GILBERT, Caja. *iPlay, iLearn, iGrow. Research report presented to IBM*, 2013. Disponível em: <http://www.ipadsforeducation.vic.edu.au/planning/ipads-for-learning/docs/IBM%20Report%20iPlay,%20iLearn%20&%20iGrow.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

# PERSPECTIVAS CULTURAIS DE USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO

## CULTURAL PERSPECTIVES FOR THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND EDUCATION

**Carla Viana Coscarelli**

*Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
cvcosc@gmail.com*

**Resumo:** Computadores e celulares com acesso à internet são muito demandados em nossa sociedade. Para usar as tecnologias digitais em práticas pedagógicas, o professor precisa ter familiaridade com elas, o que, na maioria dos casos, não é um problema. Muitas das escolas têm computadores, mas os professores raramente fazem uso deles em suas atividades didáticas. Embora acreditem no potencial de tecnologias digitais para aprendizagem, os docentes não recebem formação para o uso delas como recurso pedagógico. Iniciativas pessoais têm gerado bons resultados e incentivado mais professores a usar essas tecnologias, mas o ideal seria que as agências de formação docente investissem no letramento digital do professor e no uso de recursos digitais em práticas pedagógicas para todos os níveis de ensino.

**Palavras-chave:** Educação. Tecnologias digitais. Formação de professores.

**Abstract:** Computers and mobile phones with access to the internet are increasingly demanded by our society. In order to use digital technologies in their pedagogical practices, teachers need to be familiar with them, and often this is not the biggest problem. Many schools have computers, but teachers rarely use them for didactic activities. Although teachers believe in the potential of digital technologies for learning, they do not receive any guidance to use them as a pedagogical resource. Personal initiatives have generated good results and encouraged other teachers to use these technologies, but it would be ideal if teacher training agencies were to invest in teachers' digital literacy and in the use of digital resources for pedagogical practices at all school levels.

**Key words:** Education. Digital technology. Teacher development.

## Introdução

Quando pensamos na educação hoje, queremos que os alunos sejam aprendizes autônomos, críticos, bem informados, cooperativos, colaborativos e que saibam usufruir plenamente, com segurança e com responsabilidade, das oportu-

tunidades que lhes são oferecidas nos ambientes digitais. No contexto contemporâneo de novas linguagens, queremos também que eles sejam bons leitores e bons produtores (processadores e criadores) de (hiper)textos multimodais.

Essa educação tem muitas possibilidades, com os equipamentos que nos conectam à internet (computadores, celulares, tablets) e nos permitem criar diversos textos usando diversas linguagens e modalidades. Os sons, os filmes, as imagens, as animações agora estão ao alcance de todos. É possível criar e compartilhar músicas, filmes e animações, usando equipamentos e programas relativamente simples.

Tudo isso, no entanto, oferece desafios ao professor. Como vamos ensinar o que nunca nos foi ensinado? Como vamos trabalhar com o que não temos muita familiaridade como criadores? Como vamos ensinar nossos alunos a compreender esses textos multimodais e hipertextuais? Como vamos lidar com a navegação, com o trabalho com múltiplas fontes e com a multimodalidade (COSCARELLI, 2016)? Estamos preparados para lidar com tudo isso a fim de oferecer uma educação do século XXI para nossos alunos (JENKINS, 2009; JOHNSON, 2014)?

Analisaremos aqui alguns dados sobre o que os professores fazem com a tecnologia, sobre o uso desses equipamentos para fins educacionais, se os professores sentem-se preparados para o uso deles e como os materiais didáticos disponíveis ajudam o professor nessa tarefa.

## **Os professores, as aulas e as tecnologias digitais**

Ler e escrever em ambientes digitais significa saber lidar com a linguagem verbal, e também lidar com outras linguagens, assim como outras formas de navegar nos textos. Se no texto impresso passamos as páginas, no texto digital usamos a barra de rolagem, clicamos em links, usamos menus, entre outras formas de navegar pelos textos. No texto digital, além da linguagem verbal – as palavras e sua organização em frases, parágrafos e textos –, temos uma ampliação das possibilidades gráficas do papel, o que permite a inclusão de filmes, animações e sons. Sendo assim, outros desafios são apresentados ao leitor, que precisa saber usar o teclado, usar o mouse, conhecer e compreender as interfaces e os comandos básicos para lidar com elas, saber onde clicar, como encontrar informação, como lidar com essa hipertextualidade, como articular essa pluralidade de linguagens e caminhos possíveis oferecidos pelos textos digitais para construir sentidos com eles. Como autor, além de tudo isso, ele precisa saber usar editores de textos e de imagens e produzir textos considerando as linguagens e o design mais adequados, avaliando se e como vai articular outros elementos, como, por exemplo, vídeos e/ou sons, a esse texto. Além dos textos verbais, é bom que o autor saiba também produzir e

explorar outros recursos que ele tem disponíveis para a produção de textos que podem ser navegados, lidos, vistos e ouvidos, ou seja, é bom que ele explore a hipertextualidade e a multimodalidade.

O hipertexto é definido por Ribeiro (2014, p. 138-139)

como o texto em ambiente digital. Do modo como vem sendo apresentado na internet, e mesmo em ambientes off-line, o hipertexto é construído de maneira que algumas de suas partes ou palavras sejam ligações com outros textos, isto é, com a indicação de links. Essa característica tem sido entendida como a não linearidade do texto on-line ou sua multilinearidade, já que, em tese, o leitor poderia escolher os links e trilhas que desejasse acessar.

Sendo assim, explorar a hipertextualidade, exige que o leitor seja capaz de navegar em ambientes que exigem dele fazer escolhas dos caminhos que vai percorrer e desempenhar um papel de curadoria, de seleção e avaliação das informações que vai acessar. Além disso, demandam dele a articulação dessas informações encontradas e selecionadas.

Sobre a multimodalidade, Street (2014, p. 229-230) diz que

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. Dessa forma, professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metac conhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento. Isso já vem ocorrendo – e deverá ampliar-se cada vez mais – já a partir dos anos iniciais de escolarização.

Lidar com a hipertextualidade e a multimodalidade em ambientes digitais requer o uso de teclados, de mouse e muitas vezes de outros equipamentos como celulares, tablets e computadores (PC ou laptops), que funcionam como gravadores, filmadoras e máquinas fotográficas. Sendo assim, espera-se que o leitor e o produtor de textos em ambientes digitais tenha familiaridade com esses equipamentos.

Tudo isso pode parecer muito complexo para uma criança em fase de alfabetização, mas elas podem se beneficiar muito do uso do computador para escrever (HANSEN 2010; GLÓRIA, 2011), para buscar informações, para fazer gravações, para acessar e para produzir materiais de diversos tipos, para os mais diversos propósitos. Com o auxílio do professor, que vai planejar os desafios num crescendo do grau de dificuldade ao longo do percurso escolar, essas crianças vão se familiarizando e desenvolvendo as habilidades requeridas para o seu letramento, incluindo aí o letramento digital.

Como professores alfabetizadores, precisamos ajudar nossos alunos a ter familiaridade com textos digitais e a produzir os mais diversos gêneros textuais, usando os recursos que nos são oferecidos nos ambientes digitais desde o início do processo de alfabetização. Os alunos podem usar diversas ferramentas para, por exemplo, produzir *banners*, pôsteres, convites e outras mensagens, explorando o design gráfico, podem usá-las para fazer videoclipes, *fanfics*, *blogs*, *vlogs*, *memes*, quadrinhos, tirinhas, gráficos, planilhas, postagens para as redes sociais, assim como podem usar diversas ferramentas para fazer e manter um site, um *webjournal* ou uma *webrádio*, com programas sobre os mais diversos temas. Essas são algumas das inúmeras possibilidades que a internet nos oferece e que não são tão complicadas hoje como podem parecer à primeira vista. Para que isso aconteça, precisamos ter familiaridade com essas ferramentas e tecnologias e saber explorar o potencial delas como usuários e como profissionais da educação, sabendo, assim, usá-las como recurso pedagógico. Estamos preparados para isso?

## Professores e as tecnologias digitais

Quando a equipe do Projeto Redigir<sup>1</sup> foi convidada a oferecer um minicurso para professores da rede pública de um município de Minas Gerais, enviamos um pequeno questionário<sup>2</sup> (Apêndice 1) aos professores, para que conhecêssemos um pouco melhor o nosso público e para que soubéssemos qual seria o nosso ponto de partida.

Esses dados nos apresentaram algumas surpresas, confirmaram algumas hipóteses e nos ajudaram a levantar algumas outras questões que precisam ser discutidas.

O questionário foi respondido por 112 professores – a maioria deles, professores que trabalham com a alfabetização, pois são 61 professores do primeiro

<sup>1</sup> Projeto de extensão que coordeno na Faculdade de Letras da UFMG e que tem como um dos seus principais objetivos produzir materiais didáticos para serem usados em sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa.

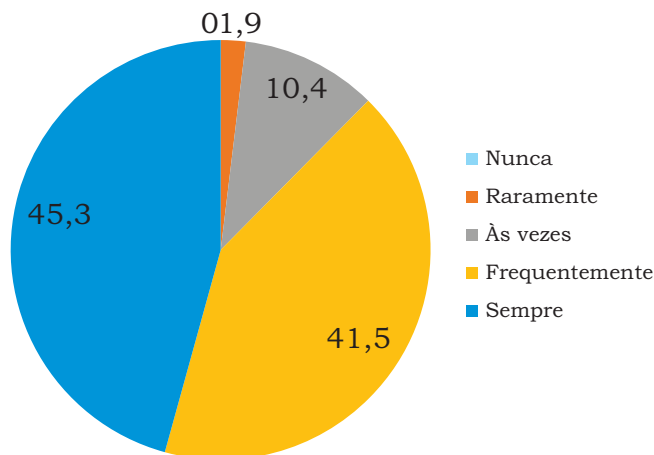
<sup>2</sup> Agradeço a Ghisene Alecrim pelo convite e aos participantes do Redigir, em especial, a Carlos Alexandre Oliveira e Maikel Fontes, pelo empenho na construção do questionário e pelas discussões sobre os dados coletados.



ciclo do Ensino Fundamental (62%), 30 professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental (31%) e 7 do terceiro ciclo do Ensino Fundamental (7%).

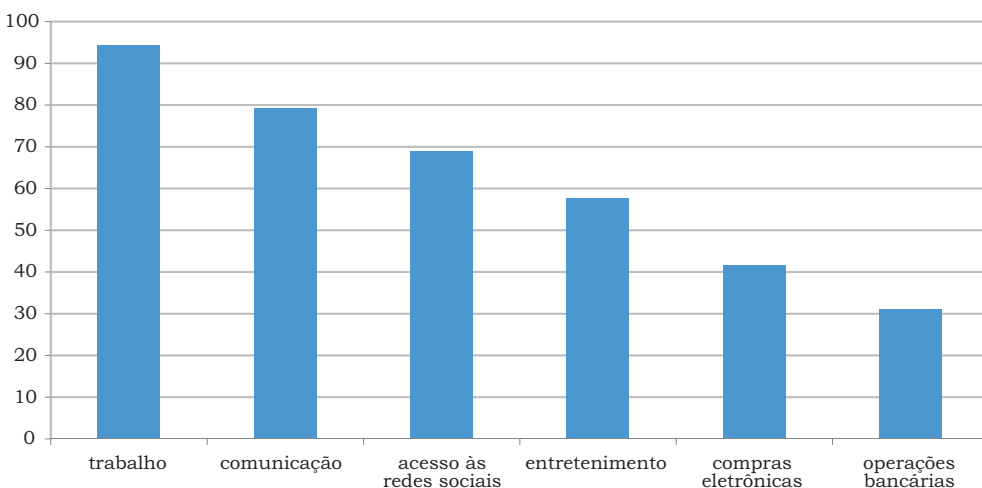
Os resultados do questionário revelam que a maioria dos professores (87%) usa computadores com muita frequência em casa (Gráfico 1). Apenas 2 professores só usavam raramente e nenhum professor deixava de acessar o computador em casa. Isso significa que todos os professores têm computadores em casa e fazem algum uso dele.

**Gráfico 1** – Com que frequência você utiliza computador em casa?



O computador é mais usado pelos professores para comunicação (79%), para acessar as redes sociais (69%) e para o trabalho (94%). O uso acontece, mas é um pouco menor, para compras (42%) e menor ainda para operações bancárias (31%) (Gráfico 2).

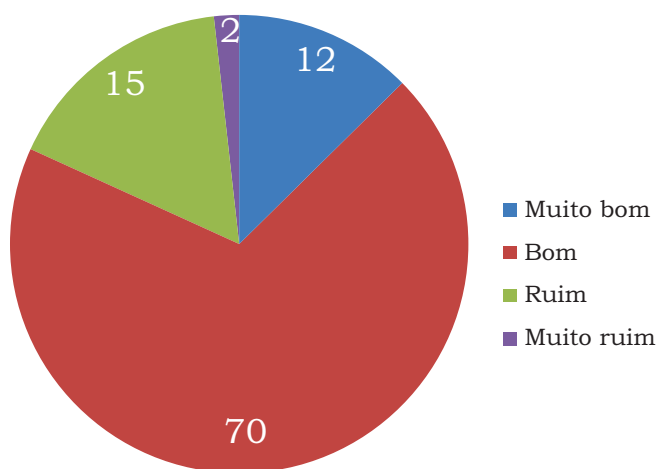
**Gráfico 2** – Com que finalidade você utiliza o computador em sua casa?



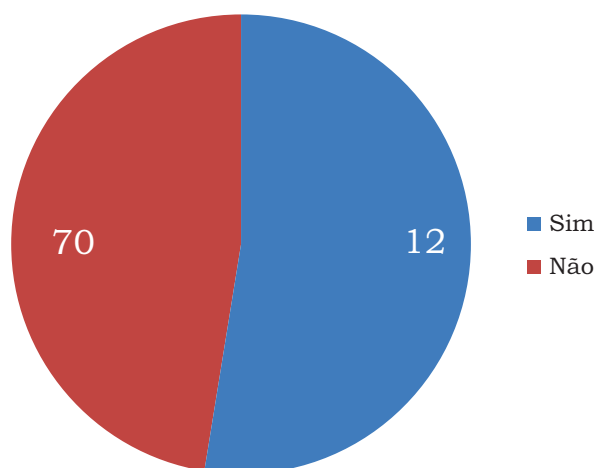


Quando perguntados sobre seu conhecimento de informática, 82% dos professores avaliam seu conhecimento como sendo  *muito bom*  e  *bom*  ao passo que apenas 19% dizem ser  *ruim*  ou  *muito ruim*  (Gráfico 3). Isso significa que a maioria dos professores julga ter um bom conhecimento de computadores, celulares e de internet. Esse conhecimento, no entanto, não se reflete no uso de tecnologia digital em sala de aula, conforme se verá nos dados sobre seu uso pedagógico, apresentados mais adiante (Gráficos 4 e 5).

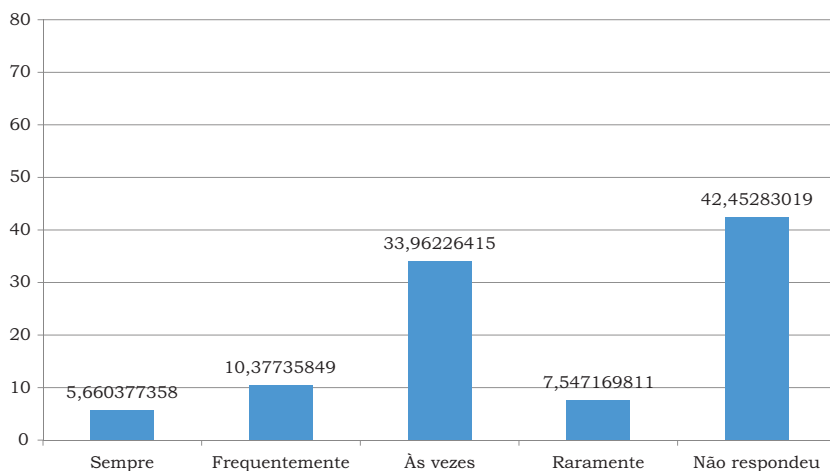
**Gráfico 3** – Como você classifica o seu conhecimento em informática?



**Gráfico 4** – Você utiliza aparelhos tecnológicos ou redes sociais em suas aulas?

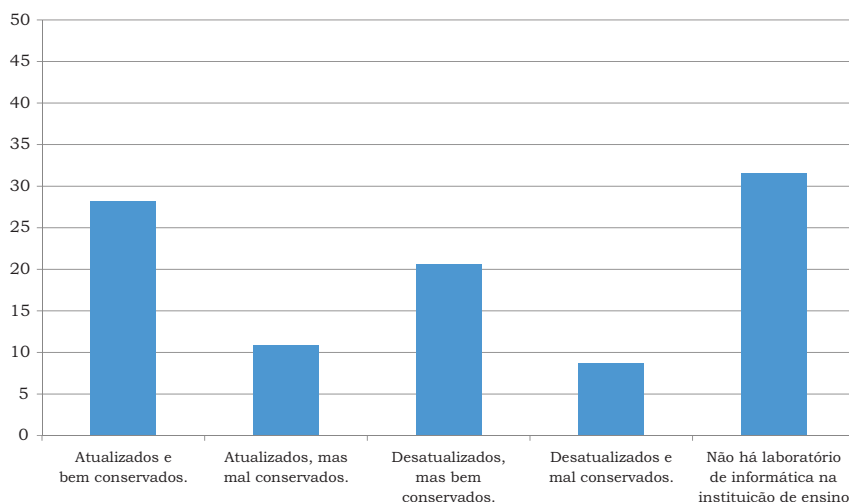


**Gráfico 5** – Em caso afirmativo, com que frequência você os utiliza?



Praticamente a metade dos professores não usa tecnologia digital em sala de aula (Gráfico 4), o que nos faz perguntar por que isso acontece, se eles conhecem e sabem usar bem as tecnologias digitais disponíveis. Se a maioria dos professores usa computadores em casa, por que apenas 16% deles usam alguma tecnologia como recurso pedagógico com frequência? Uma possibilidade de explicação para o não uso seria a falta de equipamentos nas escolas ou o fato de esse uso não ser parte da proposta pedagógica da escola ou das prioridades dela, ou seja, a escola não estaria dialogando com práticas sociais digitais do sujeito professor e dos alunos que ocorrem fora dela. Poderíamos pensar também que as escolas não estariam equipadas para isso, mas os dados apresentados no Gráfico 6 nos mostram que, na maioria das vezes, não é esse o caso.

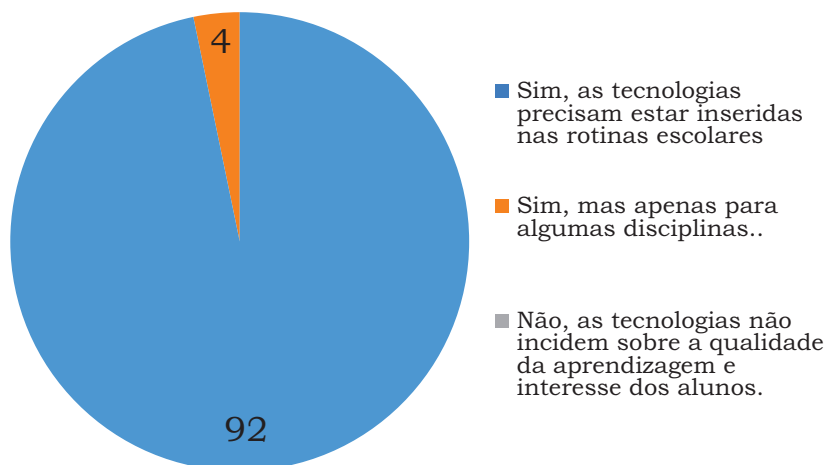
**Gráfico 6** – Como são os equipamentos de laboratório de sua escola?



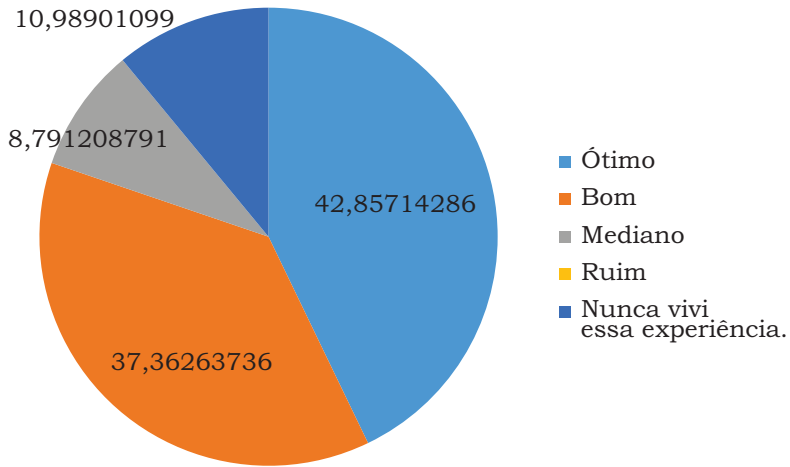
Podemos ver (Gráfico 6) que, em quase um terço dos casos, os equipamentos parecem estar preparados e atualizados para o uso e que, na maioria dos casos (40%), os computadores carecem de algum cuidado como atualização e melhor conservação. Além disso, de acordo com os professores, ainda temos muitas escolas públicas (32%) sem laboratório de informática. Essa situação não é a ideal, mas podemos pensar que, na maioria das escolas, existe a possibilidade de os laboratórios serem usados e poucos professores fazem algum uso deles.

Poderíamos pensar que os professores não acreditam na contribuição que as tecnologias digitais podem oferecer para a educação, mas o que pudemos constatar é que 92% dos professores acreditam no potencial das tecnologias como recurso auxiliar de ensino-aprendizagem. A maioria deles acredita que o uso de recursos tecnológicos melhora a aprendizagem e aumenta o interesse dos alunos (Gráficos 7 e 8, respectivamente), contribuindo assim para bons resultados nas suas práticas pedagógicas. Todos os professores acreditam que as tecnologias digitais interfiram na qualidade da aprendizagem e no interesse dos alunos (Gráfico 8), e os professores que utilizam esses recursos avaliam que as tecnologias usadas têm um efeito positivo no interesse dos alunos pelas aulas (80%).

**Gráfico 7** – Você acredita que o uso de recursos tecnológicos colabora para as práticas pedagógicas, melhorando a aprendizagem e o interesse dos alunos?

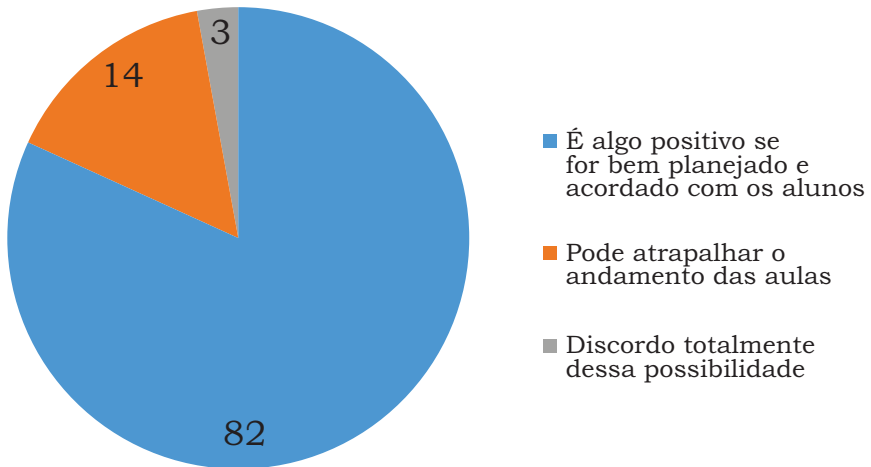


**Gráfico 8** – Como você qualifica o interesse dos alunos pelas aulas em que são utilizados aparelhos tecnológicos ou redes sociais?



Em relação ao polêmico uso do celular em sala de aula, 82% dos professores acredita que o uso desse equipamento pode ser positivo se for bem planejado. Em contraposição, apenas 17% acredita que eles não deveriam ser usados ou poderiam atrapalhar o andamento das aulas.

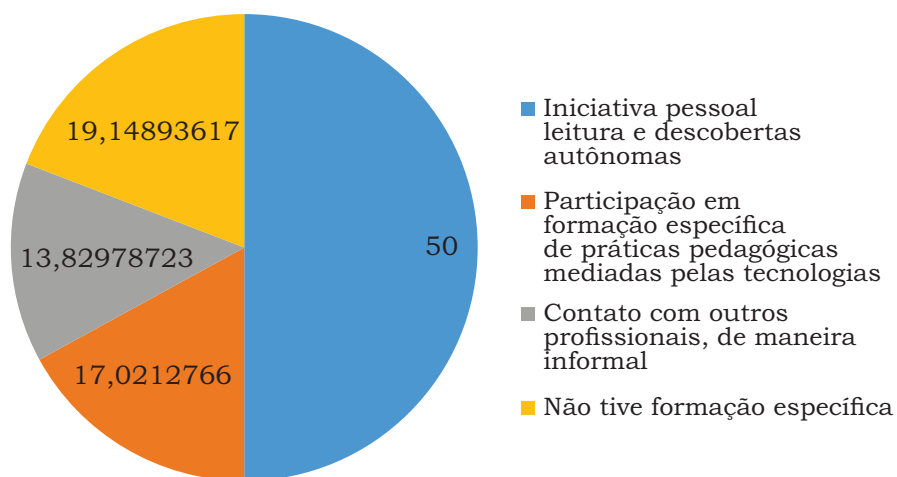
**Gráfico 9** – Qual é o seu pensamento acerca do uso pedagógico do celular na sala de aula?



Se os professores apoiam o uso das tecnologias digitais, se muitas escolas possuem equipamento para esse trabalho, se os professores sabem usar as tecnologias digitais, por que o uso delas ainda é relativamente pequeno? A resposta pode estar parcialmente na falta de equipamentos das escolas, mas parece estar, sobretudo, no fato de que os professores não se sentem preparados para usá-las com fins pedagógicos.

Os dados nos mostram (Gráfico 10) que maioria dos professores (85%) não recebeu nenhum tipo formação para usar os recursos tecnológicos em sala de aula. É interessante notar que 64% dos professores aprendem sozinhos, fazendo suas descobertas ou trocando experiências informalmente com outros profissionais. Isso significa que há muitos professores interessados e buscando esse saber. Apenas 17% participaram de alguma formação específica relacionada com o uso da informática na educação e 19% não tiveram formação alguma, nem formal nem informal, para esse uso.

**Gráfico 10** – Sua preparação para utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula é fruto de:



Os dados do Gráfico 10 nos mostram que os professores precisam de auxílio para usar as tecnologias digitais como recurso educacional. Essa constatação levanta várias perguntas sobre a formação do professor. Quem é responsável por ajudar o professor nesse aprendizado? Quem vai formar o professor alfabetizador para tempos digitais? Será que os livros didáticos e outros materiais disponibilizados para ele acabam por preparar o professor, dando a ele instruções e boas orientações para essa prática? Apresentamos brevemente, a seguir, algumas análises feitas do uso das tecnologias digitais em livros didáticos de língua portuguesa e no Portal do Professor do MEC.

## **Materiais educacionais e a formação dos professores para o uso das tecnologias digitais**

Sem muitos programas que abordem o uso das tecnologias digitais na educação disponíveis e acessíveis para a formação continuada de professores, uma possibilidade para ajudá-los a explorar recursos tecnológicos para fins educacionais seria eles contarem com as instruções apresentadas nos materiais didáticos adotados pelas escolas como fonte de aprendizado. Uma análise feita por Coscarelli e Santos (2009) mostra que os livros didáticos de Língua Portuguesa exploram pouco os recursos digitais e, portanto, pouco contribuem para a formação dos professores nesse aspecto.

Numa análise de 10 coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático 2008, percebemos que os materiais reconhecem a existência do universo digital, mas não o exploram satisfatoriamente. Constatamos, nesse trabalho, que os livros didáticos traziam sugestões de sites, mas raramente recomendavam ao professor e aos alunos formas de explorar as informações encontradas neles. Raros eram os casos em que os alunos e os professores recebiam instruções que ajudassem na criação de produtos usando, para isso, algum programa ou aplicativo. Em alguns livros, encontramos glossários de termos que circulam na rede, no entanto, não era feita proposta de reflexão linguística alguma, e não havia nem o reconhecimento nem a aplicação ou uso desses termos ou conceitos.

O que pudemos perceber na nossa análise dos LDs é que eles contribuem muito pouco para o letramento digital tanto do aluno quanto do professor, pois lidam com o computador, na grande maioria das vezes, como uma fonte de informação. Raramente o computador é tratado como meio de comunicação, de socialização ou de divulgação de informações, isto é, os alunos não são estimulados a estabelecer comunicação com outras pessoas via computador (amigo, estudantes de outras escolas, autores, pesquisadores, etc.), nem são estimulados a fazer parte da rede como colaboradores, criando sites, blogs, comentando textos, propondo ou enriquecendo verbetes em wikis, entre tantas outras atividades que podemos fazer usando o computador. (COSCARELLI; SANTOS, 2009, p. 259).

Já que os livros didáticos não costumam ajudar muito a desenvolver o letramento digital do professor e, normalmente, não ajudam o professor a usar as tecnologias digitais para fins educacionais, talvez esses profissionais pudessem contar, então, com o auxílio dos jogos educacionais, que costumam ser motivadores e promover a aprendizagem de forma rica e prazerosa. Coscarelli e Ribeiro (2009) investigaram essa possibilidade, partindo da ideia de que os jogos digitais pudessem desenvolver a digitação e o uso do mouse,

favorecer a consciência fonológica, promover habilidades de leitura e de escrita, como o reconhecimento de letras, sílabas, de palavras, a associação de sons às suas representações gráficas, a compreensão de pequenos textos, o registro das ideias em palavras, frases e pequenos textos, entre outras. Para isso, poderiam trazer uma interface intuitiva; proporcionar aos jogadores um *feedback* que os ajudasse a compreender o erro e a acertar nas tentativas seguintes; estimular a aprendizagem ativa e construtiva; organizar das habilidades e conteúdos trabalhados no jogo por nível de dificuldade; lidar com um repertório linguístico variado, contextualizado e significativo para o jogador; apresentar desafios crescentes e oferecer recompensas, sinalizando o progresso do jogador; explorar os recursos digitais disponíveis no meio digital, como áudio, vídeo, imagem, escrita, animação, *feedback* personalizado; e desenvolver habilidades relevantes para o letramento digital como a navegação, o uso do mouse e do teclado, o reconhecimento de ícones e interfaces frequentemente encontradas nos ambientes digitais (COSCARELLI; RIBEIRO, 2009).

Buscando fazer uma seleção de jogos educativos que pudessem ser usados pelos professores para auxiliar o processo de alfabetização de seus alunos, Coscarelli e Ribeiro (2009) analisaram jogos para a alfabetização em português e perceberam que a concepção de aprendizagem que fundamenta a maioria dos jogos disponíveis gratuitamente na internet é essencialmente behaviorista. O jogador recebe uma indicação se acertou ou errou, mas não recebe informações que permitam a ele compreender o seu erro para conseguir acertar nas próximas jogadas. Em muitos jogos, a tarefa é repetitiva e pouco desafiadora. O repertório linguístico explorado (restrito a letras, sílabas ou palavras, raramente chegando a uma unidade maior como o parágrafo ou o texto) é limitado e repetitivo, não havendo normalmente uma disposição dos conteúdos em graus de dificuldade ou de modo que se possa perceber uma organização das habilidades e dos conteúdos trabalhados, assim como dos critérios linguísticos que regem as escolhas daquele repertório ou sequência.

Os alunos, no entanto, podem aprender a lidar com o computador, suas teclas e seus recursos por meio desses joguinhos. Ribeiro (2012) mostrou, na análise de outros jogos gratuitos e em língua portuguesa mais recentes, que houve uma melhora nos jogos de alfabetização no que diz respeito à ampliação do repertório linguístico e no *feedback*, que passou a contribuir um pouco mais para que o jogador identifique seu erro e possa rever suas hipóteses linguísticas. Esperamos que essas melhorias ajudem o professor das séries iniciais a usar o universo de possibilidades apresentadas pelo digital como recurso educacional, mas sabemos que ainda há um grande percurso a ser trilhado pelos jogos educacionais.

Isso não impede que o professor se apoie em jogos/*games* de entretenimento para criar atividades que levem seus alunos a desenvolverem as habilidades e

conteúdos que ele pretende ensinar, como mostram Gee (2003), Prensky (2006), Shaffer (2006), entre outros autores. O uso de jogos nos leva a questões como as apontadas em Sandford *et al.* (2006, p. 48):

Os fatores que orientam as abordagens dos professores em relação à aprendizagem baseada em jogos não estão relacionados apenas ao uso de jogos na aprendizagem, mas eles refletem um conjunto mais amplo de questões em torno tanto do uso de tecnologias digitais de forma geral quanto dos processos que servem para orientar qualquer forma de inovação educacional.

O uso de jogos digitais para fins educacionais, portanto, requer capacitação dos professores, e essa orientação não é facilmente encontrada por eles, que, mais uma vez, se sentem sem preparo para o uso dos recursos disponíveis nos ambientes digitais.

Outra oportunidade para os professores aprenderem mais sobre como usar os recursos tecnológicos digitais disponíveis atualmente seria o Portal do Professor do MEC. Zacharias (2013) fez uma análise de 11 roteiros de aula, apresentados nesse portal, escolhidos por lidarem com gêneros textuais ou recursos relacionados ao universo digital, como blog, e-mail, chat, hipertexto, biblioteca digital, sites, entre outros.

Nessas análises, Zacharias (2013) verificou que

apesar dos avanços teóricos na compreensão da aprendizagem como construção e da linguagem como atividade sociodiscursiva, as recomendações apresentadas nas atividades analisadas pouco contribuem para desenvolver o letramento digital. Os roteiros das aulas revelam que o ensino da leitura ainda preserva as perspectivas das metodologias tradicionais adotadas para o ambiente impresso, mesmo quando a seleção de conteúdos inclui gêneros das mídias digitais. Isso significa que a abordagem pedagógica com as novas práticas de linguagem não incorpora os mecanismos de navegação e os novos gestos de leitura implicados nos hipertextos digitais. (p. 6).

Percebe-se, nas aulas analisadas, preocupação com um conteúdo previsto num currículo formal que não considera as múltiplas linguagens e as diferentes mídias. Não se encontram, nessas aulas, orientações sobre a navegação e sobre a leitura em ambientes digitais. De acordo com Zacharias (2013), são raras as orientações relacionadas aos mecanismos e às estratégias de navegação. Os caminhos escolhidos durante a navegação não são discutidos com os alunos, assim como também não se discute sobre os links escolhidos para serem acessados nem sobre a relação entre os textos encontrados nas diversas páginas. Os aspectos multimodais dos textos, assim como os sentidos produzidos pelo



uso de diferentes linguagens nos textos, também não costumam ser tópicos de discussão propostos nas atividades do Portal do Professor analisadas.

Sendo assim, podemos dizer que os professores acabam não encontrando muito apoio nas atividades do Portal do Professor para desenvolver o seu letramento digital e para o uso de recursos digitais em suas práticas pedagógicas, embora eles possam aprender um pouco sobre elas em algumas atividades do portal.

## Outras possibilidades

Procuramos trazer aqui, de forma sucinta, as dificuldades que o professor encontra para se autoinstruir no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais para aplicação delas em sua prática docente. Essas análises sinalizam para uma necessidade de se criar formas de ajudar o professor a usar as tecnologias e ajudar seus alunos a serem bons leitores e bons produtores de conteúdos em e para ambientes digitais. Essas são demandas da nossa sociedade.

Alguns livros, como *Letramento digital em 15 cliques* (RIBEIRO; NOVAIS, 2012), *Letramentos na escola* (ROJO; MOURA, 2012), *# Sou + TEC Ensino de Linguagem e Literatura* (BORGES, 2015), *Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico* (FRADE *et al.*, 2018), entre outros, procuram apresentar formas de usar a tecnologia para fins didáticos. Esses, no entanto, são materiais que circulam com mais frequência na esfera acadêmica e demoram a chegar (quando chegam) às mãos dos professores.

As dificuldades enfrentadas pelos professores em relação ao uso da tecnologia na educação, no entanto, não impedem as iniciativas daqueles que acreditam na produtividade desse caminho. As ações de algumas escolas e de alguns professores nos mostram o envolvimento deles com o uso da tecnologia a favor do ensino e da aprendizagem. É o que revelam, por exemplo, as pesquisas realizadas por Hansen (2010), Ferreira (2010), Glória (2011) e Oliveira (2016).

Glória analisa a interação de crianças com a escrita e a leitura na tela e avalia o uso do computador como instrumento de escrita. No seu trabalho ela conclui que

O uso do computador como instrumento para produzir escrita teve um significado especial para as crianças envolvidas na pesquisa; elas aprenderam a escrever para se comunicar por meio dos gêneros textuais, incluindo os da mídia virtual com e sem o domínio pleno da escrita alfabética; usaram recursos da multimodalidade típica da tela para dar conta de tarefas de escrita; manifestaram suas representações sobre a escrita manuscrita e a escrita digital, revelando que fazem distinções segundo o uso e segundo seu esforço na apropriação de gestos necessários para escrever e ler em diferentes suportes (GLÓRIA, 2011, p. 9).

Nesse trabalho, a pesquisadora faz uma parceria com a professora alfabetizadora e, juntas, elas desenvolvem e aplicam atividades usando computadores com a turma. Essa foi uma experiência extremamente rica para todos os participantes, revelando aspectos e situações em que o computador enriquece a aprendizagem da língua escrita e casos em que esse uso não é tão produtivo.

Ferreira (2010) desenvolve sua pesquisa junto a um grupo de professores de História que querem mudar sua prática, acompanhando as inovações e mudanças trazidas pelas tecnologias. Para isso eles se reuniam periodicamente, para criar formas de usar as tecnologias e discutir os resultados desses usos.

Em sua pesquisa, Oliveira (2016) mostra a preocupação da diretoria de uma escola pública estadual em investir em infraestrutura para que alunos e professores tenham bom acesso à internet, assim como equipamentos atualizados e bem conservados. Esse esforço é recompensado pelos projetos que vários professores desenvolvem na escola e que têm gerado bons resultados em relação à aprendizagem e ao envolvimento dos alunos nas atividades escolares.

Um exemplo disso é mostrado pela pesquisa desenvolvida por Hansen (2010) em uma escola municipal e que buscou verificar se a tecnologia contribui para os processos de alfabetização e de letramento e como os professores usam essas tecnologias para fins pedagógicos. Analisando entrevistas feitas com os professores e observações de aulas em turmas de alunos dos dois primeiros anos do ensino fundamental, ela nos mostra que é possível e produtivo realizar atividades usando o computador.

[...] a parceria criada entre a alfabetização e a tecnologia foi responsável por uma aprendizagem significativa e que ocorreu através de atividades lúdicas com o uso do computador. As crianças demonstravam interesse total no que estavam fazendo e isso facilitou inclusive a superação das dificuldades apresentadas por alguns alunos. (HANSEN, 2010, p. 72)

As atividades citadas envolviam o trabalho com jogos online, a confecção de jogos pelos alunos, a ilustração de personagens de livros a partir de fotografias das crianças – cada criança devia “criar sobre a própria fotografia digitalizada, a sua visão sobre o personagem ou uma nova visão” (HANSEN, 2010, p. 66) –, a confecção de cardápios com pratos típicos da região, ou seja, envolvia a escrita, articulada com a exploração de recursos multimodais, trazendo para essas produções o universo em que a criança está inserida.

Além de propiciar aos alunos que não tinham acesso a computadores em casa o contato com essa tecnologia, as atividades realizadas pelos professores ofereciam desafios que motivavam os alunos.

No momento em que as crianças realizavam as tarefas solicitadas pela professora, os recursos disponíveis no computador auxiliavam e, ao mesmo tempo, desafiavam os alunos. No teclado, por exemplo, as letras

do alfabeto estão prontas e não é necessário pensar no traçado das mesmas antes de digitar. Isso também facilitou o trabalho daqueles alunos que não reconheciam todas as letras do alfabeto e ajudou-os a identificá-las. Apesar dessas facilidades, os alunos, no momento em que digitam cada letra, precisavam verificar se escreveriam com maiúsculas ou minúsculas e a diferença entre as duas escritas foi trabalhada. (HANSEN, 2010, p. 72)

Essas são algumas iniciativas, dentre outras, que estão tomando corpo em escolas de diversos níveis de ensino e trazendo resultados positivos.

## Perspectivas

O uso das tecnologias digitais não é simples e alguns desafios precisam ser encarados pelos professores que querem fazer uso dessas ferramentas. Um deles é a sua própria formação. As universidades ainda não preparam os professores a contento para esse uso e, conforme constatamos, ainda poucas oportunidades para a formação em serviço são oferecidas e viabilizadas aos professores para atender a essa demanda específica. A universidade precisa pensar nas tecnologias de informação como parte do processo de formação do professor em sua graduação.

Algumas escolas exigem dos professores conhecimento de informática, porém, raramente oferecem capacitação a seus profissionais em relação às novas tecnologias. Em alguns casos, os professores são estimulados a usar os recursos digitais, mas a escola não possui um planejamento do trabalho com o letramento digital e esse tema não faz parte do projeto pedagógico dela. Precisamos pensar nas agências que vão ajudar os professores a usar a tecnologia como recurso didático, uma vez que muitos deles não se sentem preparados para usar as tecnologias digitais como recurso pedagógico. Esse quadro reforça a necessidade de que sejam feitas mais reflexões sobre esse tema e de que sejam produzidos e testados materiais e formas de usar esses recursos para fins didáticos.

A esse respeito, e reforçando o agenciamento do professor, em publicação sobre pesquisa de intervenção desenvolvida com professora alfabetizadora, Frade *et al.* (2018) discutem estratégias de uso de jogos e atividades digitais numa escola pública, revelando as soluções encontradas pela alfabetizadora e pesquisadores para operar com tecnologias digitais com crianças do ciclo de alfabetização. Material produzido no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa por Isabel Frade e Julianna Glória (2015) relaciona mídias, cultura escrita digital e seus reflexos pedagógicos na alfabetização.

Pesquisadoras como Frade, Glória e Araújo (2016) têm se debruçado sobre esse tema e trazido contribuições sobre o uso das tecnologias digitais para o processo de alfabetização.

[ao nos] preocuparmos em verificar o funcionamento de alguns aplicativos do computador assim como gêneros textuais, sites e outros ambientes de construção de textos disponíveis na internet, a atenção maior está em perceber o quanto o computador pode ser um instrumento pedagógico de alfabetização, por ser este um suporte de leitura e escrita na muito usado e valorizado fora da escola, na contemporaneidade. Além disso, interessa-nos demonstrar que a inserção desse instrumento de leitura e escrita digital no planejamento escolar não demanda nenhuma ação impossível de um professor alfabetizador realizar; desde que empreenda um esforço e disposição em se colocar como aprendiz nesse processo e a perceber o computador como mais um suporte da cultura escrita utilizado socialmente. (p. 82).

Em suas pesquisas elas verificaram que o uso do computador ajuda os alunos a se apropriarem da leitura e da escrita, que são inseridas em uma situação comunicativa real, usando um gênero textual determinado e tendo interlocutores que interagem com os autores, o que é muito motivador e enriquecedor para os aprendizes. Cabe ao professor aceitar esse desafio.

## Considerações finais

Neste texto buscamos tecer algumas considerações sobre o uso da tecnologia digital pelos professores, mostrando os desafios que esse uso apresenta a eles e como podem ser enfrentados. Percebemos que os professores reconhecem a relevância e o impacto desse uso para fins pedagógicos, no entanto, verificamos também que eles não têm tido formação para lidar com a tecnologia para fins educacionais. Embora vários trabalhos estejam sendo desenvolvidos na esfera acadêmica, precisamos encontrar formas de trazer essas experiências para a prática dos professores do Ensino Fundamental. Um trabalho que pode auxiliar é apresentado por Frade e Glória (2015), no qual são descritas formas de usar as tecnologias digitais na escola, para que os alunos se alfabetizem ao mesmo tempo em que “incorporam o uso de imagens associadas a sons e textos” e aprendem “práticas semióticas (interpretação de diferentes signos) necessárias para se movimentar no mundo contemporâneo” (FRADE; GLÓRIA, 2015, p. 69).

Acreditamos que um diálogo mais próximo entre a universidade e as escolas, assim como as iniciativas de professores que se reúnem para explorar o novo, são caminhos que vão oferecer respostas e propostas de novas práticas para uma educação para tempos digitais.

## Referências

BORGES, Rosângela Rodrigues (Org.). # *Sou + TEC Ensino de Linguagem e literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Andrea Lourdes. Jogos online para alfabetização: o que a internet oferece hoje. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3. 2009. Belo Horizonte, MG. *Anais eletrônicos* [...]. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/g-1/jogos-online.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

COSCARELLI, Carla Viana; SANTOS, Else Martins. O livro didático como agente de letramento digital. In: COSTA VAL, M. G. (Org.) *Alfabetização e língua portuguesa*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/Fae/UFGM, v. 1, 2009. p. 171-188.

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler: na rota do aprender. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 61-80.

FERREIRA, Andréa de Assis. *Desenvolvimento profissional de professores de história: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFGM, 2010.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, GLÓRIA, Julianna Silva. Trabalhando com Mídias e Tecnologias Digitais como Instrumentos de Alfabetização. In: *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 04. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 69-80.

FRADE, I. C. A. S., GLÓRIA, J. S., ARAÚJO, M. D. V. Navegando em novos ambientes de escrita no ciclo de alfabetização. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES MINEIROS: EDUCAÇÃO BÁSICA EM FOCO, 3. *Anais* [...]. Belo Horizonte, 2016. p. 81-97.

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/UFGM, 2018.

GEE, James Paul. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GLÓRIA, Julianna Silva. *Influências e confluências do uso do suporte de escrita digital na alfabetização de crianças do 1º ano do primeiro ciclo*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFGM, 2011.

GLÓRIA, Julianna Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita. *Educação em Revista* (UFGM), v. 31, p. 339-358, 2015.

HANSEN, Maria Regina Berlitz. *O uso das tecnologias (informática) na alfabetização dos alunos de 1º e 2º ano do ensino fundamental*. Monografia (Especialização em Mídias na Educação). Porto Alegre, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/

- UFRGS, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141388/000990861.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 out. 2018.
- JENKINS, H. *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge (MA): The MIT Press, 2009.
- JOHNSON, Denise. *Reading, Writing, and Literacy 2.0*. Nova York: Teachers College Press, 2014.
- OLIVEIRA, Carlos Alexandre R. *Práticas Docentes Mediadas pelas Tecnologias Digitais em Aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFMG, 2016.
- PRENSKY, Marc. *Don't bother me, Mom, I'm learning!: How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help!*. St. Paul, MN: Paragonhouse, 2006.
- RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ana Elisa C. *Letramento digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Hipertexto. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG. p. 138-139. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/hipertexto>. Acesso em 22 out. 2018.
- RIBEIRO, Andréa Lourdes. Aquisição da escrita na era virtual: incorporando os jogos digitais online. *Domínios de Linguagem*. Revista Eletrônica de Linguística, v. 6, n. 2, p. 111-127, 2012.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SANDFORD, R. et al. *Teaching with games: Using commercial off-the-shelf computer games in formal education*. Bristol: Futurelab, 2006. Disponível em <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL49/FUTL49.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.
- SHAFFER, David Williamson. *How computer games help children learn*. Nova York: Macmillan, 2006.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do ato de ler*. (Trad. Daise Batista). 1989.
- STREET, Brian. Multimodalidade. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. p. 229-230. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em: 22 out. 2018.
- ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15-29.

## APÊNDICE 1



### **QUESTIONÁRIO – Letramento digital: perfil do professor sobre as práticas de leitura e de escrita em sala de aula**

**Público-alvo:** Professores da rede pública de Contagem-MG.

Prezado(a) professor(a),

Esta pesquisa pretende verificar a forma como as tecnologias estão sendo utilizadas em sala de aula, a fim de traçar atividades de orientação didático-pedagógicas mais eficazes.

Agradecemos a sua participação,

**Atenciosamente,**

**Equipe do Projeto de Extensão Redigir da Faculdade de Letras da UFMG**

### **INFORMAÇÕES PESSOAIS**

#### **1 – Idade:**

- 20 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- mais de 60 anos

#### **2 – Sexo:**

- a) Masculino
- b) Feminino

#### **3 – Tempo de atuação em sala de aula:**

- 0 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- mais de 20 anos



**4 – Com que frequência você utiliza computador em casa?**

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

**5 – Você tem acesso à Internet em casa?**

- Sim.
- Não.

**6 – Indique para que finalidade você utiliza o computador em sua casa**

- Para entretenimento.
- Para trabalho.
- Para comunicação.
- Para acesso a redes sociais.
- Para operações bancárias.
- Para compras eletrônicas.

**7 – Qual rede social você mais utiliza (para uso pessoal)?**

- Facebook.
- Instagram.
- Twitter.
- Não utilizo.
- Outras. Especifique: \_\_\_\_\_.

**INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS**

**8 – Como você classifica o seu conhecimento em Informática?**

- Muito bom.
- Bom.
- Ruim.
- Muito ruim.

**9 – Você faz contato, informalmente, com seus alunos via internet?**

- Sim.
- Não.



**10 – Você atua como professor do:**

- Primeiro ciclo do Ensino Fundamental.
- Segundo ciclo do Ensino Fundamental.
- Terceiro ciclo do Ensino Fundamental.

**11 – Você utiliza aparelhos tecnológicos ou redes sociais em suas aulas?**

- Sim
- Não

**12 – Em caso afirmativo, com que frequência você os utiliza?**

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente

**13 – Como você qualifica o interesse dos alunos pelas aulas em que são utilizados aparelhos tecnológicos ou redes sociais?**

- Ótimo
- Bom
- Mediano
- Ruim, pois os alunos ficam muito agitados e não conseguem se concentrar nas atividades
- Ruim, pois os alunos demonstram total desinteresse
- Nunca vivi essa experiência e não posso responder a essa questão.

**14 – Assinale os recursos tecnológicos disponibilizados pela escola para a utilização com os alunos:**

- Computador
- Acesso à Internet, sendo que o acesso dos alunos é limitado a aulas orientadas pelos (as) professores(as).
- Acesso à Internet, sendo que os alunos podem utilizar as salas de informática em momentos extracurriculares para a elaboração de trabalhos e atividades.
- Acesso à internet (Rede wifi com senha compartilhada por toda a comunidade escolar)
- Projetor
- Multimídia (TV, DVD, vídeo, rádio, aparelho de som etc.)
- Tecnologias móveis (celular e/ou tablet)
- Outros recursos. Especifique: \_\_\_\_\_.

**15 – Qual é o seu pensamento acerca do uso pedagógico do celular na sala de aula?**

- É algo positivo se for bem planejado e acordado com os alunos.
- Pode atrapalhar o andamento das aulas.
- Discordo totalmente dessa possibilidade.

**16 – Como são os equipamentos de laboratório de sua escola?**

- Atualizados e bem conservados.
- Atualizados, mas mal conservados.
- Desatualizados, mas bem conservados.
- Desatualizados e mal conservados.
- Não há laboratório de informática na instituição de ensino

**17 – Que técnica de ensino você tem utilizado predominantemente em suas aulas?**

- Aulas expositivas.
- Aulas expositivas, com participação dos estudantes.
- Trabalhos em grupo, desenvolvidos em sala de aula.
- Outra. Especifique: \_\_\_\_\_.

**18 – Você solicita a seus alunos, como estratégia de aprendizagem, a realização de atividades de pesquisa na Internet?**

- Sempre
- Na maior parte das vezes
- Algumas vezes
- Em nenhum momento

**19 – Caso você tenha respondido algumas das três primeiras opções da questão anterior, responda: como é essa experiência?**

- Ótima, pois os alunos conseguem extrair informações confiáveis da Internet.
- Mediana, pois poucos alunos conseguem extrair informações confiáveis da Internet.
- Ruim, pois nenhum ou quase nenhum aluno consegue extrair informações confiáveis da Internet.

**20 – Você já dedicou algum tempo de suas aulas para ensinar seus alunos a avaliar a confiabilidade das informações disponíveis na Internet?**

- Não, pois acredito que não seja a minha função.
- Não, pois não saberia elaborar essa aula.
- Não, pois não tenho conhecimento suficiente sobre isso para ensinar.
- Sim

**21 – Caso você tenha respondido “sim” à questão anterior, responda: como você qualifica o nível de aproveitamento desse ensino para o restante do ano letivo?**

- Ótimo
- Bom
- Mediano
- Ruim
- Indiferente

**22 – Você possui um espaço virtual para produção de trabalhos colaborativos dos seus alunos?**

- Sim.
- Não.

**23 – Em caso afirmativo, qual?**

- Facebook
- Twitter
- Blog
- WhatsApp
- Vlog
- Outro. Especifique: \_\_\_\_\_.

**24 – Sua preparação para utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula é fruto de:**

- iniciativa pessoal por meio de leituras e descobertas autônomas na Internet.
- participação em formação específica de práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias.
- contato com outros profissionais, de maneira informal, dentro da escola.
- não tive nenhuma formação específica para utilizar as novas tecnologias.

**25 – Você acredita que o uso de recursos tecnológicos colabora para as práticas pedagógicas, melhorando a aprendizagem e o interesse dos alunos?**

- Sim, as tecnologias precisam estar inseridas nas rotinas escolares.
- Sim, mas apenas para algumas disciplinas.
- Não, as tecnologias não incidem sobre a qualidade da aprendizagem e interesse dos alunos.

# 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 reconceituação 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 corrobora<sup>1</sup> os resultados da pesquisa TIC Kids Online Brasil<sup>2</sup>, realizada pela última vez em 2016/2017, três anos após esta investigação, que aponta que cerca de oito em cada dez (82%)

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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](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. (Gardner, 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,<sup>3</sup> 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)<sup>4</sup> – 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

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

<sup>4</sup> 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,<sup>5</sup> 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

<sup>5</sup> 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.**

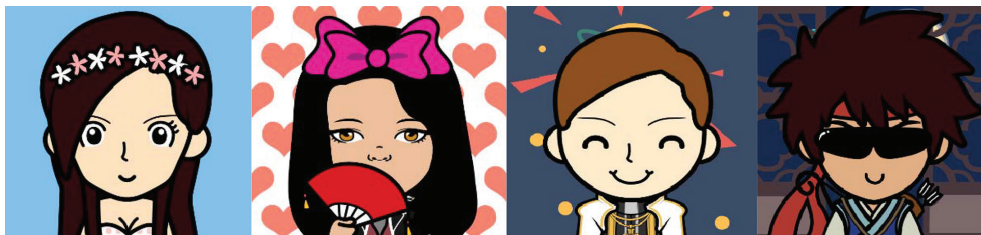
Esses gêneros textuais, alguns novos e outros com estruturas semelhantes às que conhecíamos na cultura impressa e manuscrita, são importantes para que a criança possa ampliar suas formas de comunicação com o outro. Essa percepção do gênero textual reforça a reflexão sobre a importância de se ensinar 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,<sup>6</sup> 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

<sup>6</sup> 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



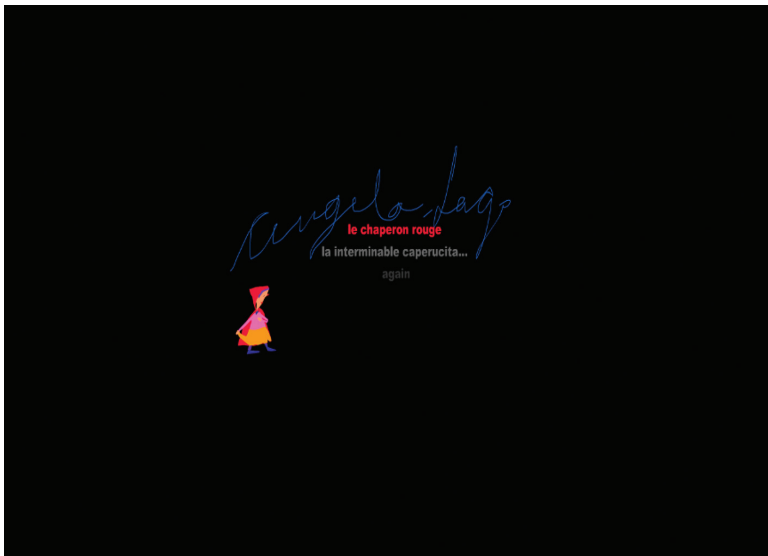
Fonte:<sup>7</sup> <http://www.escolovar.org/fabula>

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.

<sup>7</sup> 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:<sup>8</sup> <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).

<sup>8</sup> 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?

**Ligia:** Eu achei muito legal!

**Pesquisadora:** Porque foi muito legal?

**Ligia:** Porque eu descobri sobre a Ângela Lago.

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

**Ligia:** Achei muito legal!

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

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

**Pesquisadora:** É? Que movimentos?

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

**Pesquisadora:** Ah tá, e o que mais acontece?

**Ligia:** 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?

**Ligia:** 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?

**Ligia:** 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?

**Ligia:** 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

# ALFABETIZAÇÃO E APLICATIVOS DE TROCA DE MENSAGENS

## LITERACY AND MESSAGING APPLICATIONS

**Sônia de Oliveira Santos**

Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP/Marília)  
soniliver@hotmail.com

**Dagoberto Buim Arena**

Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP/Marília)  
dagobertobuim@gmail.com

**Resumo:** O artigo analisa diálogos orais e escritos registrados em *prints* (imagens capturadas) de telas, no período de alfabetização, entre uma criança, pesquisadores e interlocutores, por meio do aplicativo *WhatsApp*, para compreender gestos e atitudes. A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual em Marília, São Paulo. O pressuposto é que a apropriação da linguagem escrita pode ser feita pelo uso do teclado com a inscrição de caracteres na tela. Nesse processo as unidades gráficas, constitutivas dos enunciados, desempenham funções que não são as de representações sonoras. As conclusões indicam que as crianças, quando escrevem e leem em relações diretas com o Outro, por meio do aplicativo, compreendem a natureza e a função sociocultural da linguagem escrita.

**Palavras-chave:** Alfabetização. *WhatsApp*. Teclados. Diálogos.

**Abstract:** The article analyzes oral and written dialogues recorded in screen prints (captured images) in the period of literacy, between a child, researchers and interlocutors, through the *WhatsApp* application, to understand gestures and attitudes. The research was conducted at a State School in Marília, São Paulo. The assumption is that the appropriation of written language can be done by using the keyboard with the inscription of characters on the screen. In this process, the graphic units, constituent of the statements, perform functions other than those of sound representations. The findings indicate that children, when writing and reading in direct relationships with the Other, through the application, understand the nature and sociocultural function of written language.

**Key words:** Literacy. *WhatsApp*. Keyboards. Dialogues.



## Introdução

A história da escrita é uma história de relação entre um sistema gráfico e seus suportes, inventados por escribas à procura de seus leitores e por especialistas em tipos de materiais de gravação. Apesar de haver inúmeros suportes nos quais são registrados os escritos humanos, dois deles são atualmente muito comentados em razão de sua disputa, principalmente no período de alfabetização: o papel e a tela eletrônica. Mesmo com a transformação acelerada dos costumes culturais de escrever e de ler, os atos aparentemente iniciais de aprender a escrever e a ler ainda repousam sobre o suporte papel, guiados por dois instrumentos manipuláveis pelos dedos: o lápis e a borracha. Há, por essas razões, cenários e perguntas intrigantes.

As crianças não esperam atingir o estatuto de alunas para poder aprender a escrever e a ler. Elas já querem fazer isso com o estatuto mesmo de crianças, em casa, nos ambientes familiares, nas bibliotecas ou em ambientes em que predominam as atividades de jogo. Antes de receberem o papel social de escolares, já usavam dedos e teclas em vez de lápis e borracha para escrever. Elas invertem o princípio de que é preciso, primeiramente, aprender a escrever, isto é, a supostamente estabelecer tecnicamente as relações gráfico-fonêmicas, para somente então enveredar para os caminhos do ato de escrever e do ato de ler.

Quais seriam, então, os comportamentos intelectuais de alunos diante dos teclados que trazem todas as letras e suas formas e, ainda mais, a possibilidade de sua inscrição na tela com a escolha das fontes oferecidas pelos bancos de dados dos aplicativos? Não haveria com eles mais a necessidade vital e única de a criança aprender a mover o lápis com as mãos, nem a de procurar em sua memória a figura da letra escolhida, porque elas estão ali, diante dos olhos. E pode ser que a criança, instruída de modo diverso do preconizado pelo fonocentrismo, deixe de procurar primeiramente o fonema para depois encontrar a letra. Os sentidos da escrita em construção pela criança orientam as escolhas das letras diretamente sem que tenham a obrigação de se submeter à composição de elementos sonoros. Nos teclados, além de letras, há sinais, números, teclas de espaço, *emoticons*, todos com funções próprias dentro do sistema gráfico.

Por essas razões, este artigo analisa dados de uma pesquisa que tem algumas premissas como referência: 1. A apropriação da linguagem escrita pode ser feita por enunciados, com o uso do teclado como ferramenta de inscrição de caracteres em suportes em telas, com a primazia das unidades gráficas constitutivas desses enunciados; 2. A aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever é concebida como atos culturais em permanente evolução histórica; 3. Há relevantes funções gráficas de caracteres, e das letras como caracteres, na construção dos enunciados.

Para local de realização da pesquisa, foi eleita uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Marília, São Paulo. Nessas ações de pesquisa, as crianças oriundas dessa escola se apropriaram da escrita em atos reais de linguagem, pelos quais elas e seus interlocutores compuseram uma rede de trocas verbais.

As crianças trocaram mensagens pelo aplicativo *WhatsApp*, por meio de celulares pertencentes aos pesquisadores. O pesquisador orientava e coordenava as atividades de uma criança em situação de troca com a outra, ou com um adulto. O objetivo era promover a apropriação da linguagem escrita por crianças com o uso de tecnologias emergentes em situações reais de uso da linguagem escrita. Os diálogos mantidos entre crianças e pesquisadores, o resultado de algumas telas e os registros dos diálogos entre criança e o Outro a quem ela dirigia seus enunciados pelo aplicativo *WhatsApp* foram gravados no próprio dispositivo e, em seguida, transcritos; no final, foram substituídos os nomes reais das crianças por nomes fictícios.

Do ponto de vista teórico, parte-se do princípio de que a linguagem escrita, compreendida como um instrumento histórico, social e cultural, encontra no teclado virtual um extraordinário recurso para sua aprendizagem, porque as crianças entram diretamente em diálogo com seus interlocutores, isto é, com o Outro em situação extraverbal de natureza dialógica. Para a elaboração deste artigo, foram selecionados alguns diálogos e telas resultantes das relações entre uma pesquisadora, a criança Marcela e os seus interlocutores. A exposição foi organizada com os seguintes tópicos: A consciência de tela; Os caracteres e a construção de enunciados na tela do celular; Os ensaios de Marcela: a tela, o banco de dados do teclado e a escolha de caracteres; e, por fim, a Conclusão.

## **A consciência de tela**

A revolução tecnológica provocou mudanças significativas em diferentes esferas da sociedade, alterou as práticas culturais e, no campo da linguagem, modificou os modos de inscrição dos caracteres nos suportes, e, por essas razões, os modos de pensar do homem foram profundamente reconfigurados. Em virtude desse desenvolvimento frenético, foi preciso ensaiar a revisão do papel como suporte, dos instrumentos de inscrição da linguagem verbal e da própria linguagem em seu processo de apropriação pelos homens, especificamente, pelas crianças.

Estudiosos franceses têm se dedicado ao estudo dessas relações entre escrita, suportes e tecnologia. Entre eles, destaca-se Souchier (1996, p. 106, tradução nossa), para quem “estamos testemunhando diferentes tipos de modificações, principalmente sobre a materialidade e os suportes do ato e das práticas de escrita, sobre os parceiros de escrita, sobre a divisão do trabalho, sobre os

tempos, o espaço e a difusão da escrita.” As discussões sobre essas modificações não são recentes, pois os mais variados suportes, criados e utilizados pelo homem no decorrer da história, trazem marcas importantes para compreensão da cultura de uma determinada época e revelam os modos diversos de inscrição da linguagem escrita, como a que vive a humanidade neste final da segunda década do século XXI.

Desde o uso da pedra, do papiro, do pergaminho até o suporte digital, houve longos períodos de transformações dos modos de inscrição da linguagem escrita. Anteriormente à utilização do papiro, as inscrições eram feitas sobre tijolos de barro, peles de animais, folhas de plantas e cascas preparadas. O papiro como suporte foi criado por volta do ano 3.000 antes de Cristo e por muitos séculos permitiu o registro da linguagem verbal escrita até a criação do pergaminho, matéria feita com peles de cabra e de carneiro, utilizado no ocidente até o final da Idade Média. Para receber a escrita, ele passava por um processo até ficar com uma superfície lisa e, diferentemente dos suportes anteriores, era possível que o texto fosse deletado com alume para a inscrição de um novo. Nessas condições, o pergaminho recebeu o nome de *palimpsesto* e se tornou uma tela, como fora antes o papiro, a cerâmica, os ossos e o casco da tartaruga. O homem já desenvolvia a consciência da tela por meio dos suportes e dos modos de inscrição da escrita. O pergaminho teve grande importância no registro de documentos e foi utilizado até a invenção do papel fabricado com trapos na Europa (DONATO, 1951). Assim como alguns textos eram raspados para a inserção de novas inscrições, a escrita na tabuleta de cera era também efêmera, como é hoje a feita na tela, porque os escritos, de acordo com Chartier,

[...] não são todos feitos para durar. Entre a Idade Média e o século XVIII, diferentes objetos deram suporte a escritas destinadas a ser apagadas, assim que fossem transcritas ou se tornassem inúteis. É o caso das tabuletas de cera, empregadas durante toda a Idade Média para a composição de textos que, em seguida, eram copiados para o pergaminho. Isso também ocorre, na Idade Moderna, com outras “tabuletas” compostas de pequenas superfícies recobertas por uma camada de material que permite apagar o que estava escrito e anotar, no mesmo instante, sem pena nem tinta, mas com estilete de metal ou plástico resistente, um desenho ou um pensamento, uma fala, alguns versos ou uma carta. (CHARTIER, 2007, p. 19).

Historicamente, diversos objetos foram utilizados como suportes para a inscrição e para a circulação da linguagem escrita, uma vez que ela não pode ter existência isolada de seu suporte. A invenção e a utilização dos diversos suportes fixos ou móveis acompanham a história da humanidade, e eles foram escolhidos de acordo com o grau de importância dado às mensagens inscritas.

Em sua origem, a linguagem escrita foi direcionada para os olhos, portanto, os sentidos eram construídos por meio de sinais visuais e não fonológicos. A oralidade e a escrita encontravam-se em um terreno comum: o da construção de sentidos, mas não no da materialidade, porque os sons são endereçados para os ouvidos e as marcas gráficas para os olhos. O vínculo entre palavra sonora e palavra grafada parece não estar na relação fonema/grafema ou vice-versa, porque eles são, do ponto de vista material, elementos distintos. O que há de comum entre elas são os sentidos, não a materialidade. São eles que estabelecem os vínculos estreitos entre uma palavra sonora e uma palavra gráfica. Os sentidos se encontram na mente do ouvinte e do leitor que os unem. De acordo com Christin, “A escrita nasceu da imagem e, seja qual for o sistema selecionado, o do ideograma ou do alfabeto, sua eficácia resulta apenas dela [...]” (CHRISTIN, 1995, p. 7, tradução nossa), ou seja, a linguagem escrita não é mera representação da linguagem oral nem seus elementos submetem-se aos elementos da oralidade, porque a centralidade de seu vínculo localiza-se nos sentidos.

Esse modo de lidar com a escrita se intensificou com a tecnologia digital, uma vez que o uso da tela como suporte traz o conceito que Christin (2009) chama de *pensamento de tela*, contrapondo-se, desse modo, às ideias dos defensores do método fônico, e à exagerada importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a apropriação da linguagem escrita. Para Christin, “O pensamento de tela precedeu à invenção do simbolismo gráfico, pois foi esse pensamento que o tornou possível; mas difere tão profundamente na medida em que suas categorias são totalmente estranhas às da linguagem verbal.” (CHRISTIN, 2009, p. 8, tradução nossa). Esse conceito abordado por Christin é definido por Foucambert (1998) e assumido por Bajard (2007, 2016) como “consciência gráfica”, pela qual se percebe o real vínculo entre os caracteres e os sentidos na composição do signo gráfico, ou seja, a escrita se desloca de um sistema alfabético, assim gestado na sua origem, para uma linguagem ideográfica, conforme os olhos de quem lê ou escreve. A sua apropriação não seguiria, por essa razão, os princípios de sua criação, mas os princípios do estágio em que a linguagem se encontra no desenvolvimento da cultura humana, seja qual for a época. Para Foucambert, pela “descoberta do escrito e pelo esforço em aprender a utilizá-lo, a consciência linguística vai enriquecer-se com uma nova moldura, a consciência gráfica, que a transforma completamente” (FOUCAMBERT, 1998, p. 128) e, para Christin,

Não é porque os sistemas alfabéticos e ideográficos tendem a se assemelhar formalmente que podemos acreditar que somos autorizados a confundi-los e, acima de tudo, não é porque o signo escrito apareceu, em um e outro sistema, vinculado tanto a sua encarnação visual quanto ao seu valor fonético, que deve ser considerado como independente de seu suporte. (CHRISTIN, 2009, p. 185, tradução nossa).

Cabe ressaltar que a linguagem gráfica, composta por um conjunto de caracteres que ultrapassa o conjunto de letras-caracteres, estabelece, talvez mínima, relação com o sistema fonográfico, porque “[...] a escrita ocidental não é puramente alfabética, [e] o homem recupera, na era digital, pelas telas, essa sua consciência durante tempos ofuscada.” (ARENA, 2015b, p. 165). Portanto, inserida em um mundo altamente gráfico, a criança, no momento de apropriação do ato de escrever, trabalha com todos os caracteres e não somente com as letras do alfabeto.

Apesar de considerar a importância do suporte para a inscrição do enunciado na apropriação da linguagem escrita, este trabalho não tem a intenção de destacá-lo, mas “[...] quem inscreve um enunciado em um suporte faz dele um objeto por meio do qual cria sentidos e o coloca em uma rede de relações axiológicas.” (ARENA, 2015b, p. 160). Visto desse modo, os suportes são constituintes dos enunciados e são utilizados pelo homem no processo ininterrupto de criação de sentidos.

## **Os caracteres e a construção de enunciados na tela do celular**

Os enunciados, considerados como uma totalidade de sentidos (BAKHTIN, 2016), inscritos em telas do celular, constituem-se diálogos, cujas marcas, deixadas pelo sujeito que escreve, desvelam as escolhas dos sinais gráficos, ou seja, dos caracteres, como as letras, os espaços, os pontos, as letras articuladas a pequenas marcas consideradas acentos, o sinal *til*, entre outros necessários para o registro da escrita em português. Os acentos gráficos perdem com os teclados virtuais a sua identidade de acento vinculado à pronúncia, e passam a compor com a letra que os recebe um novo caractere com identidade própria, de natureza gráfica, em vez da sonora que anteriormente o definia. Para Bajard e Arena,

Os duelos clássicos entre as unidades iniciais de construção da escrita – ou fonemas ou letras ou sílabas ou palavras – nunca tomaram em consideração os caracteres, nascidos com os estudos tipográficos, atualmente alojados nos teclados. Os caracteres, considerados portadores silenciosos de sentido, unidades na construção do discurso, remetem a atenção para outras unidades, para os enunciados da língua escrita, criados pelos atos culturais do homem. (BAJARD; ARENA, 2015, p. 255).

Os múltiplos caracteres do teclado virtual são elementos técnicos, mas, uma vez inseridos em uma palavra, ou em um enunciado, tornam-se unidades plenas de sentido, porque fazem parte do todo, isto é, do enunciado verbal

escrito. Vigotsky define unidade de sentido como “[...] um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo, e concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade.” (VIGOTSKY, 2009, p. 8). Portanto, as unidades são partes vivas e indecomponíveis dos enunciados e o caractere é “[...] a menor unidade visual capaz de provocar uma mudança de significado [...]” (BAJARD, 2016, p. 218-219, grifos do autor). Desse modo, no processo de apropriação da linguagem escrita, os enunciados se materializam com as palavras e são construídos com auxílio das unidades e de uma infinidade de caracteres com funções específicas no interior da linguagem gráfica, considerados, deste ponto de vista, como unidades de natureza visual (BAJARD, 2006).

### **Os ensaios de Marcela: a tela, o banco de dados do teclado e a escolha de caracteres**

Os dados aqui discutidos foram gerados durante a troca de mensagens via *WhatsApp* entre Marcela (nome fictício), de 6 anos, e Kátia, de 30 anos. Para compreensão do processo de escrita, também serão utilizados os diálogos da menina com uma pesquisadora no momento de construção dos enunciados. O diálogo transcrito abaixo se deu entre Marcela e Kátia no dia 02 de maio de 2017. A criança frequenta o primeiro ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual, mora em um bairro localizado na zona oeste de Marília. Kátia possui graduação em Ciências Sociais pela UNESP, trabalha como professora nas disciplinas de História, Geografia e Sociologia na rede pública estadual e mora na cidade de São José dos Campos, São Paulo. Em virtude da distância existente entre as interlocutoras, o relacionamento se deu apenas por meio das mensagens trocadas. Os diálogos registrados nas telas do aplicativo, mantidos entre a aluna e seu interlocutor por meio do aplicativo, foram enviados via e-mail, graças a uma ferramenta do *WhatsApp*, para a pesquisadora, e dessa forma ficam gravados no programa *Word* do *Windows*, para serem analisados posteriormente. O princípio que orientava o diálogo na troca de informações sobre a escrita era o de evitar a busca da relação fonema/grafema, porque isso a escola sempre fez e faz. Apesar de a pesquisadora e a criança estarem impregnadas por essa visão hegemônica, a intenção era a de remeter a criança para a construção de sentidos na linguagem escrita por meio de caracteres gráficos, negociando os sentidos pelo enunciado sonoro, sem considerar esses caracteres como letras que estivessem a serviço de um fonema. Essa conduta parecia libertar a criança das tentativas de encontrar regras confusas no mundo da ortografia. A fonte seria o mundo gráfico do banco de dados do teclado, em vez do mundo sonoro.



**Figura 1** – Diálogo de Marcela com Kátia no dia 02 de maio 2017



Fonte: Arquivo do aplicativo *WhatsApp*

Ao trocar informações com Kátia por meio da linguagem escrita, composta por caracteres múltiplos (fig. 1), Marcela escreve orientada sempre por ela, sua interlocutora, porque incorpora dados de seu perfil, isto é, o que ela pode conhecer e o que ela pretende saber. Por essa forma dialógica, a linguagem escrita ganha vida e sentido, porque

O diálogo é a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser de mero reconhecimento de signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções. (GERALDI, 2013, p. 15).

A palavra no diálogo não está imobilizada, mas em movimento e em embate com as palavras alheias. Por essa razão, Marcela se apropria não de palavras, mas de enunciados com sentidos e com toda a gama de nuances axiológicas próprias do signo ideológico, na concepção de Volóchinov (2017), porque a “palavra em movimento reflete as mudanças sociais, as mudanças de pensamento dos homens e ao mesmo tempo se modifica por sua natureza instável, como se fosse um sensor altamente antecipador do enunciador.” (ARENA, 2010, p. 176). Portanto, a linguagem “a ser apropriada pelo aluno não é, deste modo, a mesma em cada momento, porque a palavra grávida de ideologia se transforma, porque o professor e os alunos se transformam com ela e por ela.” (ARENA, 2010, p. 176).

Na escrita da mensagem por Marcela (fig. 1), os sentidos foram criados na relação com Kátia, ou seja, em uma situação real de troca verbal. Portanto, os signos foram criados no útero de situações extraverbais da vida cotidiana que sustentam a troca verbal escrita. De acordo com Bakhtin (2016), a língua possui um arsenal de recursos lexicais, morfológicos e sintáticos, mas somente no todo do enunciado possui direcionamento real, porque “[...] o enunciado pode refletir de modo muito acentuado a influência do destinatário e sua atitude responsiva antecipada. A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada.” (BAKHTIN, 2016, p. 69, grifos do autor). É nesse movimento de escrita para o Outro que aos poucos a criança compreende a linguagem gráfica e aprende realmente a escrever, isto é, a trocar sentidos e fazer, progressivamente, o registro em direção à forma convencional do signo. Na situação abaixo, a pesquisadora ensina Marcela a inscrever seus primeiros enunciados endereçados a Kátia.

*P* – Vamos começar a conversar com ela? Vai começar falando o quê?

Marcela – Oi.

*P* – Como que é a (palavra) *oi*?

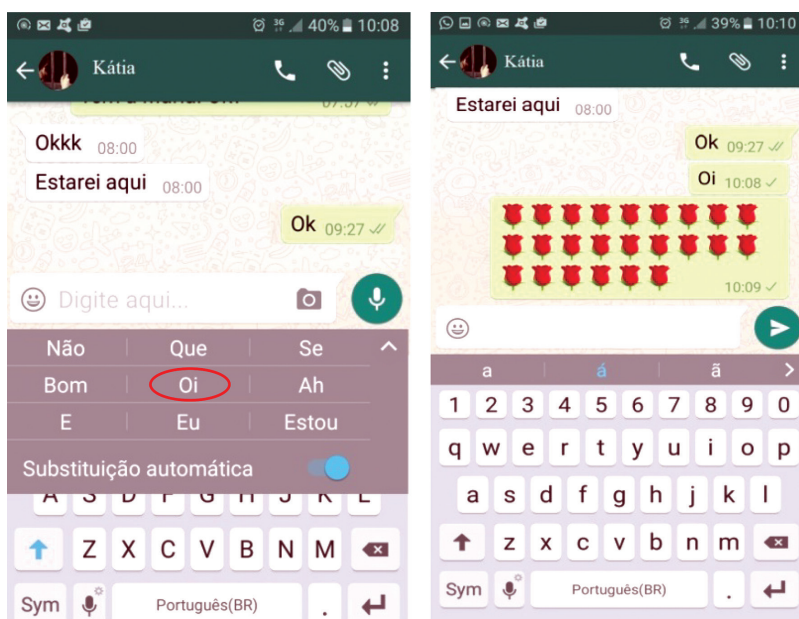
Marcela – A (letra) *O* com acento.

*P* – Vê se já tem a (palavra) *Oi* pronta. A palavra *Oi* começa com que letra?

Marcela – Oi.

*P* – Essa é a *Oi*? (Mostrando o banco de dados do teclado do celular) (Diálogo 02-05-2017).



**Figura 2** – Diálogo de Marcela com Kátia no dia 02 de maio de 2017

Fonte: Tela do aplicativo *WhatsApp*

A pesquisadora direciona a atenção de Marcela para as formas gráficas que aparecem no banco de palavras e aponta a forma gráfica do signo desejado (fig. 2). Os dispositivos digitais, especificamente os celulares, além de terem disponível o teclado com todos os caracteres necessários para a escrita de enunciados, contêm algoritmos de previsão de palavras que auxiliam a escolha de letras, palavras e expressões para a inscrição dos enunciados na tela. Ao escrever com apoio do banco de dados, a criança tateia possibilidades de inscrições de seu enunciado sem a necessidade de memorização das letras do alfabeto, uma vez que as palavras, juntamente com todos os caracteres que compõem a linguagem gráfica, estão visíveis no teclado. Em relação a isso, Arena e Arena destacam que

Enquanto o teclado assume a missão de trazer para a tela os sinais para serem escolhidos por quem escreve, a mente humana, liberta do jugo da memorização, pode se dar ao prazer de refletir, de pensar, de decidir e de oferecer aos polegares o prazer de tocar os caracteres, porque desde a máquina de escrever até o teclado físico sua ação fora secundária, isto é, tinha apenas o papel de tocar a barra para criação do espaço em branco. (ARENA; ARENA, 2016, p. 246).

Esse modo de escrever na tela modifica a relação que a criança tradicionalmente teria estabelecido com a linguagem escrita, porque as atividades do pensamento têm primazia em relação ao domínio das questões técnicas da língua. Sem a preocupação com a memorização, a mente ganha liberdade para

pensar, refletir e tomar decisões que também e primordialmente constituem o ato de escrever e de inscrever os enunciados. Nessa situação, os enunciados são materializados com apoio dos instrumentos digitais para atender à necessidade de diálogo com o Outro.

Em outro momento durante a troca de mensagens com Kátia, Marcela escreve o enunciado *É a Marcela Clara*, inscrito na tela como *L a Marcela Clara* (fig. 3). Ao ser indagada a respeito do uso do espaço entre os dois nomes, ela responde que *Marcela* e *Clara* são nomes distintos, apesar de juntos a identificarem.

*Marcela* – Acabei. Posso mandar?

*P* – O que você escreveu? *É a Marcela Clara*. Como que é a (a letra) *É*?

*Marcela* – *É a L*?

*P* – *É a Marcela*. Cadê a *A*?

*Marcela* – Espaço.

*P* – Por que você deu espaço?

*Marcela* – Depois de *Marcela Clara*?

*P* – *É*.

*Marcela* – Porque são dois nomes.

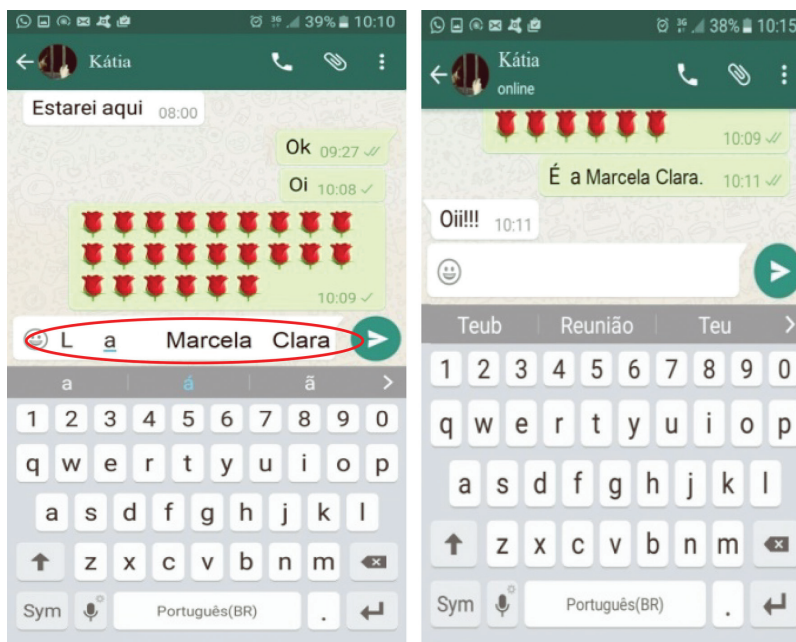
*P* – Só que a *É* é essa aqui. Aperta aqui e segura. *É* essa primeiro. *É a Marcela* ponto final aqui.

*Marcela* – Por que o pontinho final?

*P* – *É* para dizer que finalizou. O que ela escreveu?

*Marcela* – *Oiii*. (Diálogo 02-05-2017).

**Figura 3** – Diálogo de Marcela com Kátia no dia 02 de maio de 2017



Fonte: Tela do aplicativo WhatsApp

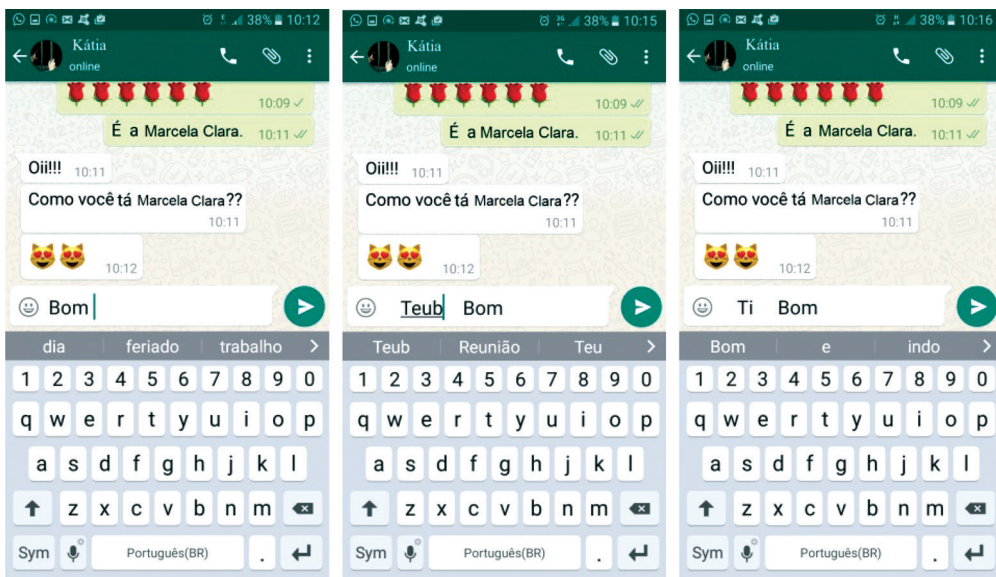
Marcela conhece a configuração visual do seu nome, portanto, o que chama a atenção nesse episódio é a inserção do espaço em branco entre a forma verbal Ê e o artigo definido *a*. Apesar de desconhecer a grafia correta dessas palavras, já que inscrevera *L* e *a* para *é* e *a*, demonstra conhecimento sobre a função do espaço em branco. Ao inserir os espaços em branco em seus escritos, aos poucos se apropria do conceito de palavra, da palavra gráfica e da palavra como signo ideológico, uma vez que os intervalos gráficos não correspondem aos

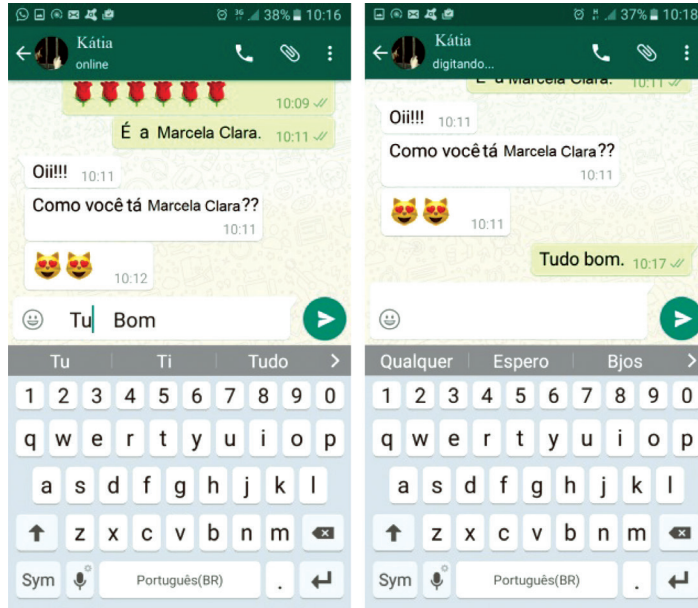
Intervalos sonoros da oralidade; têm vida própria e são eles os indicadores visuais responsáveis que orientam a criança na elaboração do conceito de palavra ainda rarefeito e impreciso na oralidade, do mesmo modo que são eles os responsáveis por indicar os limites e as imprecisões das relações fonêmicas e grafêmicas. (ARENA, 2015a, p. 58).

O espaço em branco não mantém nenhuma relação com a oralidade, mas é responsável por orientar as crianças para a formação do conceito de palavra, que só tem função e visibilidade na construção do enunciado, jamais fora dele. A tecla maior nos dispositivos digitais pertence ao espaço em branco, e, na tela acima, juntamente com a tecla de formação de maiúsculas e minúsculas, cuja forma gráfica não incorpora nenhum valor sonoro, produz uma diferença de sentido em um nome próprio (BAJARD, 2006). A tecla do espaço em branco passa, portanto, a ser utilizada por Marcela desde seus primeiros ensaios.

Na escrita na tela, a sequência em que as palavras são inseridas no enunciado construído por ela não se dá de modo linear, porque as palavras são organizadas e reorganizadas, conforme pode ser observado nos *prints* das telas abaixo.

**Figura 4** – Diálogo de Marcela com Kátia no dia 02 de maio de 2017





Fonte: Tela do aplicativo WhatsApp

O modo de inscrição dos enunciados e de escolhas das palavras não se dá de forma linear como parece acontecer quando a criança utiliza o suporte papel, porque o uso dos instrumentos digitais promove uma ruptura nessa suposta linearidade de inscrição da linguagem escrita e altera, por isso, o modo tradicionalmente esperado de uso, de apropriação, e de inscrição. Na escrita do enunciado *Tudo bom* (fig. 4) em resposta ao enunciado *Oi, como você está, Marcela Clara?*, ela pergunta para a pesquisadora se há no teclado a letra *b* com acento.

*P* – *Oi, como você está, Marcela Clara?*

*Marcela* – *be be bem* não está errado. Só tem um tipo de *B*, não tem outro tipo de *B*, não? Não tem *B* com acento?

*P* – *B* com acento? Para ficar como?

*Marcela* – Para ficar ... aqui pronto.

*P* – Você escreveu quase certo, você colocou *bom*.

*Marcela* – *Tudo bom*. (Diálogo 02-05-2017).

Provavelmente pensara no sinal *til* para escrever *bom*, influenciada pelo seu modo de pronunciar, possivelmente, *bão*. Porém, logo isso foi descartado ao visualizar a palavra *bom* no banco de dados. A sua referência passou a ser a forma gráfica em vez da representação sonora baseada em sua pronúncia típica da região de Marília, onde mora. Em seguida seleciona a palavra inteira e a insere em seu enunciado (fig. 4). Esses movimentos e decisões de Marcela permitem

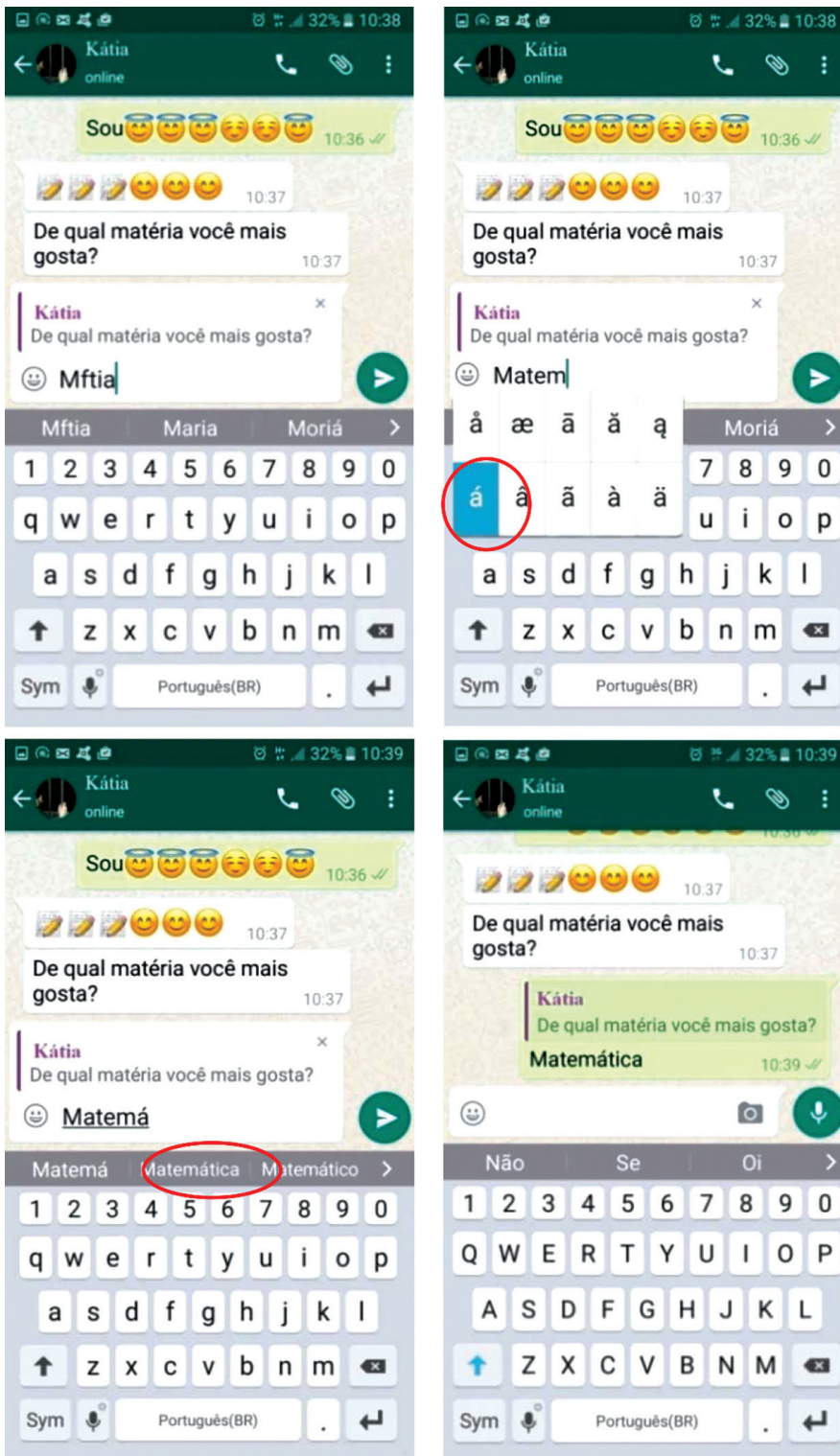
concluir que a escrita na tela com apoio do teclado virtual e do banco de dados possibilita que ela compreenda a existência de muitos caracteres que não estão relacionados à fonologia. Ela toma suas próprias decisões ao escolher a palavra *bom* em vez de *bem* proferida anteriormente e retomada pela pesquisadora: “Você escreveu quase certo, você colocou *bom*”. Mesmo diante dessa sugestão, Marcela assume a posição de sujeito que decide quais palavras irão compor seus enunciados.

Na escrita via *WhatsApp*, o Outro está bem vivo e responde imediatamente usando as mesmas ferramentas. O enunciado sem o Outro não ganha as condições de existência, porque um enunciado de fato é construído “[...] levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 62).

Marcela seleciona a mensagem recebida para indicar a qual irá responder. Ela demonstra não ter dificuldades, porque manuseia o aplicativo autonomamente (fig. 5).



**Figura 5** – Diálogo de Marcela com Kátia no dia 02 de maio de 2017



**Fonte:** Tela do aplicativo WhatsApp

Em resposta ao enunciado *De qual matéria você mais gosta?* enviado por Kátia, responde com outro – que gosta de *matemática* –, cujo processo de construção está evidenciado nas imagens acima gravadas. Com apoio da pesquisadora, ela destaca o enunciado que irá responder e escolhe os caracteres necessários para sua inscrição. O diálogo entre ela e a pesquisadora, em situação presencial, com o dispositivo digital nas mãos, foi registrado nesse momento.

*P* – Ela perguntou de que matéria você mais gosta?

*Marcela* – *Matemática ma ma te má ti ca a matemática.*

*P* – Você copiou sozinha a pergunta para responder à mensagem dela?

*Marcela* – Aham.

*P* – Na *matemática* só não tem essa *F* aqui.

*Marcela* – Pensei que era a *T*.

*P* – *Matemática* tem a *A* com acento. Já apareceu aqui. (Diálogo 02-05-2017).

Durante o diálogo, a pesquisadora indica a grafia correta da palavra e a presença do acento agudo grudado à letra, compondo, então, outro caractere. Ao realizar a ação de clicar no caractere *a*, aparecem na tela as opções *á, æ, ã, ã, a, á, â, ã, à, ã*, algumas não utilizadas na língua portuguesa. Diante dessas opções, escolhe o caractere *á* para inscrição da palavra *matemática*, e em seguida a pesquisadora indica a palavra completa que já está na tela. O banco de dados, conforme destaca Bajard (2016), antecipa a ortografia, portanto, a criança tem diante dos olhos três ou quatro palavras, dependendo do aplicativo utilizado, e escolhe a que é mais próxima de sua experiência visual. Desse modo, trabalha com a escrita em seus aspectos especificamente visuais. O diálogo revela, todavia, índices impregnados pelas orientações que sempre compuseram o conjunto da cultura escolar, notadamente com a repetição silábica oral da palavra *matemática*. Em relação aos caracteres que surgem na tela, Arena destaca que:

[...] as cinco vogais (para ficarmos apenas nas vogais) ensinadas para as crianças pequenas – a, e, i, o, u – não são as orais, mas a representação gráfica de apenas cinco delas. As crianças não entendem, e talvez nem o professor, esse jogo entre vogais orais em maior número e sua correspondência escrita reduzida a apenas cinco. Essa situação se expande, agora, para os teclados dos *smartphones* com a apresentação de vogais marcadas pelos seus sinais, cada uma constituindo outro caractere, em um sistema alfabético hibridizado, abalado pelos comportamentos dos homens no uso de seus instrumentos tecnológicos. (ARENA, 2015a, p. 45).

Ao escrever utilizando o teclado virtual, a criança lida com uma infinidade de caracteres que ampliam o conceito de que se escreve apenas com letras em



situações de alfabetização. Marcela tateou possibilidades de inserção dessas grafias, que geralmente não utiliza quando escreve sem apoio do teclado virtual. Pode ser que aqui não tenha havido a preocupação com o traçado da letra (prática da cultura escolar) e nem com os seus aspectos sonoros (instrução escolar derivada de análise de uma conduta considerada natural da espécie humana), mas essencialmente com a construção do enunciado que fosse compreensível pelo seu interlocutor e que demandava por isso a escolha de caracteres, entre eles as letras. Essa conduta talvez pudesse ser a de uma criança surda, que não teria o enunciado sonoro como referência, mas o enunciado de sinais. Alteram-se os elementos materiais do signo, mas o mesmo sentido comum que une signo sonoro e signo gráfico une também, para o surdo, signo gestual e signo gráfico, porque para ele a referência sonora é inútil.

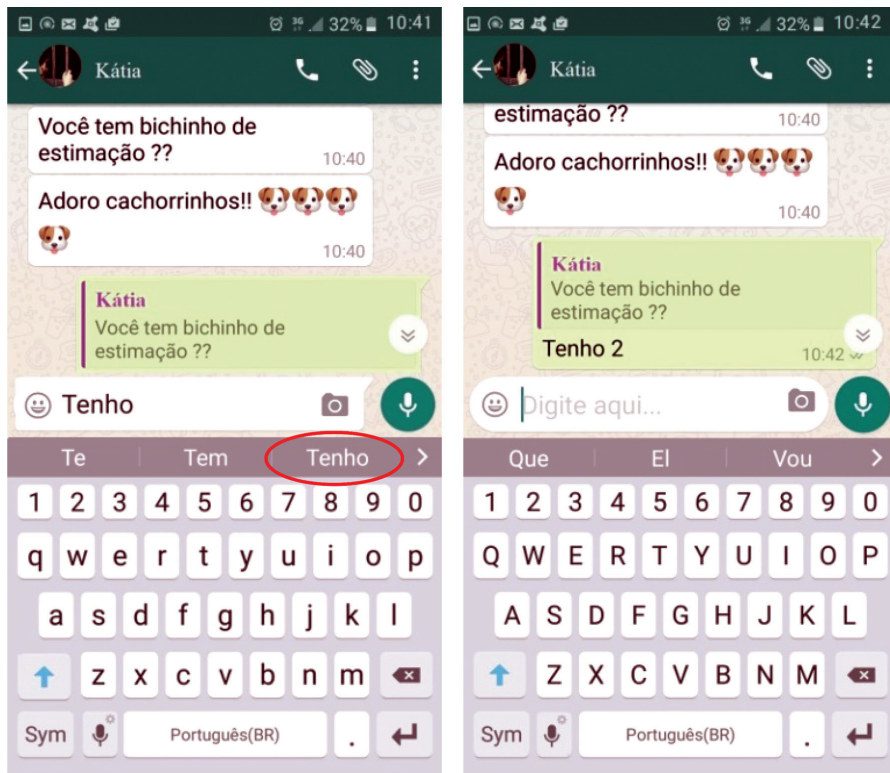
Na tela do celular, palavras memorizadas pelo aplicativo são apresentadas na forma ideográfica e também com sua configuração tipográfica. Dessa forma, obviamente não há indicação para a criança dos elementos constitutivos de sua sequência sonora nem a correspondência sonora entre fonemas e grafemas e, por isso, a “configuração gráfica coloca em jogo caracteres de natureza específica em determinado número e ordem, isto é, uma *grafia correta*, tradicionalmente chamada de *ortografia*.” (BAJARD; ARENA, 2015, p. 268, grifos dos autores). Nessa situação, a ortografia não está submetida à oralidade, mas é processada como modalidade visual (OLSON, 1995). Parkes registra que,

Enquanto no século IV, Santo Agostinho considerava as letras sinais que representavam os sons e estes sinais das coisas sobre as quais pensamos, já no século VII, Isidoro de Sevilha considerava as letras sinais sem sons, os quais tinham o poder de nos transmitir de forma silenciosa (*sine voce*) as falas daqueles que estão ausentes. As letras em si mesmas eram sinais de coisas. E a escrita passa a ser, daí em diante, uma linguagem visível capaz de transmitir algo de forma direta para a mente por intermédio do olho. (PARKES, 2002, p. 106, grifos do autor).

Por muito tempo, a linguagem escrita foi utilizada para expressar a língua oral, mas ela retomou seu caráter visual. Estabelece, desse modo, uma ligação direta entre os olhos e a mente, ou seja, sem necessidade de mediação dos elementos da linguagem oral, porque a mediação é feita pelos sentidos, similares em uma e outra. Com os aplicativos digitais, a natureza ideográfica da escrita foi ainda mais ressaltada, uma vez que, em contato com os caracteres dos teclados, a criança se apropria da linguagem escrita com base em seus aspectos visuais, e por isso trabalha dentro de um universo dos sentidos em que a forma apenas se coloca a serviço de uma relativa estabilidade visual que dá condições para ensaios de troca verbal.

Nas telas abaixo, Marcela não faz tentativas de escritas como em outras situações. Aqui, de modo autônomo, utiliza o banco de dados e faz suas próprias escolhas, sem recorrer à ajuda da pesquisadora.

**Figura 6** – Diálogo de Marcela com Kátia no dia 02 de maio de 2017



Fonte: Tela do aplicativo WhatsApp

*P* – Ela escreveu *que legal eu acho bem difícil. Você tem bichinho de estimação?* Ela disse que *adora cachorrinhos*.

*Marcela* – Tenho.

*P* – Como que é a *tenho*?

*Marcela* – Tenho.

*P* – Onde você achou essa *tenho* aí? Nem precisou de mim. Estava pronto? Você usou o banco de dados?

*Marcela* – Aham.

*P* – É fácil?

*Marcela* – É fácil.

*P* – *Tenho dois*. (Diálogo 02-05-2017).

Aqui, ao lidar com o aplicativo, ela usou a configuração gráfica da palavra e novamente parece não ter havido tentativas de estabelecer relação com os elementos técnicos da linguagem oral, porque geralmente na fase inicial do

processo de alfabetização, antes da escolaridade formal, as crianças ainda não se “[...] submetem às instruções fonológicas impostas pela cultura escolar.” (BAJARD, 2014, p. 10).

As crianças têm contato na escola com a escrita de base alfabética, por isso sua referência são as letras, as consoantes e as vogais, razão pela qual, no momento de inscrever seus enunciados, tentam estabelecer correspondência entre o som e a letra, mas, quando são dotadas “apenas da competência de transpor letras em sons, nunca se apropriarão de um instrumento necessário ao desenvolvimento intelectual.” (BAJARD; ARENA, 2015, p. 271).

Na escrita no *WhatsApp*, os *emojis* são utilizados para demonstrar as expressões faciais que revelam os sentimentos dos interlocutores, mas, além disso, existem outras imagens que podem ser utilizadas com o objetivo de complementar ou substituir um determinado enunciado, como fez Marcela ao lançar mão das imagens de relógio em substituição à palavra *tempo*.

*P* – Ela escreveu aqui  *você brinca com eles?*

*Marcela* – Não dá tempo.

*P* – Vai escrever *Não dá tempo?* Então como é a (palavra) *dá?*

*Marcela* – A (letra) *D*.

*P* – Vê se não tem pronto aí no banco de dados, não tem? *Dá* é a (letra)

*D* e a *A*; *não dá* (espaço) *tempo*; como é a (palavra) *tempo?*

*Marcela* – E se a gente mandar uma carinha de tempo?

*P* – Acho que não tem carinha de tempo.

*Marcela* – Eu já sei onde tem carinha de tempo, eu já vi no celular da minha mãe.

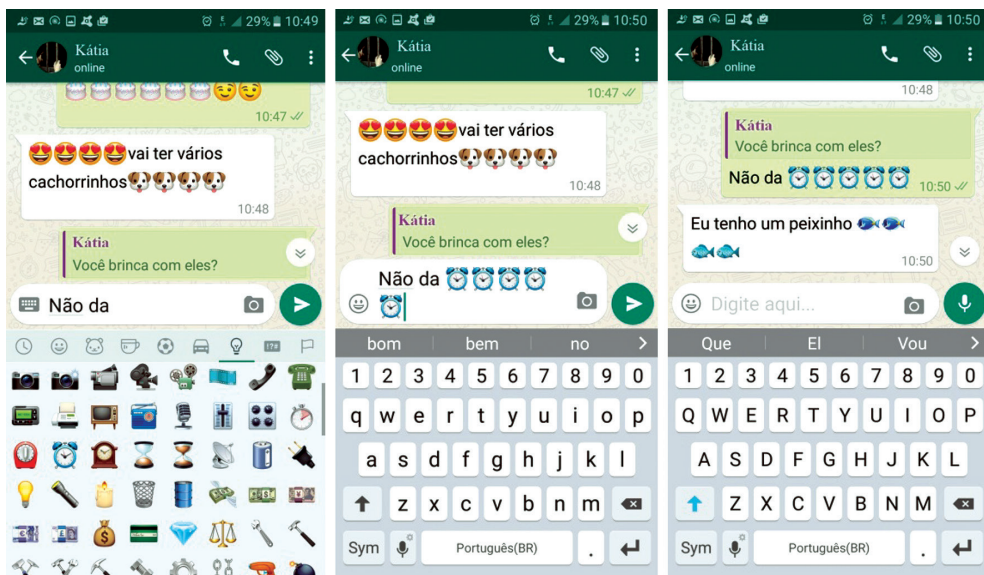
*P* – Aqui deve ter relógio, pode olhar devagar!

*Marcela* – Eu não falei que tinha relógio?!

*P* – Pode mandar. (Diálogo 02-05-2017).

O uso de signos não verbais durante a construção da linguagem escrita amplia a compreensão da criança, porque ela compreende que os enunciados têm uma natureza multissemiótica, composto não apenas por signos verbais. Os *prints* da tela abaixo mostram o uso por Marcela de signos verbais e não verbais.

Figura 7 – Diálogo de Marcela com Kátia no dia 02 de maio de 2017



Fonte: Tela do aplicativo WhatsApp

Ela olha, decide e escolhe as imagens que irão compor seus enunciados para que Kátia a compreenda, e articula, de modo autônomo, os signos verbais com os não verbais. Nessa situação, um signo substitui e explica o outro, e os sentidos vão sendo construídos. Desse modo, os enunciados são elaborados, ora com signos verbais gráficos, ora com não verbais, porque o fato de as crianças não conseguirem escrever uma palavra não impede a continuidade do diálogo, isto é, não impede que haja enunciados, réplicas e trélicas. As mensagens recebidas servem como referência para que elas construam as suas e o teclado sugere possibilidades, mas a decisão é sempre de quem escreve, como apontam os diálogos abaixo entre a pesquisadora e Marcela, e os registros nas telas.

P – O que vamos escrever?

Marcela – Não fiz nada.

P – Não tem a palavra *nada* aí?

Marcela – Não tem.

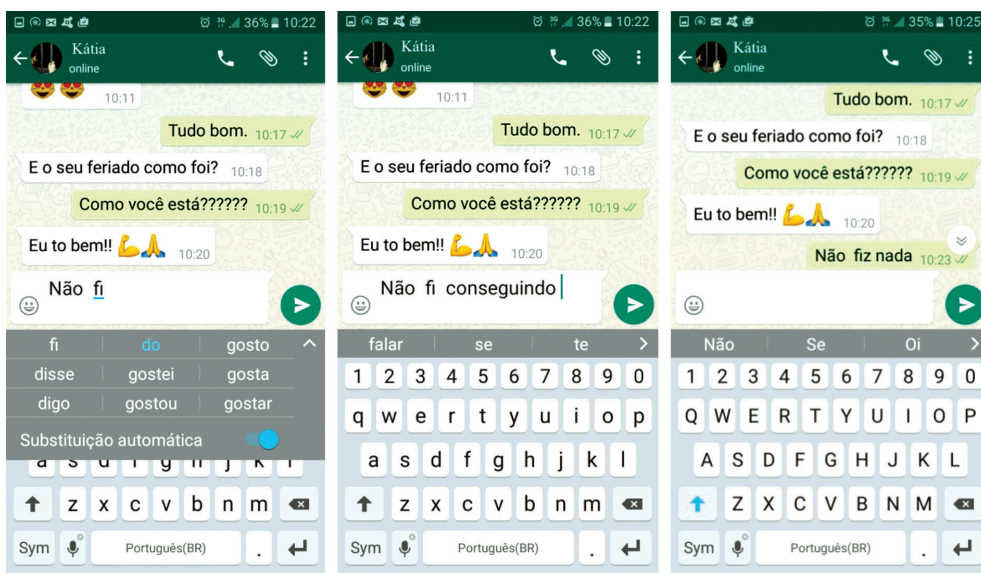
P – Você clicou aqui e não temos nenhuma opção, *fiz nada* como é a palavrinha *nada*?

Marcela – N.

P – Você clicou aqui no banco de dados, mas essa não é *nada* é *consequindo*. Na (palavra) *fiz* nós temos a letra Z depois temos espaço e a (palavra) *nada*. Vê se não apareceu? *Nada* começa com qual letrinha?

Marcela – N. (Diálogo 02-05-2017).

Figura 8 – Diálogo de Marcela com Kátia no dia 02 de maio de 2017



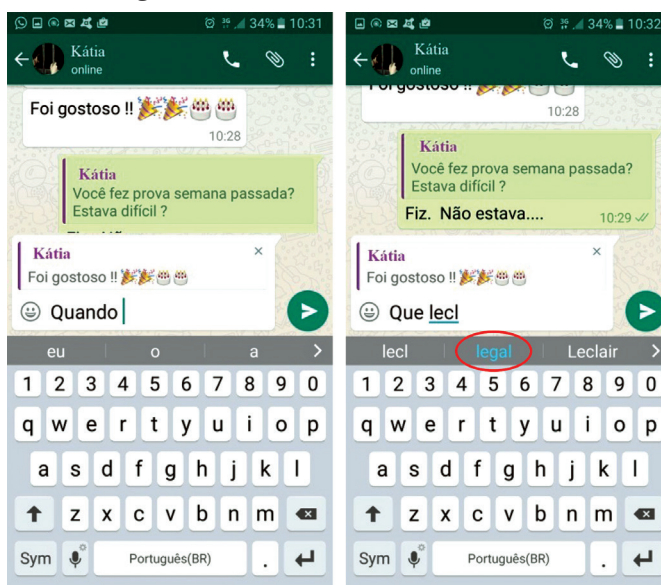
Fonte: Tela do aplicativo WhatsApp

P – Como é que escreve a palavrinha *legal*?

Marcela – A Q e a U.

P – Na (palavra) *que* a gente não tem tudo isso, a gente tem a *E* aqui depois aí tem o espaço. *Legal* é a L, *E legal*. Você colocou a C e a L vamos ver se apareceu aqui alguma palavrinha que é *legal*, aí *que legal*. Se quiser mandar carinha, porque você sabe onde achar. (Diálogo 02-05-2017).

Figura 9 – Diálogo de Marcela com Kátia no dia 02 de maio de 2017



Fonte: Tela do aplicativo WhatsApp



Mesmo que o banco de dados do teclado sugira palavras, a negociação entre quem ensina e quem aprende é fundamentalmente necessária para analisar, comparar, buscar referências, decidir, clicar, manter, deletar e substituir letras e palavras como unidades dos enunciados em construção, constituintes de diálogos entre pessoas reais, social e historicamente situadas. O verbo utilizado entre a criança e o adulto que a ensina não é mais o verbo *corrigir*, mas o *arrumar*. Não se corrige, mas se arruma o enunciado antes de ser enviado para o Outro. Nesses diálogos, as palavras não são apenas matéria sonora ou gráfica, mas signos plenos, fundamentais para as trocas sociais humanas, porque, como ensina Volóchinov, para “o falante nativo, a palavra se posiciona não como um vocábulo de dicionário, mas como uma palavra presente nos enunciados mais variados da combinação linguística A, B, C, etc., e como palavra de seus próprios enunciados multiformes.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 180). As crianças lidam com as palavras que emergem de suas inúmeras relações com o Outro, em vez de considerá-las como um item do dicionário ou do léxico de uma língua abstrata.

## Conclusão

O uso do aplicativo *WhatsApp* permite que a criança compreenda os atos de linguagem escrita e de leitura como criações humanas, essencialmente multissemióticas, dirigida para os olhos. Nesse processo, ela tem as bases necessárias para a construção de uma consciência gráfica, específica da escrita, em vez de perder-se nos labirintos da consciência fonológica, própria do universo da oralidade, porque, como já afirmava Vigotski (2009), a semelhança existente entre a escrita e a oralidade não se situa na essência, mas na aparência, porque a escrita não repete a história da linguagem oral e “[...] tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é simples apreensão da técnica da escrita” (VIGOTSKI, 2009, p. 312), ou seja, a linguagem escrita em sua totalidade e mesmo as suas unidades constitutivas não são espelhos da linguagem oral.

Ao escrever na tela, orientada e ensinada pelo adulto, a criança toma como base de suas decisões as sugestões oferecidas pelo teclado, portanto faz suas escolhas tendo como referência a configuração gráfica das palavras e faz uso também de enunciados não verbais. Assim, o enunciado torna-se legível e suscita respostas por parte de seu interlocutor. Nessa situação, não há inicialmente a preocupação com a grafia correta das palavras, mas com signos plenos de sentidos, que são compostos convencionalmente na tela. O teclado pode dar respostas imediatas para ajustes ortográficos, conforme a constituição de seu banco de dados, mas a decisão é sempre de quem enuncia.

Volóchinov (2017) afirma que o enunciado é individual, único e irrepetível, mas, apesar disso, existem nele elementos semelhantes aos de outros enunciados presentes em uma determinada comunidade discursiva e são “justamente esses elementos *idênticos* – fonéticos, gramaticais, lexicais – e portanto *normativos* para todos os enunciados que proporcionam a unicidade de dada língua e sua compreensão por todos os membros de dada coletividade.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 155, grifos do autor). Apesar de os aspectos gramaticais não terem a primazia sobre a construção dos enunciados, eles são adequados às normas convencionais para que possam ser compreendidos. Com isso, a forma linguística não é “[...] tomada como um sinal imóvel e idêntico a si, mas como um signo mutável e flexível.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 178).

Diante disso, o que deve ser ensinado nesse processo são os atos humanos complexos, em um mundo altamente semiótico, no qual a linguagem escrita é concebida “[...] como instrumento cultural criado e recriado em cada ato praticado pelos homens nas esferas da vida.” (BAJARD; ARENA, 2015, p. 254). Entretanto, nas aulas de ensino de linguagem escrita ainda prevalecem as práticas que concebem a escrita como um sistema abstrato, desvinculado das relações humanas, subordinado à linguagem oral e vinculam a sua apropriação aos elementos puramente técnicos. Esse modo de ensino da escrita com base apenas em sua materialidade, ou seja, no som e nas marcas gráficas, impede que a criança se aproprie dos enunciados e dos conteúdos ideológicos que os constituem, e “[...] cria obstáculos quase incontornáveis para a formação de crianças como leitores autônomos em uma sociedade organizada por atos de leitura e de escrita, intensamente impregnados de ideologia.” (BAJARD; ARENA, 2015, p. 259).

O ensino baseado essencialmente (apenas) nos aspectos fonográficos da língua ignora o fato de que a linguagem escrita nessa era tecnológica, marca da contemporaneidade, possui um caráter híbrido, composta por signos múltiplos. Christin destaca que “[...] a escrita não constitui uma representação da fala; ela nasceu de uma estrutura elaborada a partir da imagem, na qual a fala integrou os elementos de seu sistema que eram compatíveis com ela.” (CHRISTIN, 2006, p. 64. Tradução nossa). Isso reforça seu caráter autônomo e ideográfico. Ao levar em conta essa afirmação, no processo de apropriação da escrita, a criança tem maiores possibilidades de recorrer à visão, em vez dos ouvidos, para perceber as marcas gráficas que emergem dos teclados a partir de sua intenção e decisão.

No mundo de 2019, as crianças estão entrando em contato muito cedo com as tecnologias digitais, por isso o modo como elas inscrevem enunciados, desde o início de suas vidas, não é o mesmo modo do começo do século. Parece ser necessário preparar para as crianças da década dos anos 2030, que ainda nem nasceram, um bom futuro.



## Referências

- ARENA, Dagoberto Buim. Palavras grávidas e nascimento de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2010. p. 169-179.
- ARENA, Dagoberto Buim. Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita. *Revista brasileira de estudos pedagógicos (online)*, Brasília, v. 96, n. 242, p. 42-60, jan./abr. 2015a. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000100042&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000100042&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 16 jun. 2017.
- ARENA, Dagoberto Buim. A fusão entre suportes e enunciados para a criação de sentidos. *Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, MS, n. 40, p. 159-184, jul./dez. 2015b.
- ARENA, Dagoberto Buim; ARENA, Adriana Pastorello Buim. Gestos e alfabetização na era dos aparelhos digitais móveis: um enfrentamento inadiável. In: CORRÊA, C. H. A; CAVALCANTE, L. I. P; BISSOLI, M. F. (org.). *Formação de professores em perspectiva*. 1. ed. Manaus: Editora da Universidade Federal de Manaus, 2016. v.1, p. 239-264.
- BAJARD, Élie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAJARD, Élie. O desenvolvimento da consciência gráfica através do ProCle. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO MARÍLIA (org.). *À Procura da Compreensão da Língua Escrita*. Marília: 2014. p. 5-22.
- BAJARD, Élie. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 201-225, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/35412/18636>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a05v32n3>. Acesso em: 26 fev. 2018.
- BAJARD, Élie; ARENA, Dagoberto Buim. Metodologias de ensino: por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: DAVID, C. M. (Org.). *Desafios contemporâneos da educação* (recurso eletrônico). 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 251-276. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123652/ISBN9788579836220.pdf?Sequence=1>. Acesso em: 18 mai. 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- CHARTIER, Roger. *Inscrever & apagar*. Cultura escrita e literatura. Tradução de Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- CHRISTIN, Anne-Marie. *L' image écrite ou la déraison graphique*. Paris: Flammarion, 1995.
- CHRISTIN, Anne-Marie. A imagem enformada pela escrita. In: ARBEX, Márcia. (org.). *Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p. 63- 106.
- CHRISTIN, Anne-Marie. *Poética du blanc: vide et intervalle dans la civilisation de l'alphabet*. Paris: VRIN, 2009.
- DONATO, Hernâni. *A palavra escrita e sua história*. 2. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1951.

- FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 11-28.
- OLSON, David R. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.
- PARKES, Malcolm. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. p. 103-122.
- SOUCHIER, Emmanuël. L'écrit d'écran, pratiques d'écriture & informatique. *Communication & Langages*, França, n. 107, p. 105-119, jan./mar. 1996. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/colan\\_0336-1500\\_1996\\_num\\_107\\_1\\_2662?pageid=t1\\_115](http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1996_num_107_1_2662?pageid=t1_115). Acesso em: 15 jan. 2018.
- VIGOTSKI, Lev Semianovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

# CHOMP, DE CHRISTOPH NIEMANN: RECRIANDO NARRATIVAS DIGITAIS

---

## CHOMP, BY CHRISTOPH NIEMANN: RECREATING DIGITAL NARRATIVES

**Roberta Gerling Moro**

*Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Informática na  
Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/CAPES)  
Pesquisadora do NESTA/UFRGS, NEPCED/UFGM  
robgmoro@gmail.com*

### Resumo:

O artigo apresenta o recorte de uma análise empreendida a partir da leitura do livro-aplicativo *Chomp*, do autor Christoph Niemann, por duas crianças de 7 e 8 anos de idade no contexto familiar. As análises estão ancoradas nos modos de interação definidos pela área da narratologia de obras digitais interativas (RYAN, 2006) e no pressuposto teórico de Serafini, Kachorsky e Aguilera (2015, 2016) a respeito de suas estruturas visuais e tecnológicas. Os resultados apontam que a mediação da leitura poderia enriquecer as experiências estético-literárias propiciadas pelos textos visuais e animações do livro-aplicativo, os quais promoveram a imersão das crianças na obra. O trabalho indica também, possíveis caminhos para a utilização de estratégias de leitura com obras digitais infantis.

**Palavras-chave:** Literatura digital infantil. Aplicativo literário. Leitura. Interatividade. Letramento digital.

### Abstract:

The article presents an analysis of the reading sessions of two children of 7 and 8 years of age with the app *Chomp* in family context. The analyses are based in the interaction modes defined by the narratology of interactive digital fictions (RYAN, 2006) and the theoretical framework of Serafini, Kachorsky and Aguilera (2015, 2016) regarding the visual and technological structures of picture book apps. The results point out that the mediation of an adult could enrich the aesthetic-literary experiences provided by the visual texts and animations of the app book, which promoted the immersion of the children within the work. The article also indicates some possible paths for the use of reading strategies with digital books for children.

**Keywords:** Digital literature for children. App book. Reading. Interactivity. Digital literacy.

## Toque para começar: introdução

*À medida que meu dedo toca a superfície da tela do Ipad, uma joaninha surge. No momento em que realizo o toque, o plano de fundo permanece branco, dando destaque ao título e figura da obra. Na tela, pequenas animações sugerem que devo aplicar zoom (com o movimento de aproximação e afastamento do polegar e dedo indicador) sobre a joaninha. Esta joaninha aumenta de tamanho e em sua mancha central um novo mundo preenche a minha visão, enquanto fico refletindo até onde este caminho pode levar. Vejo-me em uma ilha, no meio de algum lugar deserto desprovido de vida humana. Ali, avisto uma janela que dá acesso a uma grande casa. Aproximo novamente e entro na casa. Nesta casa, observo três joaninhas construindo uma grande joaninha mecânica. As animações me guiam a olhar para cinco objetos dispostos em uma mesa: um sanduíche, uma folha de papel, um biscoito, um lápis e um jornal. Percebo, ao me aproximar de um dos objetos, que entro em um mundo diferente, com novos cenários e personagens. É um caminho sem fim: cada vez que me aproximo, os mesmos objetos surgem dentro dos cenários, me instigando a navegar livremente pela obra. Não consigo sair. A leitura-navegação se torna tão interessante que retorno a outros lugares para observar novamente as imagens e personagens. É realmente uma leitura interativa-imersiva (Da autora).*

Essa descrição se refere a *Spot* (2015), um aplicativo literário criado pelo artista e autor de livros infantis David Wiesner, que põe em questão a linearidade de uma narrativa, ao proporcionar uma experiência estético-literária única que fortalece a imaginação, o senso de curiosidade e ludicidade de todos os tipos de leitores, de todas as idades.

*Spot* é apenas um dos livros-aplicativos que têm sido desenvolvidos para o público infantil, em especial. No contexto nacional, ainda que pouco conhecidas, já existem empresas e editoras que vêm investindo na popularização e na produção desse tipo de obra. A *Storymax*, por exemplo, é uma das empresas desse setor que vem recebendo muitos prêmios e menções honrosas pelos aplicativos produzidos. É o caso das obras *Inventeca* (2018) e *Nautilus* (2017), premiadas durante o Festival ComKids Interativo 2018. Enquanto *Inventeca* se trata de um aplicativo literário infantil que reúne diversas narrativas visuais, em que o leitor pode gravar sua narração e ouvi-la, posteriormente, com outros leitores e mediadores, *Nautilus*, por outro lado, é uma adaptação digital interativa da narrativa *Vinte Mil Léguas Submarinas*, de Júlio Verne, voltado para leitores de 13 a 15 anos de idade (CARMONA, 2018).

Entretanto, não existe somente um tipo de obra digital disponível para o público infantil, sendo que sua classificação depende muito do suporte de leitura ao qual está relacionado em lojas virtuais (computador, *e-reader*, *Android* ou *iPad*). O mercado editorial, por sua vez, tem adotado critérios, como a possibilidade de o usuário manusear o livro digital em seu próprio dispositivo, ou seja, ocupando-se em disponibilizar produtos que facilitem o acesso ao usuário; a interatividade, por sua vez, também é tratada como um critério relevante, visto que o ato de interagir com uma obra, implica, ao mesmo tempo, o ato de jogar (GABELICA, 2018).

Nesse sentido, são considerados dois principais subgêneros da literatura digital infantil, os quais são: a) Livros de imagem digitalizados; e b) Livros-aplicativos/histórias interativas (*digital picture books*). Entre os primeiros subgêneros que surgiram, estão as versões impressas digitalizadas (disponíveis em *PDF*), como também aquelas obras criadas exclusivamente pela e com a tecnologia digital, em que a leitura somente é realizada através de um dispositivo digital (Kobo, Kindle, Lev). Algumas livrarias virtuais ou *websites* permitem que o usuário busque livros digitais (*e-books*) por categorias, tais como: livros infantis (*children's book*) ou livros de imagem (*picturebooks*; *picture books*). Existem plataformas, como a *MeBooks* ou *Epic!*, as quais já possuem uma ampla seleção de livros infantis em seu repositório. Tais plataformas, contudo, são uma espécie de livraria *online*, em que o leitor pode buscar uma obra específica, desde que esteja disponível no cadastro da plataforma. A plataforma *Epic!*, por exemplo, possibilita que pais e professores acompanhem as etapas de leitura das crianças e a interpretação das obras, através de jogos, atividades e vídeos educativos (AL-YAQOUT; NIKOLAJEVA, 2015).

Todavia, essas obras são, de fato, livros de imagem<sup>1</sup> que abrangem tanto animações quanto ilustrações e textos estáticos. Embora sejam livros com ampla circulação no mercado, virar uma página com um simples clique do mouse ou toque sobre a tela, assim como na leitura de um livro impresso, não representa uma interatividade significativa para o leitor infantil. O livro de imagem interativo (*book app*), pode, neste caso, aprimorar a interação e a imersão do leitor na história, na medida em que são incluídas e tratadas com maior atenção outras qualidades midiáticas além de ilustrações e textos, como animações, músicas, efeitos sonoros, narração e interações, apenas para citar algumas (GABELICA, 2018).

<sup>1</sup> No caso do livro impresso, é possível encontrar distinções conceituais entre o livro de imagem e o livro ilustrado. Nos livros digitais, contudo, ainda não existe uma terminologia que possa caracterizar essa diferença, sendo comumente traduzido como “livros de imagens digitais” ou “livros de imagem interativos”. Nesse sentido, percebe-se que tanto os livros que possuem apenas imagens, tanto aqueles que incluem textos verbais, são citados como livros de imagem digitais (*digital picture books*).

Embora os *e-books* também sejam considerados livros digitais, neste trabalho será dada ênfase apenas aos *book apps*. Segundo Frederico (2018), existe uma variedade de termos que são utilizados para se referir às obras de literatura digital infantil disponibilizadas como aplicativos. Sendo a maioria desses aplicativos adaptações de livros de imagem impressos, ou pelo fato de alguns dos principais pesquisadores serem provenientes da tradição dos livros de imagem impressos, o termo “livro” (*book*) tem sido muito utilizado para caracterizar esse tipo de gênero textual. Por uma questão de terminologia e adequação linguística, no presente artigo optou-se por utilizar os termos *aplicativos literários*, *book apps*, *livros-aplicativos*, *narrativas digitais* e *obras digitais*, já que os principais estudiosos do assunto vêm adotando essa terminologia em suas pesquisas<sup>2</sup>.

Nesse sentido, os *book apps* estão ancorados nos livros de imagem, na medida em que utilizam imagem e texto verbal, estabelecendo uma relação semântica entre os meios. Entretanto, a diferenciação entre o formato impresso e o digital reside justamente na presença de interações, sons e animações. Além dessas características, esse artefato tecnológico também pode utilizar os seguintes recursos: a) apresentação do texto integral como uma combinação de várias mídias; b) interação com a tela do dispositivo para a progressão da narrativa ou informações; c) utilização de elementos característicos de outras mídias, como a simulação de planos cinematográficos, movimentos da câmera e de videogames, em que há a presença de jogos/espacos relacionados ao tema principal da narrativa (PINTO; ZAGALO; COQUET, 2015).

Teale e Yokota (2014), ao analisarem alguns livros-aplicativos, perceberam que muitas dessas interações e animações devem ser avaliadas pelos professores, pais e outros mediadores, como a presença de jogos e elementos multimidiáticos que não se alinham com a história como um todo. Se, por um lado, esses elementos trazem benefícios, já que mantêm a criança imersa na narrativa, por outro, a convergência de diversos e diferentes recursos semióticos, pode levar à desestabilização da narrativa. Por esse motivo, os pesquisadores sugerem uma série de critérios que consideram a qualidade estética e literária dos *book apps*, os quais são:

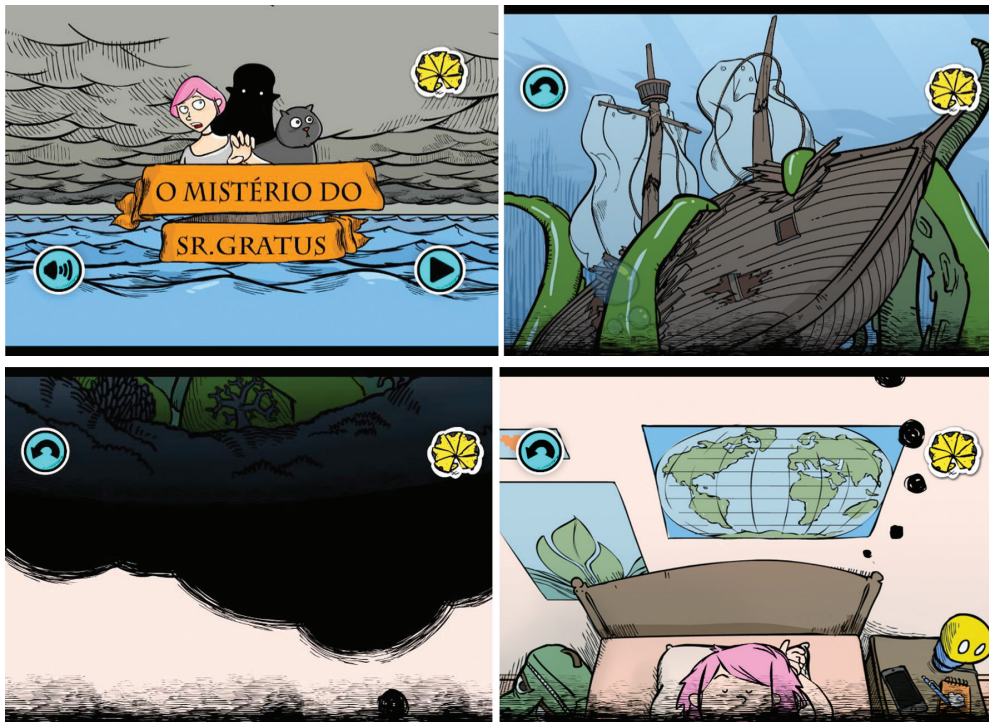
A história é apropriadamente apresentada em seu formato digital? A história se apropria das características disponibilizadas pelo digital, além do que é possível no impresso? Os aspectos interativos mantêm a integridade da história? Os elementos adicionais alinham-se com a história? Esses elementos fazem sentido levando em conta como as crianças aprendem a ler e como aprendem de uma forma geral? (TEALE; YOKOTA, 2014, p. 580, tradução nossa).

<sup>2</sup> Por exemplo: *Book app* (Turrión, 2014); *Picturebook app* (Serafini; Kachorsky; Aguilera, 2016; Al-Yaqout; Nikolajeva, 2015); *Digital picture books* (Yokota, 2015); *Storybook app* (Aliagas; Margallo, 2015); *Picturebook 2.0* (Serafini; Kachorsky; Aguilera, 2015), entre outros.



Um exemplo que se alinha com os critérios levantados pelos pesquisadores é *O Mistério do Sr. Gratus*, produzido e publicado em 2018 pela empresa *StoryMax* no Brasil. Embora o livro-aplicativo não possua muitos elementos interativos, sua maior riqueza está na criação artística e literária pensada para o roteiro da narrativa em consonância com o conteúdo científico e pedagógico, o que amplia o conhecimento de crianças e jovens a respeito da preservação do meio ambiente, de doenças inflamatórias e do equilíbrio ecológico. Ao realizar a leitura do aplicativo, foi possível perceber, já no início da narrativa, a simulação de planos cinematográficos que vão desde o surgimento do primeiro elemento da história (navio sendo devorado por tentáculos) à personagem principal. Destaca-se, também, que os planos no início da narrativa transitam e fundem entre si, o que confere continuidade e estabilidade à história.

**Figura 1** – *O Mistério do Sr. Gratus*: capturas de tela da capa do aplicativo e sequência inicial da narrativa



**Fonte:** Capturas de tela retiradas do aplicativo baixado. Disponível de forma gratuita no site da editora StoryMax ([www.storymax.me](http://www.storymax.me))

O leitor é convidado a participar quando um pequeno balão aparece; ao tocar sobre ele, surge uma caixa de texto com a narrativa. No decorrer da história, a interação do leitor é necessária para continuar e/ou interferir no curso do roteiro da narrativa. Na medida em que os elementos interativos contribuem para a



continuidade da leitura, mantendo a integridade da história, pode-se afirmar que o aplicativo colabora para o aprendizado de uma forma geral, assim como na alfabetização das crianças.

**Figura 2** – Recurso de interação (aparecimento de um balão com texto verbal)



**Fonte:** Capturas de tela retiradas do aplicativo baixado. Disponível de forma gratuita no site da editora StoryMax ([www.storymax.me](http://www.storymax.me))

Como é possível perceber, a começar pela obra *O Mistério do Sr. Gratus*, enquanto artefatos digitais, os *book apps* possuem uma textualidade e materialidade próprias, que os distinguem de outros gêneros textuais digitais (como os livros digitalizados em *PDF*, *e-book* ou *ePUB*), ou seja, há um novo significado relacionado à construção dos textos digitais. Considerando essa característica distintiva, analisar um aplicativo literário significa, ao mesmo tempo, observar sua manifestação enquanto gênero textual, inserido em um meio, com sua própria forma de ser e interagir com o mundo (HENKEL, 2016).

Do ponto de vista analítico, no que se refere às especificidades tecnológicas externas e internas da narrativa, Serafini, Kachorsky e Aguilera (2015) propõem uma abordagem que foca em seis elementos transmidiáticos, os quais estão associados à leitura e à visualização da narrativa digital ficcional: visual, aural, textual, paratextual, de navegação e de transição, que podem sofrer variações de acordo com a natureza dos textos multimodais. Em um outro contexto, como aprofundamento da abordagem, os autores apresentam um quadro analítico que pretende dar conta do funcionamento dos *book apps*: recursos de tela, recursos de transição e recursos de interação (SERAFINI; KACHORSKY; AGUILERA, 2016). Na prática, essas duas abordagens objetivam auxiliar não só na compreensão dos modos como as narrativas digitais operam, mas também na maneira como o leitor pode interagir e/ou participar da história.

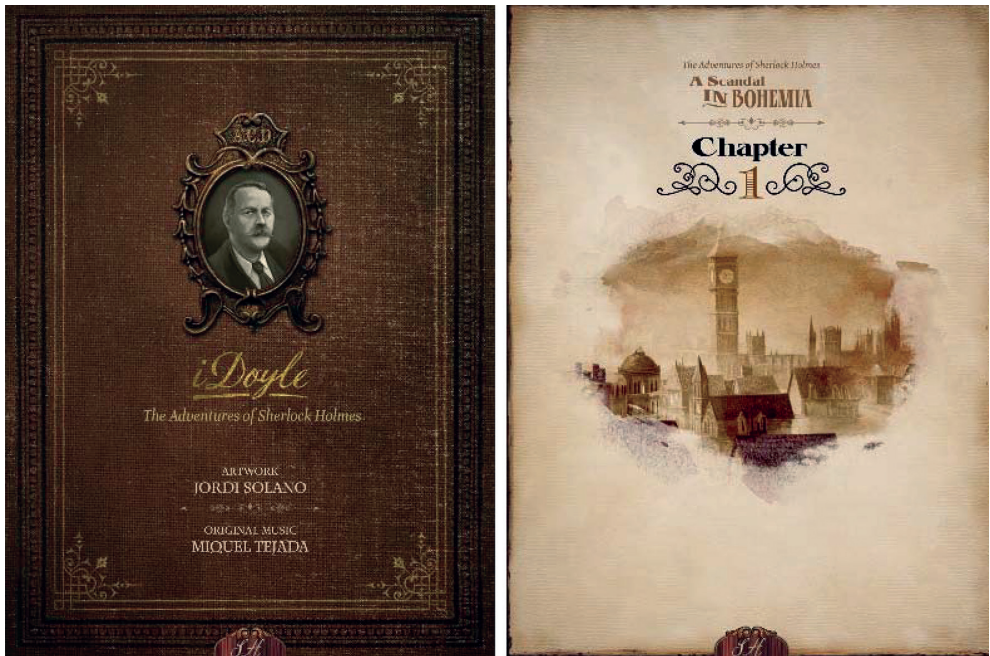
Quando o leitor abre um livro-aplicativo, existem determinados elementos e configurações com os quais precisa interagir para estabelecer um significado entre a estrutura visual das animações, textos, imagens, efeitos sonoros e para imergir na narrativa. No caso dos aplicativos com uma única abertura

(*single opening*), por exemplo, são apresentados vídeos, animações ou músicas relacionadas à história, mas com os quais o leitor não pode interagir, também não sendo possível interferir diretamente sobre os textos verbais e visuais. Em alguns aplicativos, durante a transição entre as páginas, também podem ser visualizadas animações e/ou efeitos sonoros. Os efeitos visuais da transição entre as páginas (sons e simulação de uma folha sendo virada) dão destaque aos personagens e à estrutura narrativa, conferindo maior engajamento para o leitor. Enquanto no formato impresso, o narrador é um agente vivo e personificado, nas narrativas digitais infantis, a narração automática proporcionada pelos recursos tecnológicos, pode dar voz ao texto verbal, fixo ou móvel, na tela do dispositivo.

Para a compreensão desses elementos complexos que podem ser encontrados em muitos *book apps* baixados para as crianças, são apresentadas duas obras, *iDoyle: As aventuras de Sherlock Holmes* (DOYLE, 2017) e *Spot* (WIESNER, 2015), e analisadas as funções relacionadas aos aspectos visuais e tecnológicos, os quais foram adaptados a partir da abordagem proposta por Serafini, Kachorsky e Aguilera (2015, 2016): abertura do aplicativo (recursos de tela); efeitos visuais e sonoros de navegação (recursos de transição); modos de leitura e comunicação (recursos de interação).

Logo na abertura das histórias, já se pode perceber uma distinção nas animações e no modo de entrada em ambos os aplicativos. A partir disso, é possível refletir que não existe uma única maneira de produzir e apresentar histórias animadas e interativas em dispositivos móveis, ou seja, dependendo da intenção dos autores, ilustradores e produtores, os recursos se diferem de um aplicativo para outro, não sendo possível a padronização da análise dos elementos.

*iDoyle* inicia criando uma atmosfera de suspense, característica das histórias de Arthur Conan Doyle, em que o leitor se depara com uma capa de um livro antigo, uma foto do autor, título da obra e informações técnicas da produção. Após a apresentação da capa, é possível visualizar as orientações de como o leitor deve ler a narrativa e se beneficiar da melhor experiência imersiva possível. Além disso, o aplicativo também indica como transitar entre as telas, selecionar os capítulos de preferência ou ir para conteúdos extras e opções gerais. Antes de o leitor imergir definitivamente na história, o próprio livro-aplicativo interpela o leitor com um texto verbal chamando sua atenção para a narrativa e recursos interativos.

**Figura 3** – *iDoyle*: abertura do aplicativo, entrada na narrativa

Fonte: <https://iclassicscollection.com/en/project/the-adventures-of-sherlock-holmes>

A abertura de *Spot*, por outro lado, apresenta uma estrutura intencionalmente não linear, já que o objetivo do autor ao criar a narrativa é estabelecer uma relação de imersão do leitor com a história desde a abertura do aplicativo. Logo no início, o leitor se depara com dois enunciados: o nome do autor, David Wiesner, na parte superior da tela e, logo abaixo, o título da narrativa, *Spot*. Assim que surge o texto do título, entra uma animação de uma joaninha que caminha até a posição da letra *O* do título. O próprio aplicativo vai revelando pistas ao leitor, as quais ele deve seguir para dar entrada na narrativa. Uma das primeiras ações reveladas para o leitor é a aplicação de zoom, movimento de aproximação e afastamento a ser feito com o polegar e o dedo indicador, que deve ser realizado sobre a mancha central do corpo da joaninha, iniciando a narrativa.

**Figura 4** – Spot: abertura da narrativa, visualização dos recursos de tela



**Fonte:** Capturas de tela retirada do trailer do aplicativo (<https://youtu.be/vx3TNPSNffM>)

Em relação aos elementos de navegação e transição das narrativas, *iDoyle* oferece apenas duas maneiras que se aproximam muito da linearidade do livro impresso: para transitar entre as telas e capítulos, basta tocar sobre o canto inferior direito (para avançar) ou esquerdo (para voltar). Além disso, quando o leitor toca sobre o canto inferior da página, pode visualizar a marca digital de seu dedo e a simulação de uma página sendo virada, ao trocar de tela. A segunda opção de navegação é selecionar as telas ou capítulos de sua preferência a partir do toque sobre o ícone central inferior da tela. Ali, o leitor também pode conhecer mais o autor, além de se informar sobre os créditos da obra, caso deseje.

**Figura 5** – *iDoyle*: efeitos visuais de navegação, recursos de transição

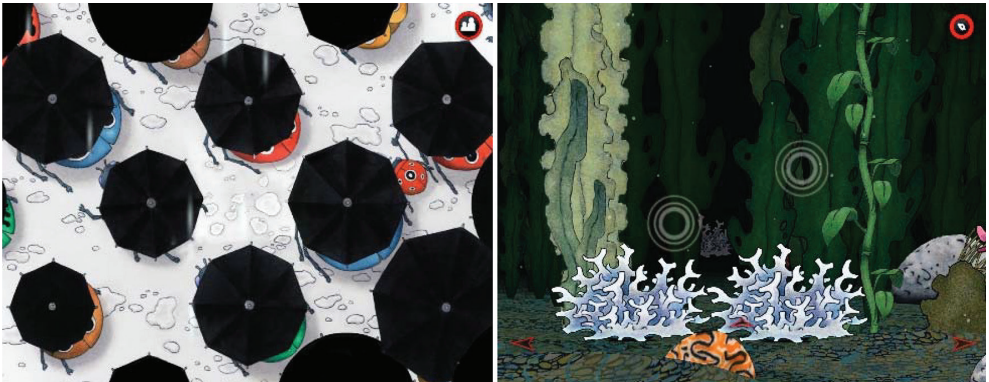


**Fonte:** <https://iclassicscollection.com/en/project/the-adventures-of-sherlock-holmes/>



O leitor que escolher *Spot* como prática literária pode encontrar algumas dificuldades no momento de navegação e transição da narrativa, já que esses recursos não são muito explícitos: para transitar no aplicativo, é necessário “pinçar” sobre a tela do dispositivo (aproximação do dedo indicador e do polegar). Na medida em que as transições não ocorrem de forma linear, como na maioria dos aplicativos literários, que utilizam setas ou indicações na parte inferior da tela, em *Spot*, por outro lado, o leitor tem liberdade para escolher qual caminho explorar primeiro. Em síntese, a navegação ocorre a partir do zoom sobre cinco objetos dispostos em uma mesa, os quais levam o leitor a cinco mundos diferentes, com cenários e personagens que se aproximam da literatura fantástica. Dentro de cada mundo, o leitor também pode explorar o ambiente, navegando pelas setas indicadas na tela durante a leitura.

**Figura 6** – *Spot*: efeitos visuais de navegação e transição (1ª tela: zoom na folha de jornal; 2ª tela: entrada em outro ambiente)



Fonte: Capturas de tela retirada do trailer do aplicativo <https://youtu.be/vx3TNPSNfIM>

Os modos de ler e de se comunicar com uma narrativa digital se revelam a partir dos recursos de interação produzidos para cada aplicativo. De acordo com Turrión (2014) a interatividade pode ser classificada em três modalidades, assim definidas: *participação convencional*, a passagem das telas e leitura convencional do texto verbal; *participação ativa*, processo complexo de interpretação relacionado à configuração do livro contemporâneo, principalmente sua estrutura não-linear; e *participação interativa*, ou seja, a interação física com a obra.

Essas modalidades levantadas pela autora podem ser encontradas nos aplicativos apresentados. *iDoyle*, primeiramente, sugere uma *participação convencional* e uma *participação interativa*, já que o leitor necessita transitar linearmente entre as telas para realizar a leitura e interagir fisicamente, tocando sobre os elementos interativos dos textos verbais e visuais, os quais podem deflagrar animações ou efeitos sonoros. Os *hot spots* são os responsáveis por gerar esse processo interativo entre o leitor e a tela do dispositivo e podem ser definidos como áreas que, quando tocadas, ativam outros recursos (visuais ou sonoros).

Levando em consideração o grande número de interações oferecidas pela narrativa, faz-se destaque à tela em que o aplicativo indica as pistas descritas por Sherlock Holmes sobre as características de Watson; ao pressionar o dedo sobre o sapato do personagem, o leitor pode visualizar de forma microscópica a perspicácia de Holmes e os lugares pelos quais Watson teria passado; o mesmo pode ser realizado no chapéu ao lado de Watson, revelando uma leve saliência lateral na parte superior do acessório, lugar onde teria guardado seu estetoscópio. Todos são detalhes que não escaparam aos olhos do renomado detetive.

**Figura 7** – *iDoyle*: Recursos de interação



Fonte: <https://iclassicscollection.com/en/project/the-adventures-of-sherlock-holmes>

Em *Spot* foram identificados poucos recursos de interação. Entretanto, em alguns ambientes podem ser encontrados “elementos de interação”, a partir do toque sobre um objeto e/ou animal que possa desencadear alguma animação, efeito sonoro ou visual. Como foi possível observar anteriormente, esse aplicativo não possui uma estrutura linear, sendo assim classificado por ter uma *participação ativa* e uma *participação interativa*, por revelar elementos pelos quais os leitores possam interagir fisicamente com os cenários. Entretanto, os recursos de interação são implícitos e demandam várias leituras e uma observação minuciosa por parte do leitor. No mundo dos robôs, por exemplo, é possível animar um personagem que parece estar “cozinhando” engrenagens. Ao tocar sobre ele, o robô lança a engrenagem para cima, como se fosse uma



panqueca. Outras interações também podem ser desencadeadas em outros cenários, como no mundo subterrâneo marinho, onde o leitor pode animar ou gerar efeitos sonoros em peixes e animais marinhos, ao tocar sobre eles.

**Figura 8** – *Spot*: recurso de interação (peixe-lanterna)



Fonte: Capturas de tela retirada do trailer do aplicativo <https://youtu.be/vx3TNPSNfM>

No contexto da leitura literária, já existem alguns estudos que se dedicam à análise das atividades de leitura mediadas pela tecnologia digital. Embora a leitura no meio impresso seja pertinente, as práticas de leitura infantil em dispositivos digitais têm ganhado destaque e se constituem como uma área de grande interesse, principalmente por sua atualidade e relevância do ponto de vista educacional e antropológico (ALIAGAS; MARGALLO, 2014). Em vista disso, esse artigo apresenta parte de uma análise empreendida com crianças entre 3 e 10 anos de idade no contexto familiar, em que foram utilizados oito *book apps*<sup>3</sup> para as práticas de leitura literária. Dessa forma, nas próximas seções serão apresentados o contexto da pesquisa, metodologia, dados das análises, assim como a obra utilizada nas práticas de leitura com as crianças, e, para finalizar, faz-se a análise dos dados e passa-se a apontar as principais conclusões alcançadas com este estudo.

### **Toque para avançar: contexto da pesquisa**

O presente estudo originou-se de uma pesquisa realizada como dissertação de mestrado<sup>4</sup>, concluída em 2018. A dissertação permitiu analisar como crianças<sup>5</sup> de 3 a 10 anos de idade leem *book apps* literários no contexto familiar. Para tanto, foram selecionados três grupos de leitores e oito aplicativos literários. Previamente aos encontros com as crianças, foram verificadas as

<sup>3</sup> *Mini Zoo, Quem soltou o Pum?, Spot, Chomp, Flicts, Bouml, Meu Aplicativo Folclore e A Árvore dos Sonhos.*

<sup>4</sup> Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6328478](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6328478). Acesso em: 10 dez. 2018.

<sup>5</sup> Projeto aprovado no comitê de ética da Universidade Luterana do Brasil em 2016. CAAE: 56844416.1.0000.5349.

preferências de leitura das crianças, bem como a utilização de mídias digitais por parte delas, a partir de três entrevistas<sup>6</sup> realizadas com as famílias. As entrevistas possibilitaram o aprofundamento e a reflexão sobre as obras a serem selecionadas, assim como sobre o nível de letramento literário e digital das crianças.

Como se trata de um estudo de caso, a pesquisa possibilitou a realização de práticas de leitura com e sem mediação. Em alguns momentos foi necessário algum tipo de intervenção sobre a leitura das crianças para que pudessem explorar as obras em sua plenitude, em especial, os efeitos de animação propiciados pela interação do leitor com a tela do dispositivo. Por outro lado, o dispositivo digital promoveu uma leitura mais autônoma, já que desempenhava, muitas vezes, o papel do próprio mediador.

Para efeito de análise, serão utilizados apenas os dados referentes à leitura do aplicativo *Chomp* por duas crianças em idades em que geralmente ocorre a alfabetização: Isabella<sup>7</sup>, 7 anos, e Ana Paula, 8 anos. A coleta dos dados foi realizada em cada residência, onde foram produzidas gravações audiovisuais das crianças em interação com os aplicativos. Os encontros com os leitores ocorreram de acordo com a disponibilidade de cada família, sendo as gravações posteriormente transcritas e armazenadas em um site dedicado à apresentação da pesquisa ([elitforchildren.com](http://elitforchildren.com)).

Tomando como inspiração metodológica os estudos realizados pelo grupo GRETEL (Grupo de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria de la Universitat Autònoma de Barcelona, UAB), a pesquisa também busca respaldo nas estratégias de compreensão leitora, descritas por Solé (2008) a partir de três etapas: 1) antes da leitura; 2) durante a leitura; 3) depois da leitura; e nos roteiros de leitura, definidos por Saraiva, Mello e Varela (2001), os quais se dividem em: 1) atividade introdutória à recepção do texto; 2) leitura compreensiva e interpretativa; 3) transferência e aplicação da leitura.

Em relação às atividades propostas na pesquisa, o planejamento dos roteiros de leitura percorreu três fases principais: 1) conversas lúdicas e informais com as crianças, com o objetivo de motivá-las à leitura; 2) momento de interação com a obra, sendo previstas atividades com e sem mediação; 3) interpretação e atividade de transferência a partir das obras. Para exemplificar, apresenta-se, no quadro a seguir, o planejamento<sup>8</sup> de um dos encontros realizados com as crianças.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.elitforchildren.com/material-empirico>. Acesso em: 10 dez. 2018.

<sup>7</sup> Os nomes foram modificados a fim de preservar a identidade dos participantes.

<sup>8</sup> Todos os planejamentos estão disponibilizados no site da pesquisa: <https://www.elitforchildren.com/material-empirico>. Acesso em: 10 dez. 2018.

**Quadro 1** – Planejamento para as atividades de leitura com as crianças (exemplo)**Data:** 20/09/2016**Idades das crianças:** 4 e 7 anos**Obras digitais:** *Meu Aplicativo de Folclore; Boum!; A Árvore dos Sonhos; Chomp.***Objetivos:** Motivar as crianças à leitura das obras, a partir da exploração e interação com as narrativas; apresentar as obras digitais; verificar as reações e falas das crianças durante a leitura.**Atividades:** *1ª Fase:* Apresentação dos *book apps* pela pesquisadora, através da exploração e demonstração da navegação dos ícones, transição entre as páginas, elementos interativos, de interação e/ou multimídia. *2ª Fase:* Interação das crianças com os *book apps*. Alguns momentos com prática guiada da leitura e interação. Realização de inferências e conversas com as crianças a respeito de sua compreensão da narrativa. *3ª Fase:* Atividade de transferência (desenho/pintura) no próprio dispositivo digital. Momento de conversas com as crianças a respeito de sua experiência com o dispositivo e aplicativos.

Para a seleção das obras, foram levados em consideração os critérios de qualidade artística e pedagógica (TEALE; YOKOTA, 2014), além de um modelo proposto por Neus Real e Cristina Corroero (2018), elaborado a partir dos seguintes estudos: o modelo de García-Rodríguez e Gómez-Días (2015) sobre dimensões básicas de seleção; a tese de doutorado de Celia Turrión (2014), intitulada *Narrativa infantil y juvenil digital. ¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literário?*; o trabalho de Lucas Ramada (2017), *Esto no va de libros*.

Assim, a obra *Chomp* (2016), do autor Christoph Niemann, selecionada para a análise do presente artigo, alinha-se com os critérios sugeridos pelas autoras, sendo considerado, principalmente: 1) acessibilidade e disponibilidade (pode ser baixada de forma gratuita ou paga, em quais sites e/ou lojas de aplicativos); 2) atualização dos conteúdos (com que frequência o aplicativo é atualizado pelo sistema); 3) elementos paratextuais (como são organizados os ícones de navegação e transição); 4) produto editorial (quais são os contextos de criação, como autor, ilustrador e editora); 5) opções de personalização (efeitos sonoros, música de fundo, personalização dos personagens); 6) multimodalidade (qual a relação entre textos, imagens, sons e animações); 7) tipos de participação do leitor (o quanto o leitor pode intervir sobre a obra: participação lúdica – participação livre com entretenimento – e participação criativa, em que se supõe uma intervenção explícita do leitor sobre a obra); 8) complexidade interpretativa (articulação dos conteúdos com a obra, se há a necessidade de determinados conhecimentos prévios); 9) destinatário (qual o nível de letramento literário e digital das crianças, fase escolar e familiarização com os recursos tecnológicos). Na tabela a seguir, apresenta-se como foram aplicados esses critérios.

**Tabela 1** – Critérios de seleção: *Chomp*

1. Acessibilidade e disponibilidade	Pago (disponível para Android e iOS).
2. Atualização dos conteúdos	Atualizado com frequência (última atualização: outubro/2018).
3. Elementos paratextuais	Os ícones de navegação e transição são legíveis e contam com uma organização de fácil visualização.
4. Produto editorial	Narrativa criada e ilustrada pelo artista Christoph Niemann e publicada pela <i>Fox and Sheep</i> (estúdio de criação de aplicativos infantis em Berlim, Alemanha).
5. Opções de personalização	Gravação de vídeo integrada; possibilidade de inserção do rosto do leitor na câmera frontal.
6. Multimodalidade	As imagens e animações se relacionam entre si.
7. Tipos de participação do leitor	Participação lúdica e participação criativa (as crianças podem criar narrativas audiovisuais a partir da câmera integrada ao aplicativo).
8. Complexidade interpretativa	Não há texto verbal; demanda experiência prévia com dispositivos digitais.
9. Destinatário	Crianças a partir de 3 anos de idade.

Embora tenha muitos elementos de gamificação<sup>9</sup>, *Chomp* é considerado um aplicativo literário e pode fazer parte da prática de leitura de crianças pequenas. *Chomp* é uma sequência do aplicativo lançado pelo autor Christoph Niemann em 2015, *Petting Zoo (Mini Zoo)*, no qual o leitor pode interagir com diferentes ilustrações de animais ao tocar ou deslizar o dedo sobre elas. A interface interativa de *Chomp* é mais simples que a de *Petting Zoo*, bastando tocar sobre as ilustrações para serem geradas animações e efeitos sonoros. O destaque da narrativa reside no tipo de participação possibilitada ao leitor e dos recursos de interação disponíveis<sup>10</sup>. Em *Chomp*, o leitor participa utilizando o seu

<sup>9</sup> Da palavra *gamification*, que consiste “[...] no uso de elementos de jogos e técnicas de design de jogos em contextos diferentes de jogos” (ALVES, 2015, p. 26). Tais elementos também podem ser aplicados e aperfeiçoados às obras digitais infantis.

<sup>10</sup> <https://www.wired.com/2016/01/chomp-is-a-whimsical-app-that-uses-your-face-to-bring-doodles-to-life/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

próprio rosto, pela mímica e pela música, abrindo-se para diferentes criações e interpretações. Nessa obra, é visível o protagonismo dado às crianças, que, por sua vez, têm mais autonomia durante a leitura, ao mesmo tempo em que se sentem engajadas pela ludicidade proporcionada.

Para analisar os elementos visuais e tecnológicos que compõem a narrativa *Chomp*, é necessário lembrar a proposta analítica sugerida por Serafini, Kachorsky e Aguilera (2015, 2016) acerca das estruturas internas das narrativas digitais infantis, que podem ser resumidas em: 1) abertura do aplicativo (recursos de tela); 2) efeitos visuais e sonoros de navegação (recursos de transição); 3) modos de leitura e comunicação (recursos de interação).

O primeiro recurso apresentado ao leitor, que dá abertura ao aplicativo, é a animação de uma galinha quebrando um ovo. Em seguida, é possível visualizar a capa que corresponde à primeira tela do aplicativo. O que confere maior singularidade ao aplicativo é a utilização da câmera frontal para inserir o rosto do leitor na própria história, presente na primeira tela. Além desse recurso, ao tocar sobre o ícone no canto superior esquerdo, uma janela se abre com as cenas da narrativa. Assim, o leitor poderá escolher por onde começar. Logo abaixo, há um ícone representado por uma câmera, que possibilita a gravação a partir da interação do leitor sobre a tela, já presente na capa e em todas as telas do aplicativo. A seta à direita direciona o leitor para a primeira página.

O recurso de interação na capa pode ser explorado a partir do toque sobre a imagem do personagem; este, então, é “esmagado” pelo chapéu em sua cabeça. Outros recursos também podem ser ressaltados, tais como uma música de humor de fundo, tocada durante toda a narrativa, além do efeito sonoro da cabeça sendo esmagada pelo chapéu.

**Figura 9** – *Chomp*: abertura do aplicativo (interação da capa)



Fonte: Do arquivo da pesquisa (capturas de tela com o dispositivo digital da pesquisadora)

A transição e a navegação entre as telas são simples e podem ser realizadas de três formas, como é possível visualizar nas capturas de tela a seguir (Figura 10): na primeira imagem, é possível transitar tocando sobre a seta no canto inferior direito ou deslizar o dedo sobre a tela; na segunda, ao tocar sobre o mosaico no canto superior direito, abre-se um menu de telas com as imagens dos personagens, além de ser possível avaliar o aplicativo (ícone representado pelo desenho de um elefante), informar sobre os créditos e produção editorial (ícone representado por uma bandeira), compreender o funcionamento das transições e interações (ícone representado por um ponto de interrogação) ou conhecer outros aplicativos da editora (*More Apps*).

**Figura 10** – *Chomp*: elementos visuais de navegação (recursos de transição)



Fonte: Do arquivo da pesquisa (capturas de tela com o dispositivo digital da pesquisadora)

O interessante da narrativa é que todos os ícones, inclusive o menu, é representado por ilustrações, sendo apenas o título e o nome do autor apresentados em texto verbal. Nesse sentido, esse aspecto multimodal de ilustrações e animações facilita e aproxima mais aquelas crianças que ainda não foram alfabetizadas ou que estão em fase de alfabetização. Isso pode ser observado ao tocar sobre o ícone representado por um ponto de interrogação, por exemplo, que leva o leitor a uma animação explicativa sobre o funcionamento do aplicativo. Ao realizar o movimento indicado na animação, o leitor é “parabenizado” por uma galinha com chapéu, que surge no lado esquerdo da tela.

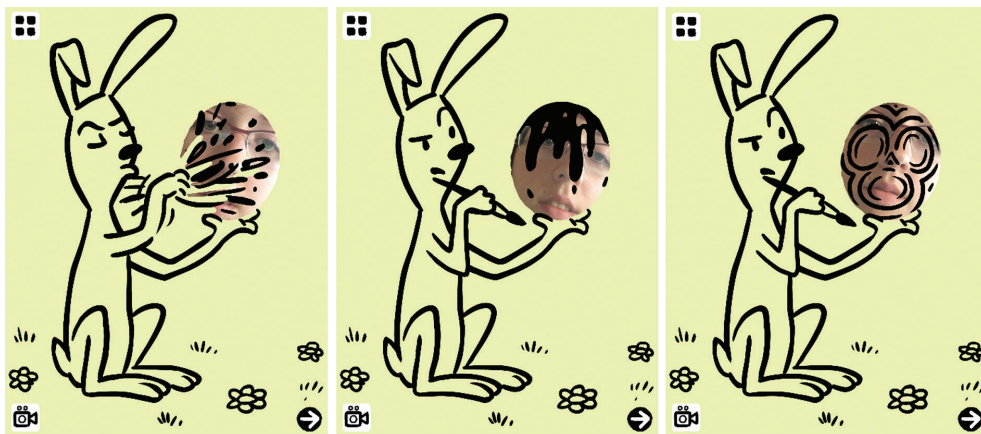
O modo como o leitor se comunica com a narrativa é bastante peculiar, se comparada a outras obras digitais interativas. O toque sobre qualquer área da página pode desencadear diferentes animações e efeitos sonoros, além da mudança de



personagens e cenários. O rosto do leitor integrado à tela produz uma interação mais dinâmica através da possibilidade de criação de falas, expressões faciais e encenações. Conforme transita pelas páginas/telas, o leitor poderá se transformar, instantaneamente, em super-herói, máquina de lavar roupa, relógio, um pedaço de torrada, entre outros. Além disso, o leitor poderá gravar suas expressões visuais e falas em cada interação com as páginas. O aplicativo proporciona, ao leitor, várias opções de animações e efeitos sonoros, integrados ao recurso da câmera frontal, principal elemento interativo desse aplicativo.

Entre essas opções, na página onde aparece um coelho pintando um ovo, por exemplo, é possível observar que o próprio ovo é o rosto do leitor; ao tocar sobre a tela, o leitor poderá observar que o coelho o pinta de seis diferentes formas (Figura 11). Isso é possível somente se o leitor explorar mais profundamente os recursos de interação, tocando várias vezes sobre a tela para descobrir as animações que podem ser desencadeadas. Nas primeiras capturas de tela, a seguir, é possível observar que as animações se modificam à medida que o leitor interage com a tela. Na primeira imagem, por exemplo, o coelho aparece apenas segurando o ovo em suas mãos. Ao tocar sobre a tela, as formas, desenhos e manchas se transfiguram e uma nova pintura surge.

**Figura 11** – Chomp: sequência dos recursos de interação (coelho pintando um ovo – leitor)



Fonte: Do arquivo da pesquisa (capturas de tela com o dispositivo digital da pesquisadora)

## **Toque para interagir: análises das práticas de leitura**

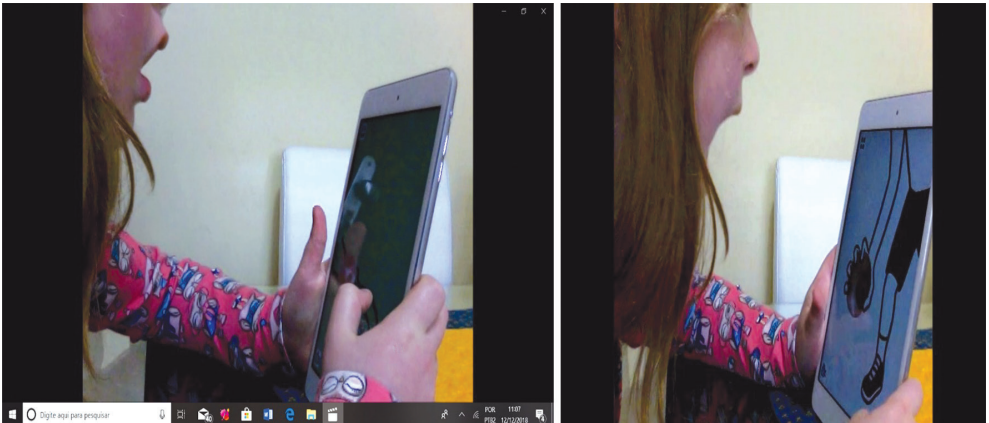
Para a análise das práticas de leitura das crianças com o aplicativo *Chomp*, busca-se apoio teórico no campo da narratologia, segundo Ryan (2006), que propõe quatro formas estratégicas de interatividade baseadas em dois pares binários, da seguinte forma: interno/externo e exploratório/ontológico. No modo interno, há uma projeção do leitor como membro do universo virtual,

ao identificar-se com um avatar, como é o caso quando as crianças se sentem envolvidas por visualizarem o seu rosto na tela do dispositivo, durante a leitura do aplicativo *Chomp*. Por outro lado, no modo externo, os leitores estão situados e controlam a narrativa externamente ao universo virtual. Nesse sentido, na estratégia interativa externa, o leitor contextualiza sua própria atividade de leitura como base de dados de navegação. Isso fica evidente, principalmente, naqueles aplicativos em que o leitor pode controlar as interações, recursos sonoros ou de narração, ativando-os ou não. Seria o caso da narrativa *Flicts* (ZIRALDO, 2015), em que o leitor tem a opção de desativar os recursos de narração e sonoros durante a leitura.

Já no modo exploratório, não se observa uma alteração no enredo da história, pois o leitor, basicamente, explora e navega entre as telas e recursos de interação. Esse modo pode ser verificado nas narrativas mais simples, com poucos recursos interativos e multimidiáticos. A obra *Meu Aplicativo de Folclore* (AZEVEDO, 2015) pode ser tomada como exemplo nesse caso, pois não demanda do leitor grandes cooperações interativas durante a leitura. No modo ontológico, as escolhas do leitor têm impacto no percurso da narrativa, levando a história a destinos diferentes. *Spot*, aplicativo apresentado na introdução deste artigo, dependendo dos caminhos escolhidos pelos leitores, pode determinar quais seriam os mundos possíveis e, conseqüentemente, quais histórias, personagens e cenários seriam explorados.

Nas práticas de leitura com Isabella, 7 anos, e Ana Paula, 8 anos, foi possível perceber que houve uma forte identificação com o avatar da narrativa *Chomp*. Isso ficou bastante evidente nas falas e expressões faciais produzidas pelas próprias crianças durante a interação com o aplicativo.

No caso da criança mais nova, Isabella, os elementos lúdicos provocados pelos recursos de interação e a possibilidade de inserir o rosto na narrativa constituíram uma experiência que causou deleite na criança. Além de apreciar as animações que eram provocadas pelo seu toque sobre a tela, a criança reagiu criando diversas expressões faciais, dialogando de forma lúdica e imaginativa com os recursos de interação. No entanto, ela não se sentiu muito à vontade para realizar as gravações no aplicativo. Isso pode ter ocorrido pelo fato de ela não ter muito acesso aos dispositivos digitais (como celular, tablet e computador), algo que foi verificado durante as entrevistas com os pais, em que se percebeu que o estímulo maior está voltado à leitura literária de livros impressos. Em síntese, a interação de Isabella ocorreu basicamente a partir de expressões faciais e mímica, conforme é possível observar nas imagens que seguem.

**Figura 12** – Isabella, 7 anos, em interação com *Chomp*

**Fonte:** Do arquivo da pesquisa

Ana Paula, por outro lado, produziu 56 vídeos a partir do recurso de gravação da narrativa. A criança explorava os recursos da seguinte forma: em um primeiro momento, descobria quais animações poderiam ser experimentadas; depois, valendo-se do recurso de gravação, produzia um vídeo com suas falas, gestos e animações a partir dos recursos de interação.

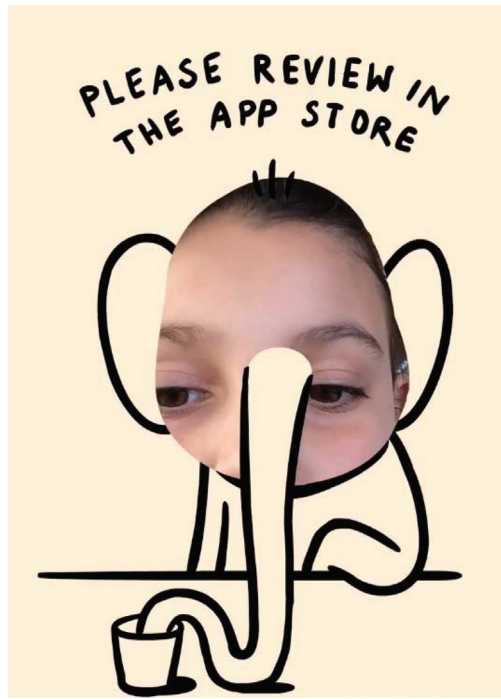
Enquanto realizava o vídeo, a criança criava a sua própria narrativa a partir das animações. Em uma de suas gravações, ela tocava sobre a tela tentando encontrar o penteado perfeito para ela, argumentando sobre os tipos de penteado, se era de bebê, estilo rock ‘n’ roll, e qual considerava o mais interessante. Na última cena, Ana Paula se colocou na perspectiva de uma “*youtuber*”, dirigindo-se aos seus “espectadores”, que poderiam se inscrever em seu canal se tivessem gostado dos vídeos produzidos. A fala da criança pode ter inspiração em sua experiência com o *YouTube*, já que possui o seu próprio canal na plataforma, conforme relatado pela mãe em entrevista.

**Quadro 2** – Fala de Ana Paula (na última tela do aplicativo Chomp)

E é o fim pessoal! Se vocês gostaram,  
se inscrevem no meu canal!

**Fonte:** Do arquivo da pesquisa

**Figura 13** – Imagem retirada do vídeo realizado por Ana Paula, 8 anos



**Fonte:** Do arquivo da pesquisa (vídeo armazenado pela criança no dispositivo da pesquisadora)

Assim, *Chomp* possibilitou a criação de novas significações e narrativas de forma espontânea pelas crianças, já que não houve uma mediação diretiva orientando-as de como deveriam se comunicar ou interagir com o aplicativo. Nesse sentido, é possível afirmar que houve uma imersão das crianças na narrativa, não somente em função dos recursos de interação, mas também devido às ilustrações e animações, que juntos proporcionaram uma experiência estético-literária e lúdica de criação.

Em *Chomp*, o mundo da narrativa e o mundo do leitor se fundiram a ponto de produzir uma reação “emocionalmente imersiva” (ALIAGAS; MARGALLO, 2017, p.50), a qual garantiu o envolvimento durante a leitura. Nos termos de Ryan (2006), a experiência interativa das crianças foi externa (os leitores colaboraram com a narrativa externamente) e ontológica (os leitores modificaram o sentido da narrativa). A possibilidade de inserir o rosto no aplicativo posiciona as crianças, ao mesmo tempo, no lugar do narrador e do protagonista, já que produzem a história e criam falas para os personagens. Nesse sentido, o aplicativo permite uma abertura ao universo imaginário e ficcional da criança, ao possibilitar a recriação dos pontos de vista dos personagens e roteiro produzido pelo autor do aplicativo.

Esse resultado também se aproxima da pesquisa de Aliagas e Margallo (2017), em que as pesquisadoras constataram que a interatividade possibilitada pelos

aplicativos literários, em especial aqueles que promovem maior imersão – como é o caso de *Chomp* –, permite que as crianças criem sua própria versão híbrida, sendo o nível de engajamento elevado pela imaginação literária tomada como inspiração na história, quando se colocam no lugar do narrador e personagem principal. Assim, os efeitos gerados pela interatividade são mais emocionais do que intelectuais, pois as crianças se veem emocionalmente envolvidas com os personagens ao observar seu rosto dentro da narrativa. Pode-se dizer que *Chomp* permite que a criança viva a história de forma mais intensa, como se estivesse fisicamente no corpo do próprio personagem, representado virtualmente.

Segundo Ryan (2006) para que essa exploração se torne realmente interessante, é necessário que o leitor “entre em um portal e descubra um novo mundo” da narrativa, no mesmo sentido em que Alice<sup>11</sup> entrou na toca do coelho ou nas descobertas mágicas que são possíveis ao entrar no guarda-roupa que leva a Nárnia<sup>12</sup>. Essa exploração, portanto, viria a ser um caminho ao prazer literário, dentro do tempo do mundo virtual, e não simplesmente uma “corrida” contra o relógio (RYAN, 2006, p. 112).

Em relação aos roteiros de leitura, foi possível verificar, em alguns momentos, que o aplicativo gerava grandes expectativas nas crianças, motivando-as antes da leitura. De acordo com Solé (2008), histórias desconhecidas pelas crianças provocam entusiasmo e interesse, embora seja necessário considerar as experiências de leitura literária das crianças antes da introdução da obra digital. Assim, as atividades realizadas antes da leitura são proporcionadas às crianças a fim de tornar a leitura a mais produtiva possível.

Levando em consideração que a obra digital era uma novidade que estava sendo apresentada às crianças, as estratégias utilizadas no momento da leitura poderiam ocorrer de forma a criar situações variadas, como a presença ou não de um mediador. Embora a mediação de um adulto seja necessária, agregando valor à obra a qual está sendo lida, a opção por uma “leitura independente” também pode ser uma experiência a se considerar, já que as crianças utilizam as suas próprias estratégias de leitura, levando-as a uma leitura mais autônoma, o que gera prazer por um determinado texto (SOLÉ, 2008). No caso de *Chomp*, pelo fato de poderem visualizar o seu rosto na narrativa, a leitura por si só já se tornou autônoma, o que levou as crianças, em alguns momentos, a “dispensarem” a mediação do adulto, preferindo uma leitura mais individual.

Como se trata de um novo gênero textual, as atividades depois da leitura podem ser citadas, como a produção de narrativas e a criação de vídeos, realizados pelas crianças. Assim, a elaboração da compreensão leitora (SOLÉ, 2008)

<sup>11</sup> *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (1865).

<sup>12</sup> *As Crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis (1950-1956).

se concretizou a partir do engajamento emocional proporcionado pelo avatar que permitiu a recriação de novas narrativas através dos desenhos e animações da obra digital. Nesse sentido, foi possível verificar que as crianças estabeleceram percepções além do texto, ao tentarem ativar ou produzir gestos próprios de suas experiências prévias, assim deleitando-se e adentrando efetivamente na obra.

Embora não se trate de estratégias de leitura escolarizadas, a experiência resultante dessas práticas e a utilização de roteiros podem ser exploradas nas escolas, sendo possível pensar, a partir deste trabalho, em *estratégias de leitura literária digital*. Nesse sentido, é possível sugerir aos professores atividades que contemplem as três etapas propostas por Solé (2008), da seguinte forma: 1) *antes da leitura*: formulação de perguntas motivadoras, podendo abordar questões desde a experiência das crianças com os dispositivos digitais móveis até o levantamento de hipóteses sobre a obra digital que será lida; 2) *durante a leitura*: a leitura poderá ocorrer de forma compartilhada ou individual. No caso de obras mais complexas, que exigem das crianças outros conhecimentos prévios, como *Spot*, em que a transição entre as telas ocorre de forma não-linear, através do zoom, aconselha-se a leitura compartilhada, para que as crianças possam estabelecer previsões a respeito das imagens e animações e que se envolvam de forma ativa com a obra. A leitura individual poderia ser uma outra opção, caso a criança se sinta à vontade e já tenha certo domínio sobre o uso de dispositivos digitais móveis. Em certos casos, pode ocorrer de a própria criança solicitar uma leitura individual da obra digital, demonstrando interesse em desenvolver uma autonomia em relação ao texto; e, por fim, 3) *após a leitura*: considerando que são obras para serem lidas em dispositivos digitais, sugere-se, além da elaboração de questionamentos e conversas a respeito da interpretação das crianças sobre o texto, a produção de um desenho ou pintura no próprio dispositivo em que se realiza a leitura. Os softwares de desenho mais indicados para as crianças são *ArtRage*<sup>13</sup>, *Tayasui Sketches*<sup>14</sup> e *Autodesk SketchBook*<sup>15</sup>, por apresentarem uma interface de fácil visualização das ferramentas e paleta de seleção de cores.

## **Avalie este app: considerações finais**

Neste artigo, foram abordados alguns aspectos relacionados às características e principais funções estruturais dos *book apps*, passando posteriormente a apresentar um estudo de caso envolvendo a leitura do aplicativo *Chomp* por

<sup>13</sup> <https://www.artrage.com/> (Versões gratuita e paga para Windows/Mac/Android/iOS). Software utilizado na dissertação de mestrado da autora deste artigo, a partir da leitura de outras obras digitais (MORO, 2018).

<sup>14</sup> <http://tayasui.com/sketches/> (Versões gratuita e paga para Mac/Android/iOS).

<sup>15</sup> <https://sketchbook.com/> (Gratuito nas plataformas Windows/Android/iOS).



duas crianças, de 7 e 8 anos de idade. Visto que o estudo foi realizado no contexto familiar, foi possível observar as principais reações, posições corporais e expressões faciais das crianças com a obra.

O fato de Ana Paula já ter uma experiência prévia com dispositivos digitais facilitou o manuseio do aplicativo durante a leitura, o que a levou a produzir inúmeros vídeos com a narrativa. Isabella, por um lado, mesmo com pouca experiência, se familiarizou rapidamente com os recursos do aplicativo; por outro lado, a menina não se sentiu à vontade para realizar a gravação de suas expressões no aplicativo.

Esses resultados apontam para a necessidade da mediação da leitura de obras digitais. As crianças que não estão muito familiarizadas com os dispositivos móveis – e isso foi possível constatar em outras práticas de leitura digital – tendem a permanecer confusas, ou até mesmo sem saber que ação tomar diante de tantas facilidades e possibilidades interativas proporcionadas pela tecnologia digital. Partindo dessa experiência com as crianças, sugere-se iniciar, em um primeiro momento, a leitura dos recursos de capa, questionando os ícones, imagens e animações para, posteriormente, entrar na narrativa. Ressalta-se que os recursos de interação, quando em grande número nos livros-aplicativos, podem ser lidos como elementos de entretenimento pelas crianças, o que pode afastá-las, de certa forma, da intenção da narrativa. É por isso que a mediação, assim como no livro impresso, se configura como uma estratégia importante para a prática literária digital, principalmente quando se trata de recursos tão diversos e envolventes.

Nesse sentido, o desenvolvimento de um planejamento para as atividades de leitura com o aplicativo facilitou a observação dos gestos, falas e expressões das crianças, mesmo que sem uma mediação diretiva. Os planejamentos desenvolvidos na pesquisa da qual este artigo deriva estão disponíveis online<sup>16</sup> e podem ser utilizados como caminhos para professores e pesquisadores em práticas de leitura digital. Assim, essas *estratégias de leitura literária digital*, conceito proposto neste artigo, podem ser utilizadas como recurso pedagógico para a leitura compartilhada de obras digitais infantis. Todavia, tais estratégias são indicadas não somente para o contexto formal escolar, mas também para a leitura realizada no ambiente familiar. Por esse motivo, faz-se necessário destacar o papel do mediador, que poderá indicar e orientar as crianças na elaboração de questionamentos e percepções sobre o texto.

<sup>16</sup> Ex. Grupo 2 (planejamento): <https://www.elitforchildren.com/copia-grupo-1-02-10>. Acesso em: 10 dez. 2018.

## Referências

- ALIAGAS, Cristina; MARGALLO, Ana María. ¿Cómo transforma el Ipad las prácticas lectoras literarias? Un estudio etnográfico sobre los efectos del soporte digital en las experiencias de lectura infantil en el contexto familiar. In: MOSCOSO, M. F. (ed.). *Etnografía de la socialización en las familias*. [s. l.]: Traficantes de sueños, 2014. p.25-31.
- ALIAGAS, Cristina; MARGALLO, Ana María. Children's responses to the interactivity of storybook apps in family shared reading events involving the iPad. *Literacy*, UKLA, v. 51, n. 1, p. 44-52, jan. 2017.
- AL-YAQOUT, Ghada; NICKOLAJEVA, Maria. Re-conceptualising picturebook theory in the digital age. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, v.6, 2015.
- CARMONA, Beth (org.). *Catálogo Festival ComKids Interativo*. Goethe-Institut: São Paulo, 2018. Disponível em: [https://issuu.com/comkids/docs/catalogo\\_comkids\\_interativo\\_2018](https://issuu.com/comkids/docs/catalogo_comkids_interativo_2018). Acesso em: 10 dez. 2018.
- FREDERICO, Aline. Tese. *Embodiment and agency in digital reading: preschoolers making meaning with literary apps*. 2018. 333 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Cambridge, Londres, Inglaterra.
- GABELICA, Marina. Children's Electronic Literature Criticism: Exploring Electronic Picture Books. *Materialidades da Literatura*, Coimbra, v.6, n.2, p. 99-113, 2018.
- HENKEL, Ayoe Quist. Exploring the Materiality of Literary Apps for Children. *Children's Literature in Education*, Springer, Nova York, v.49, n.3, p. 338-355, 2016.
- MORO, Roberta Gerling. *Literatura Digital Infantil: práticas de leitura no contexto familiar*. 2018. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil.
- PINTO, Ana Lúcia; ZAGALO, Nelson; COQUET, Eduarda. From a click to a gesture: a contribution to defining the concept of children's e-picturebooks. In: BARBOSA, Helena; QUENTAL, Joana [eds.]. *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> International Conference of Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education*. São Paulo: Blucher, 2015. p. 223-228.
- REAL, Neus; CORRERO, Cristina. Valorar la literatura infantil digital: propuesta práctica para los mediadores. *Textura*, Canoas, v. 20, n. 42, p. 8-33, jan./abr. 2018.
- RYAN, Marie-Laurie. Toward an Interactive Narratology. In: RYAN, Marie-Laurie. *Avatars of Story*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2006. p. 97-125.
- SARAIVA, Juracy Assmann; MELLO, Ana Maria Lisboa de; VARELLA, Noely Klein. Pressupostos teóricos e metodológicos da articulação entre literatura e alfabetização. In: SARAIVA, Juracy Assmann (org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 81-87.
- SERAFINI, Frank; KACHORSKY, Danielle; AGUILERA, Earl. Picturebooks 2.0: Trans-medial Features Across Narrative Platforms. *Journal of Children's Literature*, v. 41, n. 2, p. 16-24, mar./jun. 2015.
- SERAFINI, Frank; KACHORSKY, Danielle; AGUILERA, Earl. Picture Books in the Digital Age. *The Reading Teacher*, v. 69, n. 5, p. 509-512, mar./abr. 2016.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- TEALE, William H.; YOKOTA, Junko. Picture Books and the Digital World: Educators Making Informed Choices. *The Reading Teacher*. v. 67, n. 8, p. 577-585, 2014.

TURRIÓN, Celia. Multimedia book apps in a contemporary culture: commerce and innovation, continuity and rupture. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, v. 5, abr. 2014.

### ***Obras digitais apresentadas***

AZEVEDO, Ricardo. Meu Aplicativo de Folclore. Editora Ática, 2015. Disponível para iOS e Android.

DOYLE, Arthur Conan. *iDoyle: As aventuras de Sherlock Holmes*. [s. l.]: iClassics Collection, 2017. Disponível para iOS e Android (Pago).

NIEMANN, Christoph. *Chomp*. [s. l.]: Fox & Sheep, 2016. Disponível para iOS e Android (Pago).

ORSI, Carlos. *O Mistério do Sr. Gratus*. [s. l.]: StoryMax, 2018. Disponível para iOS e Android (Gratuito).

WIESNER, David. *Spot*. [s. l.]: Houghton Mifflin Harcourt, 2015. Disponível para iOS (Pago).

ZIRALDO. *Flicts*. Mafua: Engenhoca, 2014. Disponível para iOS e Android.

# DA PÁGINA À TELA: APONTAMENTOS SOBRE A LEITURA DA LITERATURA INFANTIL NA CULTURA DIGITAL

## FROM THE PAGE TO THE SCREEN: POINTS ON THE READING OF CHILDREN'S LITERATURE IN DIGITAL CULTURE

**Giselly Lima**

*Universidade Federal da Bahia  
xltrama@hotmail.com*

### **Resumo:**

O artigo explora teoricamente as implicações imediatas da transposição da leitura literária no papel para o meio digital, no que tange à constituição de um projeto de educação literária desde a infância, a partir do que a autora e outros pesquisadores que estabelecem uma intersecção entre literatura infantil, cultura digital e educação literária (Lévy, Bauman, Yokota e Teale, Prieto entre outros) problematizam sobre essa questão. Para tanto, busca destacar aproximações e distanciamentos quanto a aspectos de ordem textual, educativa e recepcional envolvidos na transição do analógico para o digital na literatura infantil, visando contribuir para o mapeamento dos desafios e das potencialidades que se vislumbram, na contemporaneidade, quanto à formação do leitor literário.

**Palavras-chave:** Literatura infantil digital. Cultura digital. Leitura literária. Educação literária.

### **Abstract:**

The paper explores the immediate implications of the transposition of literary reading on paper into the digital medium, as regards the constitution of a project of literary education from childhood, from which the author and other researchers that establish an intersection between children's literature, digital culture and literary education (Lévy, Bauman, Yokota and Teale, Prieto and others) have been reflecting on this issue. In order to do so, it seeks to emphasize approximations and distances regarding textual, educational and receptive aspects involved in the transition from analogue to digital in children's literature, aiming to contribute to the mapping of the challenges and potentialities that are seen, in the contemporaneity, regarding the formation of the literary reader.

**Keywords:** Digital literature for children. Digital culture. Literary education. Literary reading.

## Introdução

A relação entre a técnica e o homem, segundo nossa tradição historiográfica, é um dos mais importantes critérios para analisar e dividir o nosso tempo, instituir a ideia de linearidade e ordem histórica e, nesse processo, caracterizar a relação do homem com sua própria humanidade. Paleolítico (idade da pedra lascada), Neolítico (idade da pedra polida), Idade dos Metais, Antiguidade (invenção da escrita), Modernidade (Grandes Navegações) são formas de nomear momentos em que o homem transformou o seu mundo e a si mesmo através de técnicas que lhe permitiram vencer as limitações impostas pela natureza. Além de designar um novo modo de se relacionar com o meio e com os outros, cada um desses recortes temporais busca descrever também um novo modo humano de existir, instaurando um determinado devir da condição humana.

A relação homem-técnica, promotora de relações sociais e de produções simbólicas no nosso tempo, que são mediadas pelas tecnologias da informação e pelo ciberespaço, vem sendo chamada desde a década de 1990, dentre outras classificações, de Cibercultura. Segundo Pierre Lévy (1999), o conceito designa as dinâmicas interações humanas após o surgimento do computador, dos impactos da invenção do *Personal Computer* (PC) e da emergência da rede mundial de computadores, entre outros avanços relacionados à tecnologia digital, cuja tendência evolutiva prossegue em ritmo acelerado.

Para Lévy (1999), a relação entre a técnica (ou as técnicas) e o homem se dá, na cibercultura, de forma complexa, uma vez que não ocorre apenas como uma relação instrumental, mas se estabelece como constituição de um novo espaço de interações sociais e produção de conhecimento, o ciberespaço, o qual transforma, substancialmente, os tradicionais modos de ser e de estar no mundo.

A marca mais potente da cultura digital é, seguramente, a virtualização crescente dos processos de comunicação, ou seja, das experiências compartilhadas. No interior desse fenômeno, em que as distâncias geográficas perderam importância, são engendradas novas formas de poder e de configuração social e econômica, associadas diretamente às possibilidades de produzir cultura através de *bits*, esta unidade potencialmente constituidora de qualquer objeto pertencente ao mundo virtual, da mesma forma como os átomos constituem o mundo ordinário, mas com uma capacidade de ubiquação, transporte e armazenamento infinitamente superior (LEMOS, 2004).

No sentido como está posto por Lévy (1993), o virtual não se opõe ao real nem ao conceito de material. Segundo o autor, do ponto de vista filosófico, é virtual aquilo que ainda está por ser atualizado, mas cuja potencialidade de atualização já é uma realidade. É o caso de uma semente que guarda em si, virtualmente, a realidade de uma árvore. Tal árvore, como entidade virtual, é real mesmo que ainda não seja atual. Ampliando esse pensamento, o autor explica que o virtual

está relacionado à capacidade de algo se manifestar em diferentes tempos e lugares, sem que esteja preso a um espaço-tempo determinado. Assim, a virtualidade se traduz pela desterritorialização, característica que não se manifesta apenas no meio digital. A palavra é, em si mesma, virtual e desterritorializada. Uma palavra existe de fato, mas pode ser pronunciada em diferentes coordenadas espaço-temporais, manifestando-se, concretamente, de indefinidas formas e evocando diferentes sentidos na enunciação.

Assim, percebemos que a virtualização da comunicação não nasce com a cibercultura, sendo apenas uma nova etapa de um processo iniciado com a escrita e também com as tecnologias que gravam e transmitem som e imagem. O que ocorre é que, graças ao processo de digitalização, a comunicação interativa, síncrona e assíncrona, chegou a um nível de virtualização incomparável, trazendo transformações profundas ao mundo do trabalho e à vida cotidiana, através de um acelerado e paradoxal processo de desmaterialização da economia e das práticas sociais, na sociedade de consumo, cujo abrigo é o ciberespaço.

A despeito dessas transformações, Lévy adverte que a cibercultura não se forma a partir de uma relação de determinação entre tecnologia e sociedade. Para ele, esta é uma relação de condicionante, ou seja, a mediação das técnicas produzidas pela cultura transforma a cultura mesma, criando novas possibilidades de interação entre seus agentes e deles com o conhecimento.

Dessa forma, o que caracteriza a cultura digital não é sua dimensão técnica apenas, mas, sobretudo, sua dimensão social, representada pela atividade humana que se dá em torno dos dispositivos e plataformas digitais e também das redes sociais.

Isso permite afirmar, em concordância com o referido autor, que o que vemos ocorrer, para além das transformações tecnológicas, é uma aceleração inigualável das mudanças no mundo da linguagem. Segundo Lévy (2004) os avanços nas tecnologias da comunicação permitem que a linguagem, em constante transformação, se desenvolva de uma forma ainda mais viva, a caminho da construção de uma cultura mais rica e de uma comunicação cada vez mais eficiente e sofisticada. Segundo ele:

A escrita forjou seu próprio sistema de auto-reprodução através da imprensa. A cada etapa da evolução da linguagem, a cultura torna-se mais potente, mais criativa, mais rápida. Acompanhando o progresso das mídias, os espaços culturais se multiplicaram e enriqueceram-se: novas formas artísticas, divinas, técnicas, revoluções industriais, revoluções políticas. O ciberespaço representa o mais recente desenvolvimento da evolução da linguagem. (LÉVY, 2004, p. 12-13).

No entanto, é preciso desconfiar do olhar otimista com o qual o autor analisa a cibercultura, uma vez que a evolução tecnológica não nos conduz, como



humanidade, necessariamente a um lugar melhor. Se olharmos pelo viés da pós-modernidade – esse outro jeito de nomear o tempo presente, ainda que bastante criticado como tradução da contemporaneidade<sup>1</sup> –, ela descortina uma humanidade errática e angustiada, cujo lastro social para a manutenção da ordem, das certezas, das fronteiras e da identidade foi, segundo Bauman (1998), abdicado para dar lugar à liberdade de criação e, também, de consumo. A ideia de pós-modernidade busca representar, assim, um mundo cujo destino humano está à deriva nesse oceano de possibilidades do qual a cibercultura é o principal provedor.

A educação, nesse processo, se torna um território em constante problematização, em face das mudanças na base das interações sociais, que passam a ser cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais, as quais estão fortemente submetidas à lógica capitalista e a processos excludentes. Tomando como norte a educação para a linguagem, o problema se reflete nos documentos curriculares, que, atualmente, começam a incluir novos objetivos relacionados à cultura digital e às práticas de linguagem, visando a inclusão dos sujeitos nessa nova realidade. Do ponto de vista da formação de leitores, o horizonte que se estabelece para essa nova educação não significa que o debate tenha chegado a um ponto satisfatório. Ainda é necessário, por um lado, conhecer as repercussões imediatas nas experiências leitoras desde a infância nesse tempo de mediações simbólicas digitais e, por outro, buscar caminhos para a escola, quanto às possibilidades de contribuir para tal inclusão.

## **A leitura na cultura digital: tudo novo?**

Herrenschmidt (1995) diz que a escrita possibilitou, no início da evolução das técnicas que lhe dão lugar, ver a palavra nos contornos do objeto ausente através da escrita pictográfica; posteriormente, permitiu ver os sons da linguagem através do alfabeto, e isso possibilitou uma comunicação entre interlocutores que não compartilham o mesmo espaço-tempo. Atualmente, vemos a informática conceder ao sujeito, de forma mais concreta do que em qualquer tempo, o poder de se constituir virtualmente através da linguagem, segundo seu próprio desejo. Ela faz isso ao permitir que o sujeito reinvente, à sua imagem e semelhança, o próprio mundo através de um objeto técnico, deixando marcas que, além de visíveis (e audíveis) de qualquer ponto do planeta, são, permanentemente, manipuláveis, remodeláveis e, ao mesmo tempo, produtoras de uma realidade igualmente aberta à intervenção e à reinvenção.

<sup>1</sup> Abstenho-me de trazer um conceito de contemporaneidade teoricamente esmiuçado, para evitar um efeito de boneca russa, em que a definição de um conceito sempre trará outro que depende dele. Assim, o termo contemporaneidade é utilizado neste texto como sinônimo de atualidade.

Essa e outras transformações linguageiras inquietam pesquisadores do campo da leitura, da literatura e da(s) semiótica(s), sobre o que muda no ato de ler em tempos de cibercultura e cultura digital – tempos em que os aparelhos celulares se tornaram, ao modo do que assinalou McLuhan (1974), extensões dos corpos de pessoas de idades e culturas diversas e que, entre tantas utilidades, permitem ler textos que combinam diferentes linguagens no processo de comunicação. Essas inquietações também partem da premissa de que as mudanças nas práticas de leitura ao longo da história têm forte relação com a evolução dos seus suportes e das tecnologias envolvidas, levando a novas formas de cultura e interação social.

A exemplo do códice – que, como tecnologia da leitura e precursor do livro, permitiu, por sua mobilidade, o advento de práticas que contribuíram para o desenvolvimento e estruturação da cultura da modernidade –, as tecnologias contemporâneas impulsionam estudos sobre como a leitura está sendo transformada pelos meios digitais e como, ao ser transformada, atua no sujeito e na cultura contemporânea. Nessa perspectiva, assim como é inquestionável a contribuição do códice, da imprensa e da alfabetização para o surgimento de novas condições de circulação da informação, para a oferta de novas bases para as relações sociais e para a evolução do pensamento moderno, é evidente a urgência de se pensar como as tecnologias da informação e da comunicação, ao oferecerem novas formas de interação social através dos textos e estimularem novas formas de produção e circulação, iniciam um novo devir cultural e um novo sujeito leitor.

Não é novidade a discussão sobre o leitor do texto eletrônico, sendo Roger Chartier um dos seus primeiros debatedores, o qual, na obra *A aventura do livro: do leitor ao navegador* (CHARTIER, 1998), expõe ideias sobre a evolução dos processos de produção, circulação e recepção dos textos ao longo da história e reflete, entre outras coisas, sobre a desmaterialização da escrita e a repercussão nos processos que envolvem a leitura, chamando atenção para o fato de que o leitor se torna cada vez mais autor e o texto, cada vez mais aberto às suas intervenções. Tais mudanças no processo de recepção dos textos, segundo o autor, tornam a leitura e a escrita mais complexas, o que leva a uma sensação de aumento do iletrismo na população, uma vez que os excluídos dessas práticas não desenvolvem os saberes necessários para interagir com os textos nas condições exigidas.

Na visão de Canclini, atualizar o olhar para a formação de leitores implica reconhecer que ela deve se dar para além do livro.

A educação e a formação de leitores e espectadores críticos costumam frustrar-se pela persistência das desigualdades socioeconômicas, e também porque as políticas culturais se desdobram num cenário pré-digital. Insistem em formar leitores de livros, e, à parte, espectadores

de artes visuais (quase nunca de televisão), enquanto a indústria está unindo as linguagens e combinando os espaços: ela produz livros e também áudio-livros, filmes para o cinema e para o sofá e o celular. (2008, p. 18)

Apesar disso, ainda persistem os temores com relação aos danos causados pela tecnologia digital à cultura letrada. E, sendo a alfabetização e as habilidades básicas de leitura fatores-chave para o crescimento econômico dos países, é compreensível o interesse crescente por avaliar os efeitos do digital na performance de leitura de crianças e jovens. Pesquisas como a *Retratos da Leitura no Brasil* (CBL, 2011) há algum tempo dedicam parte do seu trabalho a conhecer práticas leitoras em torno da tecnologia da informação e da comunicação, destinando uma parte de suas perguntas a conhecer sobre o interesse, as práticas e as preferências dos leitores no meio digital.

Na União Europeia, sistemas internacionais de avaliação, no início desta década, davam conta de que houve um declínio da capacidade de leitura da população, sendo que um, em cada cinco, não tem as competências leitoras esperadas (EACEA, 2011). Esses dados geram especulações sobre os efeitos da leitura digital e das possibilidades interativas dos dispositivos digitais de leitura sobre as habilidades leitoras dos jovens atuais, além de motivarem algumas pesquisas com o propósito de conhecer os processos cognitivos envolvidos, a exemplo da investigação realizada por Anne Mangen, Bente R. Walgermo e Kolbjørn Brønnevik (2013). Esses pesquisadores do Centro Nacional de Leitura, Educação e Pesquisa, da Universidade de Stavanger, Noruega, apontam para uma perda na qualidade da compreensão leitora em dispositivos conectados, uma vez que o leitor passa a ter dificuldades de se manter concentrado ao longo da leitura. Outras pesquisas buscam compreender os processos cognitivos na leitura do hipertexto, entre as quais citamos as pesquisas realizadas no Centro de Pesquisa Cognitiva Aplicada, do Departamento de Psicologia da Universidade Carleton, em que, partindo da análise da leitura de hipertextos, buscam investigar os efeitos de algumas estruturas hipertextuais na compreensão. Concluem que, quanto maior a exigência de processamento visual e de tomada de decisão durante a leitura, mais é prejudicada a capacidade de compreender. Por outro lado, reconhecem que os fatores individuais, especificamente os conhecimentos prévios a respeito do texto e a capacidade da memória de trabalho, mediados pelos recursos do hipertexto, ajudam a determinar uma leitura mais ou menos eficiente (DESTEFANO; LEFEVRE, 2007). Divergindo dessa tendência, pesquisa desenvolvida sob liderança de Coscarelli (COSCARELLI; CAFIEIRO; DIAS, 2005) aponta para um melhor desempenho, por parte de leitores experientes, na leitura do gênero propaganda no formato hipertextual, quando comparado à leitura do mesmo texto em formato linear.

Apesar das abordagens mais desconfiadas e de as mudanças na leitura serem um fato concreto, é evidente que não se trata de um processo totalmente distinto ou novo. Há nele aproximações e afastamentos no que tange às práticas e competências leitoras, as quais merecem atenção e exigem que façamos indagações.

Acima, nos referimos à possibilidade de se viver em mundo de linguagem, fazendo uma alusão às novas formas de subjetivação no (ciber)espaço. Essa ideia também se ancora no hipertexto, que se constitui em uma manifestação concreta da possibilidade de o leitor embrenhar-se em um mundo feito de signos e de, nele, construir um percurso singular. Segundo Lévy (1993), o hipertexto define-se como ‘mundos de significações’ que funcionam como uma metáfora das esferas da realidade. Esse autor caracteriza o hipertexto a partir de seis princípios: i) está em constante transformação e reconstrução; ii) apresenta nós e conexões heterogêneas, que colocam em jogo diferentes atores: humanos, palavras, imagens, traços de imagens ou do contexto, objetos técnicos etc.; iii) organiza-se de modo fractal, ou seja cada *link* pode se compor, por toda uma rede e assim por diante, indefinidamente; iv) a rede, por não possuir um motor interno, sofre transformações que dependem de um fator exterior indeterminado; v) funciona por proximidade, em que o curso dos acontecimentos é uma questão de topologia e de caminhos (nessa perspectiva, a rede hipertextual não está no espaço, ela é o espaço); vi) a rede possui diversos centros móveis, que saltam de um nó para outro. (LÉVY, 1993).

Para Lévy (1996), os processos mentais necessários para lidar com o hipertexto não nascem com a informática ou com a internet. A leitura de qualquer texto (alfabético ou ideograma, gráfico, imagem etc.) envolve “[...] hierarquizar e selecionar áreas de sentido, tecer ligações em zonas, conectar o texto a outros, arrimá-lo a toda uma memória que forma como que o fundo sobre o qual ele se destaca e ao qual remete” (LÉVY, 1996, p. 37). Nessa perspectiva, a informática exterioriza uma capacidade cognitiva preexistente e também reorganiza a “economia ou ecologia intelectual”, modificando as funções cognitivas (LÉVY, 1996, p.38).

Para além dos efeitos cognitivos e das transformações no modo de aprender e se comunicar, a mediação das tecnologias digitais produz uma transformação na forma de participação social no mundo contemporâneo, com consequências profundas para a constituição dos sujeitos. Coll, Mauri e Onrubia (2010), autores dessa reflexão, afirmam também que as ferramentas que utilizamos para manejar nossa relação com o meio não apenas transformam o mundo ao nosso redor como reconfiguram as práticas que realizamos e, desse modo, transformam as maneiras de agir e pensar que sustentam tais práticas.

Marucci e Nolasco (2010), ao estudar as primeiras produções teóricas sobre os efeitos do livro digital, destacam Bellei (*apud* MARUCCI e NOLASCO, 2010),

que afirma que o livro é tecnologia capaz de moldar subjetividades e que o livro digital tem a ver não só com uma ideia de ciberespaço, mas também de “cibertempo”. Dessa maneira, promove uma relação entre sujeito e texto com características diferentes do livro de papel, pois este permite uma imersão que transcende o aqui-agora, enquanto o livro digital faz com que o leitor aja dentro do imediato.

Já para Santaella (2004), a leitura digital faz surgir um leitor imersivo com outras características, mas também com perfil cognitivo diverso do leitor do papel. Para a autora, o leitor do digital, em vez de esbarrar nos signos, dispõe de uma liberdade e de habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas que lhe permitem agir e decidir sobre os rumos de sua leitura. Num meio em que uma multiplicidade de signos está disponível numa rede feita de nós e infinitas possibilidades de leitura, o leitor imersivo necessita estar sempre de prontidão para decidir que caminho seguir, percorrendo roteiros labirínticos dos quais ele é coautor ao selecionar esse ou aquele *link*, interagindo com imagens, palavras, documentos, músicas, vídeos etc.

Para Lévy (1999), toda leitura, independentemente do suporte, envolve virtualização e atualização. O virtual do texto é, portanto, anterior às tecnologias de digitalização, pois “o espaço de sentido não preexiste à leitura” (LÉVY, 1999, p. 36), ou seja, revela-se na tensão entre a indeterminação dos sentidos e os potenciais de significação do texto, o que se resolve provisoriamente, no ato da leitura, na sua atualização singular e histórica. Assim, é da compreensão de que o leitor é uma instância variável da leitura e que interage com as muitas possibilidades do texto, que eclode a virtualidade da comunicação. Nesse processo, tanto o leitor como o texto se atualizam, mutuamente, através do processo de interpretação.

Escutar, olhar, ler equivale finalmente a construir-se. Na abertura do esforço de significação que vem do outro, trabalhando, esburacando, amarrotando, recortando o texto, incorporando-o, contribuimos para erigir a paisagem de sentido que nos habita. O texto serve aqui como vetor, de suporte ou de pretexto à atualização de nosso próprio espaço mental. (LÉVY, 1999, p. 37)

O hipertexto é uma matriz de textos potenciais, sendo cada texto um conjunto de fragmentos que se relacionam virtualmente, que podem ser conectados, atualizados no ato da leitura mediante a atividade do leitor, o que envolve também rasgar, dobrar, torcer o texto; recortá-lo e reconstruí-lo. A diferença para Lévy está no fato de que os modos de digitalização, ao darem outra aparelhagem à leitura, transformam os modos de ler e compreender, pois o texto digital dobra-se e recorta-se diante do leitor, requerendo deste uma atividade mais intensa, procedimentos mais explícitos e objetivados. Nesse processo, mesclam-se os papéis

de leitor e autor. Enquanto o(s) autor(es) de um hipertexto, ao estabelecer nós, interconectar textos, ao disponibilizar diferentes itinerários de leitura, realizam uma atividade interpretativa, o leitor, ao atuar objetivamente sobre o texto – muitas vezes, deixando marcas das suas decisões –, exterioriza procedimentos subjetivos do ato da leitura, interferindo efetivamente quando decide, reconstrói e edita o texto, conforme seu desejo e, assim, ocupa também o lugar de autor.

Na verdade, é somente na tela, ou em outros dispositivos interativos, que o leitor encontra a nova plasticidade do texto ou da imagem, uma vez que, como já disse, o texto em papel (ou filme em película) forçosamente já está realizado por completo. A tela informática é uma nova “máquina de ler”, o lugar onde uma reserva de informação possível vem se realizar por seleção, aqui e agora, para um leitor particular. Toda leitura em computador é uma edição, uma montagem singular (LÉVY, 1999 b, p. 41).

Vale ressaltar, no entanto, que esta é uma posição cada vez mais problematizada. Coscarelli (2006) questiona, por exemplo, o rótulo de que o grau de atividade do leitor do hipertexto é maior. Para ela a atividade do leitor não é determinada exclusivamente pela forma do texto, mas também pelos interesses e experiências leitoras que orientam a interação com o texto. Dessa maneira, o leitor do impresso pode gozar de igual autonomia ou até mais do que o leitor do texto digital, se este não oferece as condições para tanto, ou se o leitor não apresenta uma atitude curiosa e investigativa diante da tela.

Ainda que haja divergências e ponderações, essas produções teóricas revelam que a leitura sofre importantes transformações seja como habilidade cognitiva, como discurso teórico ou como prática social, as quais desafiam cada vez mais a escola a rever seus processos e seus fins educativos, a fim de acompanhar a transformação cultural que se desenrola nas experiências humanas mediadas, em todos os níveis, pela tecnologia digital.

Dessa maneira, podemos apontar, como a primeira consequência imediata, o aumento das exigências sobre a educação para a leitura, pois, desde as reflexões de Chartier, se descortinaram outras posições, comportamentos e habilidades do leitor, no processo de construção de sentido. Tais mudanças se convertem em novas exigências também para os processos de alfabetização, uma vez que o sistema alfabético, diante das tecnologias multimídias e de textos multimodais, não constitui um sistema suficiente para a decodificação da mensagem, surgindo a necessidade de se ensinar o domínio de novos códigos, com diferentes complexidades, que permitem ao sujeito transitar com autonomia no meio digital seja na recepção, seja na produção de textos.

A articulação da linguagem verbal com diferentes recursos não-verbais, uma característica central do digital, promoveu um reposicionamento dos



propósitos relacionados à educação para a linguagem. Como afirmamos acima, a impossibilidade de a aquisição da base alfabética dar conta dos códigos de constituição da linguagem na cultura digital desestabiliza os conceitos clássicos de *alfabetização* e *letramento*, que, nesse processo, agregam adjetivos para especificar novas necessidades sociais. Assim, nos deparamos com termos como alfabetização/letramento digital (BUZATO, 2009, letramento literário (COSSON, 2009; PAULINO, 2010), alfabetização visual (OLIVEIRA, 2009), entre outras formulações parecidas. Em geral se entendem essas adjetivações como consequência do desejo de aprofundamento e especialização no estudo das diversas dimensões da linguagem com que o sujeito interage para significar o mundo. Por outro lado, refletem também uma fragmentação das experiências, dividindo, para efeito de pesquisa, ensino e aprendizagem, o que, nas práticas sociais, está articulado pelos meios de comunicação e pelas necessidades dos sujeitos, uma vez que o digital, o literário, o visual e também outros códigos e semioses estão articulados significativamente na experiência eletrônica.

Algumas proposições teóricas aplicadas aos processos de alfabetização e letramento imprimem sobre essas palavras outro tipo de variação, desta vez, do singular para o plural, de forma que passam a tornar explícita a diversidade de meios envolvidos no processo de significação, passando a surgir os usos: *letramentos* e *alfabetizações*. Essa pluralização da palavra também se manifesta pela combinação com o prefixo *multi-*, aparecendo, em 1996, o termo *multiletramentos/multiliteracies* (NEW LONDON GROUP, 2000).

No sentido de atribuir a ideia de multiplicidade, surge também o termo alfabetização multimodal – *multimodal literacy* (WALSH, 2009). Esta última se define por investigar as contribuições de diferentes recursos semióticos (por exemplo, linguagem, gestos, imagens) cooperando em diversas modalidades (por exemplo, visual, sonora, somática etc.), bem como sua interação e integração na construção de um texto coerente.

Explicita-se nessas (re)formulações uma vontade de empreender um novo modo de ensinar e aprender a(s) linguagem(ns) que leve em conta as técnicas, seus modos de constituição e os processos culturais envolvidos. O conceito de multiletramentos, por exemplo, não envolve apenas uma problemática dos meios e modos com os quais os sujeitos interagem com o mundo para produzir sentido, interessando também pensar o universo de referência dos alunos, suas práticas culturais. Dessa maneira considera, para além da multiplicidade semiótica, a multiplicidade cultural envolvida na leitura e produção de textos (ROJO; MOURA, 2012).

Considerando que os contextos sociais estão cada vez mais plurais, a educação para a linguagem, nessa perspectiva, leva em conta as diferentes formas como as culturas contemporâneas se manifestam, produzem e fazem circular seus discursos. Sendo a literatura digital, nas suas diferentes manifestações, parte

desse processo, a educação literária não está excluída do horizonte educativo dos novos letramentos. Nesse sentido, a educação literária deve se voltar, na contemporaneidade, para a aquisição de saberes próprios das práticas de leitura literária em vigor nos meios sociais, incluindo as mediações tecnológicas mais recentes, e, assim, buscar construir um percurso de formação que aponte para um itinerário leitor que alcance também as práticas digitais de linguagem.

## **Educação literária e cultura digital**

A leitura literária, de uma perspectiva educativa, é, tradicionalmente, considerada uma porta de entrada não só para a imaginação, mas também para o mundo da linguagem escrita. Atribui-se a ela características especiais que dão sentido ao ato de ler na infância, favorecendo a participação na cultura letrada. Nas últimas décadas, a literatura vem sendo valorizada principalmente por suas formas de contribuir para o processo formativo de crianças e jovens a partir de sua dimensão estética (COELHO, 2000; COLOMER, 2003, 2005). De um lado, sua valorização vem da visão de que investir na formação do leitor literário é uma forma de desenvolver saberes importantes para o processo de interação com os textos, porque a própria complexidade formal do texto literário, rico em recursos linguístico-textuais e em possibilidades de sentido, amplia a condição de o leitor se relacionar com a linguagem escrita. Do outro, a leitura da literatura está a serviço de uma educação literária, propósito educativo que tem ocupado os currículos contemporâneos e tem sido justificado em razão da carga simbólica e cultural dos textos literários, que ajudam no desenvolvimento intelectual e psicossocial dos sujeitos.

O crescente interesse de pesquisadores e educadores pela mediação da leitura digital, como experiência estética, emerge também de reflexões sobre o que permite continuar reiterando o papel da literatura como texto privilegiado para inserir o sujeito nas práticas de leitura contemporâneas ou, por outra via, qual o seu papel na exclusão de outros sujeitos que estão à margem dessas práticas. Todos esses trabalhos derivam de indagações sobre o que acontece com a leitura literária na contemporaneidade, e alguns deles, com a literatura para crianças.

Sem dúvida, já é possível afirmar que a leitura literária, como exercício da imaginação e da linguagem, tem uma presença irreversível no meio digital, ajudando a renovar – dado o grande número de formas – gêneros, práticas e intercâmbio de obras literárias circulando na internet. Os celulares e outros aparelhos conectados e móveis, que permitem a leitura em qualquer lugar, são uma realidade e seguem ampliando a ubiquidade do texto digital, podendo vir a representar o que o código e os tipos móveis representaram no processo de disseminação da escrita, porém, desta vez, possibilitando o acesso a um conjunto mais complexo de recursos semióticos.

É inquestionável que a popularização dos dispositivos móveis e seu manuseio por crianças desde muito cedo provocaram um incremento do comércio digital de bens simbólicos voltados para a infância, sendo um alerta para a necessidade de desenvolvimento de uma crítica especializada, bem como de estudos sobre os processos de mediação existentes e desejáveis nesse novo contexto. De acordo com Prieto (2017), os estudos provenientes da “didática dos materiais que contêm o texto literário” (p. 94, tradução nossa) apontam para novas necessidades formativas, de mediadores e leitores, uma vez que, além das mudanças técnicas e formais, houve mudanças no sistema de circulação literária.

Todavia, se, por um lado, a popularização dos dispositivos digitais, sinaliza para o crescimento do público-leitor no meio eletrônico, isso ainda não significa que esse público consome literatura digital. É preciso, antes disso, fazer uma distinção entre a obra de literatura digital e o livro digitalizado ou *e-book*. Enquanto este se apresenta como uma obra produzida convencionalmente e transformada em arquivo PDF, EPUB, MOBI ou AZW, cujo texto não apresenta mudanças significativas em relação à versão impressa, as obras de literatura digital são produzidas já considerando as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, ou seja, tais tecnologias têm completa centralidade na sua produção (HAYLES, 2009). Assim, as obras de literatura eletrônica, como também são denominadas, não podem ser reproduzidas em formato impresso, pois lançam mão de recursos como o uso de sons, imagens e interatividade e contam com as inúmeras formas de entrelaçamento permitida pelo hipertexto, fazendo surgir outras formas de expressão.

Para Prieto (2018), além da literatura digital mais facilmente identificável, é preciso prestar atenção a outras formas de ficção digital, tais como os jogos eletrônicos, os quais têm presença relevante entre crianças e jovens, se constituindo como uma das principais experiências narrativas a que eles têm acesso em seus lares. Segundo o autor, é preciso trabalhar pelo empoderamento crítico dos leitores, para que possam ter condições de selecionar e interpretar, a partir de critérios de qualidade e de bases mais consistentes. Para isso, é necessário que se lance um olhar literário sobre essas obras, com o propósito de contribuir para os processos interpretativos e para a inclusão de novos sujeitos nessas práticas de linguagem, de caráter estético e lúdico, e cuja complexidade narrativa e formal deve ser reconhecida e valorizada.

Pesquisadores do campo da educação literária, como Margallo e Marín (2014), defendem que, diante das práticas de leitura digital que se vê emergir nos lares de todo o mundo por meio do uso de *tablets* e celulares, e com as transformações da narrativa, é preciso pensar sobre novos processos educativos. Para elas, a aprendizagem literária se torna mais complexa nesse cenário, pois passa de uma realidade leitora em que se precisa aprender a extrair significado narrativo de um texto codificado em letras e imagens, à necessidade de extraí-lo

de um produto mais multimodal e multimidiático. É preciso reconhecer, dessa maneira, que o interesse crescente por livros-aplicativos e pela ficção digital, constatado em pesquisas recentes (PRIETO, 2018; MARGALLO; MARÍN, 2014), traz à tona novos e complexos desafios intelectuais que se interpõem entre a criança e a literatura.

Diante desse quadro, podemos identificar duas novas exigências do ponto de vista dos conhecimentos textuais necessários para a leitura literária: as novas formas narrativas e a convergência de linguagens e semioses que se articulam para dar sentido ao texto. Em outras palavras, podemos dizer que o leitor do digital precisa dominar competências que lhe permitam interpretar e obter prazer estético com as narrativas hipertextuais e multimodais.

Atentas à questão da crescente multimodalidade dos textos contemporâneos, muitas iniciativas no âmbito dos estudos da linguagem buscam incorporar aos objetivos educacionais uma preocupação com a formação de um leitor afetado por diversos modos semióticos seja no digital ou no impresso. No Brasil, a publicação *Livros & Telas* (MARTINS *et al.*, 2011), produzida por pesquisadores do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), da UFMG, nos dá notícias de diversas iniciativas voltadas para a formação de leitores capazes de articular produtivamente linguagem verbal e não-verbal, com trabalhos desenvolvidos naquela universidade desde 1998. Nossa pesquisa de doutorado (MORAES, 2016) também se insere nessa preocupação, ao estudar os recursos sonoros da literatura infantil digital.

No âmbito internacional, muitos são os trabalhos cujo enfoque traz a multimodalidade na leitura como objeto de investigação no campo da educação. Destaco o trabalho de Lens Unsworth, precursor da pesquisa sobre literatura infantil digital e pesquisador da Universidade de Griffith, Austrália, que se dedica a estudar os aspectos cognitivos e discursivos envolvidos na articulação imagem-texto durante a leitura por parte de crianças, buscando atender a demandas curriculares daquele país, que já apresenta, oficialmente, a alfabetização multimodal como um objetivo educacional. Sobre a experiência australiana, Maureen Walsh (2009) apresenta dados de pesquisa realizada em escolas de Ensino Fundamental, em que, através de um trabalho conjunto com os professores, buscou explorar o potencial pedagógico da alfabetização multimodal. Numa primeira pesquisa, a autora conclui que os estudantes, para ler e produzir textos multimodais, precisam combinar práticas tradicionais de alfabetização com a compreensão, o planejamento e a manipulação de diferentes modos – como imagem, som, gráficos, imagem em movimento – com o texto escrito. Em outro trabalho (WALSH, 2010), apoiando-se em descritores de critérios de linguagem e letramento propostos no âmbito da alfabetização multimodal, que implica ler, visualizar, responder e produzir textos multimodais e digitais, a autora apresenta nove estudos de caso, que fornecem evidências

de que os professores podem combinar o ensino da alfabetização baseado em interações com a tecnologia de comunicação digital em uma variedade de áreas curriculares. Os resultados dessa pesquisa confirmam que a alfabetização precisa ser redefinida dentro dos contextos curriculares atuais, particularmente à luz do surgimento de um currículo nacional australiano. Atenemos para o fato de que essa preocupação com práticas curriculares que contemplem as interações em meio digital no ensino da linguagem para crianças já existe na Austrália há quase 10 anos.

Os avanços nos estudos sobre as transformações na leitura e na formação do leitor contemporâneo não deixam de envolver problemas históricos relacionados à leitura na escola, que se caracterizam, em grande parte, pelas formas de apropriação da literatura nas práticas de ensino. Ora, se a leitura como prática social que envolve interação com textos verbais ainda sofre essas dificuldades de recontextualização na escola, cumpre indagar como a escola irá se apropriar dos novos modos de ler na contemporaneidade.

Um dos aspectos a desafiar a relação da escola com as novas práticas de leitura diz respeito a uma tradição verbalista e logocêntrica dos currículos escolares. Estes atribuem à linguagem verbal, sobretudo, à escrita, um *status* culturalmente privilegiado, que se revela no controle da língua que se fala, que se lê e que se ouve, baseado na ideia de que é por esse meio que se terá melhor acesso ao conhecimento do ponto de vista qualitativo e quantitativo.

A leitura, como saber social, objeto real de conhecimento, já não tem modos de funcionamento tão facilmente mapeáveis, de forma que, para ocorrência de sua aprendizagem, a aposta em dispositivos de controle e em representações rígidas sobre sua aquisição e desenvolvimento são caminhos questionáveis diante do cenário aqui descrito. Por outro lado, se não é possível mapear, desvendar o funcionamento da leitura em todas as suas dimensões, é possível ampliar o olhar para os modos como a relação leitor e texto se dá na cibercultura.

## **A literatura infantil digital em questão**

Seja pelo fato de envolver diferentes códigos na sua produção, seja por se destinar a um leitor em formação ou ainda por sua relação complexa com a pedagogia, a literatura infantil padece de um problema crônico: sua dificuldade de definição e de valoração. Há muitas décadas esse problema vem sendo tratado pela crítica especializada com conclusões relativas e provisórias.

O cenário dentro do qual a literatura infantil atual se configura faz dela um objeto ainda mais difícil de delimitar, pois, além da liberdade para experimentações e hibridismos, não há mais um sistema de referências de valores e características no qual se possa apoiar para definir, orientar, valorar ou classificar as manifestações artísticas.

O desafio, para aqueles que necessitam operar conceitualmente com esse tipo de texto, é de grande amplitude, sobretudo quando se trata da literatura infantil digital. Tendo em vista os níveis de questionamentos por que tem passado a literatura infantil impressa, não é possível ignorar os grandes obstáculos que apresentam, quando o propósito é descrever sua natureza.

O *Glossário Ceale*, produzido em 2014 por pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais com o objetivo de apresentar verbetes relacionados à alfabetização e à linguagem, ao trazer o verbete “literatura digital para crianças”, a define como “todo e qualquer experimento literário endereçado ao público infantil para ser lido exclusivamente em meio digital” (KIRCHOF, 2014). O autor divide tais experimentos em dois tipos: poesia digital e narrativa digital.

Segundo Kirchof, os primeiros experimentos literários em meio digital surgiram na Alemanha em 1950, mas as produções voltadas para as crianças têm sua origem em período mais recente. A tecnologia do CD-ROM, surgida no final da década de 1980, pode ser considerada o primeiro suporte para a produção digital hipertextual e hiperídia para crianças com conteúdo literário. Com a expansão e o acesso generalizado à internet a partir da década de 1990, essa produção começa a ocupar a rede e a circular em diferentes formatos.

Podemos dizer que a migração da literatura do papel para a tela se dá por duas vias: por *deslocamento*, marcada apenas pela mudança do suporte, e por *reinvenção*, que se caracteriza pela experimentação digital. É ponto pacífico entre pesquisadores da área o fato de que literatura que se assenta no livro não pode ser a mesma que se desdobra no ambiente digital, mas as duas formas, a impressa e a rigorosamente digital, ainda que estejam em extremos opostos, guardam continuidades e muitos tons de cinza entre uma e outra.

É compreensível, porém, o fato de que, no início do processo de realização da literatura infantil no meio digital, o livro impresso tenha sido a referência mais próxima para as primeiras produções colocadas na internet e, ao mesmo tempo, que aquilo que já nasceu digital, se distanciando do formato do livro, não tenha sido reconhecido como literatura, imediatamente.

Esse processo, segundo Borrás (*apud* TURRIÓN, 2013, p. 7, tradução nossa), obedece a uma tendência já percebida na literatura para adultos:

Em geral, o exercício de transferência da LIJ [literatura infantil e juvenil] para o espaço digital seguiu, mais ou menos, os mesmos processos da literatura de adultos. Nesse sentido, se começa pelas digitalizações de obras em papel, se abre, desse modo, o caminho para a adaptação digital, que, posteriormente dão lugar às novas possibilidades expressivas que uma análise dos suportes permite com os textos.

Segundo Yokota e Teale (2014), levar o livro ilustrado ao universo digital foi o fato mais relevante para o surgimento da literatura digital e, nesse processo, foram usadas diferentes estratégias:



1) Escaneamento completo do livro ilustrado, 2) Transformação de livros ilustrados em vídeos, 3) a transformação de livros de imagens com características exclusivas do mundo digital, e 4) adição de recursos interativos, incluindo jogos, que vão além da história. (YOKOTA; TEALE, 2014, p. 578, tradução nossa)

A primeira estratégia apresentada pelos autores americanos se inclui nos processos de digitalização do impresso que abordamos anteriormente e é a que mais se aproxima do modelo do livro, apenas com uma adaptação ao suporte digital. O escaneamento de obras é o meio mais comum de transposição, encontrado facilmente na internet; todavia, há casos como o aplicativo *Narizinho Arrebitado* que, ainda que disponível como um produto interativo na loja virtual, é uma obra situada dentro desse modelo limitado, pois os recursos de animação, som e interatividade são mínimos, sendo a parte essencial da obra uma mera digitalização da versão impressa.

Essas obras meramente digitalizadas estão, em sua maioria, disponíveis livremente na internet. As outras formas de transposição do impresso para o digital, porém, refletem, predominantemente, produtos desenvolvidos para serem consumidos por meio de dispositivos móveis ou não.

A segunda estratégia apresentada aborda as relações de intermedialidade, por meio das quais se desenvolve um vídeo para ser veiculado em meio digital, em geral, em um CD-ROM que acompanha o livro, com o propósito de estender a experiência leitora vivenciada no papel ou de simplesmente ampliar a experiência estética com a mesma obra.

A terceira estratégia já trata do que, propriamente, chamamos de literatura digital, desenvolvida para explorar as potencialidades semióticas do meio digital, mesmo apoiadas no livro impresso. Entre os aplicativos brasileiros, uma obra que se aproxima é *Flicts* (ZIRALDO, 2014), cuja potencialidade do meio digital é explorada dentro da proposta literária, tanto em suas possibilidades multimodais como de interatividade.

A quarta e última estratégia categorizada por Yokota e Teale (2014) trata da oferta de conteúdos interativos e com recursos multimodais próprios do universo digital como forma de promover entretenimento ou acesso a outros conteúdos relacionados à narrativa principal, que não necessariamente atendem aos pré-requisitos de uma obra de literatura digital no seu sentido estrito. Esses elementos se colocam no nível paratextual, não constituindo parte da obra literária em si. Esse é um tipo de aplicativo bastante comum, em que a narrativa convencional é acompanhada por atividades extras, que podem envolver recursos multimídias e interatividade, mas de forma apartada da experiência literária.

Os antecedentes impressos e também de outras mídias que levaram à construção das formas artísticas digitais nem sempre resultaram em mero

deslocamento de um suporte a outro. O processo de recontextualização da literatura para o digital se deu em níveis distintos e por meio de estratégias infinitas de hibridação e influência, levando ao surgimento de novos gêneros, novas técnicas e estéticas. Uma obra emblemática, citada por Prieto (2018) para exemplificar o caráter fronteiro e inovador no campo da experiência literária para crianças, é *Metamorphabet* (SMITH, 2015). Para empreender tais projetos, a literatura infantil digital se vale da própria tradição literária infantil, utilizando, como já assinalava Bauman (1998), a própria cultura como matéria-prima. Por outro lado, opera com outros aparatos materiais e semióticos, permitindo criar experiências inéditas e extremamente desestabilizadoras, do ponto de vista do atual horizonte de expectativa da literatura infantil impressa.

O advento da literatura digital, entendida como reinvenção do literário nos termos proporcionados pelo ciberespaço, introduz novas mediações e novas condições para a realização da leitura. O processo de adaptação ao mundo digital, como afirma Kirchof (2010), envolve a reinvenção das identidades adjacentes ao texto literário, a saber: do autor, do editor, do ilustrador, do livreiro e também do leitor. Do ponto de vista da autoria, a literatura digital, de modo geral, resulta de um trabalho coletivo articulado. Quanto mais multimodal é o texto, mais a autoria tende a ser compartilhada. No âmbito do impresso, o livro ilustrado já pressupunha uma autoria coletiva, em que autor, ilustrador e designer gráfico desempenham papéis igualmente importantes no projeto literário. No âmbito da literatura digital hipermídia (TURRIÓN, 2014), essa autoria pode se expandir, se multiplicar, ao tempo em que também se fragmenta e se torna ambígua.

## **Notas finais: sobre problemas de mediação da literatura infantil digital**

A arte digital, entre elas a literatura, está, direta ou indiretamente, disponível para consumo no ciberespaço. Sua produção, sua circulação, bem como sua recepção constituem um novo devir da experiência estética. A arte na cultura digital tem que lidar agora, mais do que nunca, com a liberdade interpretativa por um lado, e com as implicações mercadológicas que afetam a tecnologia digital, por outro. Isso faz com que os problemas relativos à mediação leitora se redimensionem, pois são afetados por novos condicionantes no que tange a uma efetiva participação nessas práticas, que se relacionam com a recepção e interpretação de textos e com os novos comportamentos sociais do leitor, entre eles, a seleção e a aquisição de obras. Nessa perspectiva, é preciso considerar os saberes e a experiência que permitem ao mediador ajudar a melhorar as experiências literárias nos suportes digitais, a estimular a construção de um percurso com qualidade crescente e, sobretudo, introduzir novos participantes.

A rigor, a hibridação é uma característica da cultura. Bauman (1998), ao escrever *O mal-estar da pós-modernidade*, afirmou que, enquanto a modernidade é marcada pela transformação da natureza, na construção de uma cultura inovadora, na pós-modernidade, a cultura se tornou a segunda natureza. Para que esse ciclo continue em funcionamento, ou seja, para que novas formas culturais sigam sendo produzidas e consumidas, é necessária uma contínua reordenação dos valores e das expectativas. Nessa perspectiva, é preciso, em primeiro lugar, abrir-se para essas novas construções, ao mesmo tempo em que é importante considerar que é tarefa do mediador apropriar-se do que há de estável nelas, visando encontrar possíveis portas de entrada e discriminar comportamentos leitores que favorecem a fruição da experiência estética no meio digital.

Assim é a arte na sociedade pós-industrial: não-linear, híbrida, movente, que não se encaixa em um padrão geral e aberta à participação e a múltiplas interpretações. Nela, o significado se situa no pequeno espaço entre o sujeito e a obra, ou seja, não é determinado por leis gerais (BAUMAN, 1998). O ato da criação, tal como a sua recepção, se apresenta, dessa maneira, como eventos singulares e irreproduzíveis.

Entretanto, é possível identificar regularidades no comportamento do leitor nas experiências de leitura, sobretudo da narrativa multilinear, que coloca a atividade interpretativa em um novo patamar, na medida em que ela está associada a uma performance do leitor e a tomadas de decisão que lhe permitem seguir ou não com a leitura de forma satisfatória. Nessa perspectiva, se a construção de estratégias de compreensão na leitura analógica envolve um constante controle e regulação do processo de significação, na leitura digital essa necessidade se manifesta a cada nó hipertextual, ao exigir do leitor uma ação explícita que lhe possibilite seguir desfrutando do texto. Desse modo, os impasses do leitor no processo de compreensão e fruição da obra tanto podem gerar expectativas e atitudes proativas para seguir obtendo prazer com a leitura do texto, quanto podem desestimulá-lo. Nesse sentido, é importante considerar os impasses e desafios específicos da experiência narrativa digital, o que requer do mediador o conhecimento suficiente dessas práticas, de modo que seja possível prever os problemas enfrentados pelos leitores digitais.

A seleção das obras como primeiro desafio do mediador, no âmbito da literatura digital, precisa lidar com um princípio fundamental: a diferença. Tratar de literatura digital é tratar de formas artísticas livres de modelos fixos e filiações estéticas rígidas. A experimentação constitui um valor importante. No caso da literatura infantil, especialmente das narrativas de ficção, é preciso considerar que a leitura envolve outro tipo de experiência estética, muitas vezes ficando na fronteira com outras formas audiovisuais e lúdicas, demandando outros critérios de valoração, de seleção e novas expectativas do leitor.

Todavia, como alerta Prieto (2018), há um grande preconceito com o qual os mediadores de literatura infantil olham para as novas formas de ficção digital, sobretudo as vídeo-lúdicas, e que se origina no desconhecimento do seu potencial interpretativo e na crença infundada em ameaças ao desenvolvimento intelectual e cultural de crianças e jovens. Faz parte desse estado de coisas o fato de que há uma tendência por parte dos mediadores de atribuir valor apenas a obras em que possam encontrar elementos suficientes que lhes permitam enquadrá-las dentro de um espectro reconhecidamente literário, o que faz com que se excluam, do horizonte do processo de mediação, obras que merecem ser conhecidas e apreciadas, pois muitas delas também podem trazer uma bagagem simbólica e estética relevante e enriquecedora.

Para finalizar, recuperamos aqui a ideia de que mapear o complexo processo de mudança que vem sofrendo a leitura e ainda seus efeitos na leitura literária no meio digital é tarefa extremamente difícil, sobretudo porque as transformações – que ainda estão em curso – ocorrem com uma velocidade assustadora. As sínteses possíveis de serem feitas se apoiam na permanência da importância de certos olhares teóricos que, após décadas, ainda trazem reflexões que nos permitem interrogar a natureza da leitura e, por consequência, os processos educativos e práticas sociais em torno dela, em especial da literatura infantil, em tempos de cultura digital. De todo modo, podemos afirmar que muita coisa mudou e que quase nada mudou. Ou seja, a leitura mudou, os suportes mudaram, as interações sociais que lhes dão sentido também – e, nesse processo, estão incluídas as exigências educativas, assim como as competências e habilidades que permitem afirmar que um sujeito está plenamente apto a inserir-se nas práticas de leitura literária na cultura digital. Por outro lado, quase nada mudou no que se considera aceitável como literatura infantil e como experiência estética através da leitura no plano das mediações concretas. Se conseguimos vislumbrar um novo cenário para a leitura, novas produções artísticas e um novo sistema de circulação, ainda está pouco claro como devemos reagir a esse estado de coisas, o que requer o aprofundamento do debate e, antes de mais nada, o interesse por conhecer esse outro mundo de fruição estética que se abre por meio da literatura infantil digital.

## Referências

AGÊNCIA DE EXECUÇÃO RELATIVA À EDUCAÇÃO, AO AUDIOVISUAL E À CULTURA (EACEA), *Ensino da leitura na Europa: contextos, políticas e práticas*. Lisboa, 2011.

ALMEIDA, M. E. B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: PELLANDA, N; SCHLUNZEN, E.; SCHLUNZEN, K. (Orgs.). *Inclusão digital: Tecendo Redes Afetivas/Cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 376 p.

- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, 272p.
- BUZATO, M. E. K.. *Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC*. DELTA. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (PUCSP. Impresso), v. 25, p. 01-38, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502009000100001&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000100001&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 08 jan. 2019.
- CANCLINI, N. G. *Leitores, espectadores e Internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 2013, 94p.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do Leitor ao Navegador*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998. 159p.
- COELHO, N. N. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. Belo Horizonte: Peirópolis, 2000. 168p.
- COLL, C; MAURI, T. e ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, Cesar; MONEREO, Carles. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. 366p.
- COLOMER, T. *Andar entre libros*. México. FCE, 2005. 271p.
- COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003. 454p.
- COSCARELLI, C. V. Os dons do hipertexto. *Littera: Lingüística e literatura*. Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, v. 4, n. 4, p. 7-19, jul./dez. 2006.
- COSCARELLI, C. V; CAFIERO, D; DIAS, M. Um olhar sobre o processo hipertextual da leitura no gênero propaganda. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 1, Recife, UFPE, outubro de 2005. *Anais [...]*. Recife: 2005. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/RecifeCampariMarc.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2009. 144p.
- DESTEFANO, D; LEFEVRE, J.A. Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, Ottawa, v. 23, n. 3, p. 1616-1641, 2007. Disponível em: <https://benjaminvw.files.wordpress.com/2009/01/destefano.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- HERRENSCHMIDT, Clarisse. O todo, o enigma e a ilusão. In: BOTTERÓ, Jean. *et al. Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ed. Ática, 1995. 200 p.
- KIRCHOF, E. R. Identidades de leitor na era digital: o ciberleitor infantojuvenil. Disponível. In: REUNIÃO DA ANPED, 33, Caxambu, 2010. *Anais eletrônicos [...]*. 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6197--Int.docx.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- KIRCHOF, E. Literatura digital para crianças. In: FRADE, I. C. A.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.) *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34, 1993.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. 172 p.
- LÉVY, P. *O que é virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996. 157 p.
- LE MOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 2ª. Ed., Porto Alegre: Sulina, 2004. 296 p.

MARGALLO, A. M.; MARÍN, C. H. Ipads em família. In: SIMPÓSIO LITERATURA EN PANTALLAS: TEXTO LECTORES Y PRACTICAS DOCENTES. Barcelona, 2014. *Anais [...]*. Barcelona: 2014. Disponível em: [http://www.gretel.cat/wp-content/uploads/2016/05/2014\\_Actas-del-Simposio-internacional-La-literatura-en-pantalla-textos-lectores-y-pr%C3%A1cticas-docentes.pdf](http://www.gretel.cat/wp-content/uploads/2016/05/2014_Actas-del-Simposio-internacional-La-literatura-en-pantalla-textos-lectores-y-pr%C3%A1cticas-docentes.pdf). Acesso em: 08 jan. 2019.

MARUCCI, Q.; NOLASCO, E. C. A literatura digital: restará alguma coisa de nossos amores? *Raído*, Dourados, MS, v. 4, n. 7, jan./ jun. 2010.

MARTINS, A. A. *et al.* (Org.) *Livros e telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. 261 p.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Tradução de Décio Pignatari. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

MORAES, G. L. *Trilha sonora de aplicativos de literatura para crianças e educação literária*. 241f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

OLIVEIRA, M. M. C. Alfabetização visual: uma abordagem arte-educativa para a contemporaneidade. *Estudos Semióticos*, v. 5, n. 1, São Paulo, julho de 2009. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es/>. Acesso em: 08 jan. 2019.

PRIETO, L. R. *Esto no va de libros*. Tese (Doutorado em Didática da Língua e da Literatura). Faculdade das Ciências em Educação da Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2017.

PRIETO, L. R. Cariño tenemos que hablar: Ficción infantil y juvenil y su mediación. *Revista Peonza*, Cantabria, n. 126, p. 7-15, out. 2018.

ROJO, R; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

SANTAELLA, L. *Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004. 192 p.

SMITH, P. *Metamorphabet*. Nova York: Vectorpark, 2015.

NEW LONDON GROUP. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.

TURRION, C. Multimedia book apps in a contemporary culture: commerce and innovation, continuity and rupture. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*. v. 5. 2014. Disponível em: <http://www.childlitaesthetics.net/index.php/blft/article/view/24426>. Acesso em: 08 jan. 2019.

UNSWORTH, L. *E-literature for children: enhancing digital literacy learning*. Londres: Routledge, 2006. 174 p.

WALSH, M. *Pedagogic Potentials of Multimodal Literacy*. In: *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12*. Hershey: IGI Global, 2009. Disponível em: [http://www.acu.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0007/195676/Chapter\\_3\\_Multimodal\\_Literacy\\_M\\_Walsh.pdf](http://www.acu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/195676/Chapter_3_Multimodal_Literacy_M_Walsh.pdf). Acesso em: 08 jan. 2019.

WALSH, M. Multimodal Literacy: what does it mean for classroom practice? *Australian Journal of language and literacy*. Jan. 2010. Acesso em: 05 dez. 2018.

YOKOTA, J.; TEALE, W. H. Picture books and the digital world: Educators making informed choices. *The Reading Teacher*, v. 67, pp. 557-585, 2014. Disponível em: [http://www.readinghalloffame.org/sites/default/files/yokota\\_teale-rt\\_may\\_2014.pdf](http://www.readinghalloffame.org/sites/default/files/yokota_teale-rt_may_2014.pdf). Acesso em: 08 jan. 2019.



**TEMA LIVRE**

---

# O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: METAS, CONCEPÇÃO E ORIENTAÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

## THE LITERACY CYCLE: GOALS, CONCEPTION AND GUIDELINES FOR PEDAGOGICAL PRACTICES

**Elvira Cristina Martins Tassoni**

*Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/Campinas)  
cristinatassoni@gmail.com*

### **Resumo:**

Este artigo é resultado de algumas pesquisas que analisaram o material didático do Programa Ler e Escrever, do estado de São Paulo, e os Cadernos de Formação do PNAIC, sob responsabilidade do Ministério da Educação. A partir da análise documental dos materiais produzidos pelos dois programas, objetivou-se evidenciar o que cada um deles propõe para que as crianças se alfabetizem até o fim do 3º ano do ensino fundamental. Os resultados indicam algumas lacunas que podem comprometer a efetivação da alfabetização durante o ciclo de alfabetização, especialmente em relação à análise e reflexão sobre a língua e à produção de textos escritos. A diversidade de situações de uso da escrita é condição para problematizar e refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

**Palavras-chave:** Formação de professores alfabetizadores. Alfabetização. Políticas educacionais.

### **Abstract:**

This article is the result of some research that analyzed the didactic material of the Programa Ler e Escrever, of the state of São Paulo, and the Training Manuals from PNAIC, national program by responsibility of the Ministry of Education. From the documentary analysis of the materials produced by the two programs, it was aimed to highlight what each of them proposes for children to become literate by the end of the 3rd year of elementary school. The results indicate to some gaps that may compromise literacy achievement during the literacy cycle, especially in relation to the analysis and reflection about the language and the production of written texts. The diversity of situations of use of writing is a condition to problematize and reflect on the functioning of the system of alphabetic writing.

**Keywords:** Teachers training. Literacy. Educational policies.

## Introdução

As discussões e as preocupações acerca da formação de professores vêm ganhando força desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996), que modifica os referenciais em relação à formação inicial de professores, elevando-a para o nível superior, como também articula a formação continuada à melhoria da qualidade do ensino. A partir da LDB 9394/96, observamos um movimento importante na formulação de documentos oficiais e na elaboração de políticas de formação de professores, especialmente no âmbito da formação continuada, especificamente, da formação em serviço.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a; 1997b) surgem logo após a promulgação da LDB 9394/96 com o forte propósito de ser um regulador do currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, visando subsidiar os professores em seu trabalho.

Tanto na esfera federal, como na estadual, temos presenciado a implantação de programas de formação continuada de professores, especialmente no campo da alfabetização. Esse foco na formação dos professores alfabetizadores justifica-se em razão das significativas transformações em relação à alfabetização, a partir das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), de Luria (1987) e dos estudos de Vigotski (1991). Diante desse cenário acadêmico de transformações, em que as concepções vigentes de alfabetização e de sujeito alfabetizado são fortemente questionadas, conseqüentemente, as práticas pedagógicas de alfabetização e todo o material didático utilizado para esse fim começam a ser questionados e banidos da sala de aula. Nesse sentido, era urgente a necessidade de (in)formar os professores pautados em outros referenciais teóricos, a fim de que pudessem construir novas práticas pedagógicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a; 1997b) tiveram esse objetivo e, depois dele, outros materiais foram produzidos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998b; 1998c), Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização (BRASIL, 1999a), Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: terceiro e quarto ciclo (BRASIL, 1999b;), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Embora nem todos esses materiais tivessem, explicitamente, o objetivo de formar os professores, eles forneceram e ainda fornecem elementos para a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Além desses materiais, houve a elaboração de outros documentos gestados, especificamente, no âmbito das políticas educacionais para a formação de professores. Na esfera federal tivemos o Programa Nacional de Professores Alfabetizadores (PROFA) (BRASIL, 2001), o Programa de Formação Continuada

de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-letramento) (BRASIL, 2008) e, atualmente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012a).

Na esfera estadual, em São Paulo, tivemos o Programa Letra e Vida (SÃO PAULO, 2003), fundamentado nos mesmos princípios do PROFA, de âmbito federal, pois se tratava da mesma equipe, tanto política como de supervisão pedagógica. Na sequência tivemos o Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2007), que manteve os mesmos pressupostos do Letra e Vida, pois a equipe política e pedagógica continuou a mesma, mas teve uma ampliação em sua atuação, envolvendo não apenas a formação de professores, mas a elaboração e distribuição de material didático para os alunos e material de orientação para os professores.

Este trabalho tem o objetivo de analisar dois programas de formação de professores alfabetizadores – o PNAIC, de âmbito federal, e o Programa Ler e Escrever, do estado de São Paulo. O objetivo é verificar o que cada um dos programas mencionados tem priorizado no ensino da língua materna, para a alfabetização dos alunos até o fim do 3º ano do ensino fundamental. Para isso, parte de pesquisas<sup>1</sup> que tomaram como material de análise os Cadernos de Formação do PNAIC<sup>2</sup> e o material didático do Ler e Escrever, do 1º ao 3º ano.

Ambos os programas assumem a meta de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ou seja, até o fim do ciclo de alfabetização, que vai, até o presente momento, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Os dois programas defendem um processo de alfabetização na perspectiva do letramento, enfatizando a importância de envolver as crianças em situações concretas de uso da leitura e da escrita, como também enfatizam a necessidade da participação ativa dos alunos. Já há algum tempo Soares (2014, p. 47) vem defendendo que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, “mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

No Caderno do PNAIC da unidade 1 do 1º ano, observa-se presente uma crítica com relação aos métodos tradicionais de alfabetização:

Defender, no entanto, a alfabetização centrada em qualquer método sintético ou analítico, como meio de superar o atual contexto de fracasso escolar na alfabetização, é desconsiderar as contribuições das pesquisas que analisam o processo de construção dos sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita e os estudos sobre letramento (BRASIL, 2012b, p. 19).

<sup>1</sup> Santos (2014); Silva e Tassoni (2016); Véspoli e Tassoni (2017).

<sup>2</sup> Agradeço a Heri Anai Wavrita Oliveira e a Carolina Ramalho da Silva pelas contribuições na organização das informações sobre os Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Na mesma direção, no Programa Ler e Escrever, o material didático que o compõe compreende a escrita como linguagem, um meio de comunicação que deve ser promovido pela escola, a partir do desenvolvimento de “atividades que tenham significado para que as crianças vejam sentido em escrever” (SÃO PAULO, 2011, p. 15). Ainda segundo este material:

A escola precisa criar o ambiente e propor situação de práticas sociais de uso da escrita [...] para que [os alunos] possam interagir intensamente com textos dos mais variados gêneros, identificar e refletir sobre seus diferentes usos sociais, produzir textos e, assim, construir as capacidades que lhe permitam participar das situações sociais pautadas pela cultura escrita (SÃO PAULO, 2011, p. 15).

No material de ambos os programas assume-se ainda a escrita como um sistema notacional. Ao defender a alfabetização na perspectiva do letramento, os princípios que marcam a concepção de alfabetização do PNAIC não minimizam a importância de se compreender que “a escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas), mas, sim, um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala” (FERREIRO, 1995; MORAIS, 2005 *apud* BRASIL, 2012e, p. 7).

O que são sistemas notacionais?

Assim como a numeração decimal e a moderna notação musical (com pentagrama, claves de sol, fá e ré), a escrita alfabética é um sistema notacional. Nestes sistemas, temos não só um conjunto de “caracteres” ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de “regras” ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram. (BRASIL, 2012c, p. 11).

Também no Programa Ler e Escrever a língua escrita é assumida no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (SÃO PAULO, 2011, p. 16) da seguinte forma:

A língua não é um código – é um complexo sistema que representa uma identidade cultural. É preciso saber ler e escrever para interagir com essa cultura com autonomia, inclusive para modificá-la, do lugar de quem enuncia e não apenas consome.

O desafio, portanto, está em explorar o sistema notacional de escrita sem apartá-lo da escrita como linguagem em funcionamento. Nesse sentido, o que cada programa prioriza no ensino da escrita?

## O PNAIC e a sua proposta de alfabetização

O PNAIC foi constituído por um acordo formal assumido pelo governo federal, estados e municípios, tendo como público alvo os professores do 1º ao 3º ano. Propõe ações em quatro pilares:

1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a p. 5).

Criado em 2012, o PNAIC conta com a participação de instituições de ensino superior públicas de todo o país. A certificação dada aos participantes é emitida pela universidade pública responsável pela formação. No site do PNAIC, localizado no portal do Ministério da Educação (MEC), encontra-se o material produzido pelo programa, tanto para a área da alfabetização na língua materna como para a matemática. Nesse texto, o foco será o material produzido para a alfabetização na língua materna. São 24 cadernos de formação de professores distribuídos para cada ano do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º). Portanto, são oito cadernos organizados em oito unidades, para cada ano do ciclo.

O objetivo do PNAIC, de acordo com o MEC, é formar educadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização. Nesse sentido, defende que o trabalho pedagógico deve assumir que:

- O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
- O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
- Os conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
- A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012a, p. 27).

A partir desses princípios, podemos destacar que o trabalho de alfabetização proposto evidencia a grande importância dada à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, defende a alfabetização na perspectiva do letramento,



incentiva a interdisciplinaridade do currículo e destaca a ludicidade e o cuidado com a criança como aspectos que merecem investimento e atenção. Assim, ao longo dos Cadernos de Formação vamos encontrando a defesa de que

as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. (BRASIL, 2012b, p. 22).

Ou seja, encontramos logo na primeira unidade do 1º ano a defesa por um processo de alfabetização que possibilite às crianças entrarem em contato desde cedo com materiais escritos diversificados. Com isso, a criança passa a adquirir uma percepção da funcionalidade da escrita, ideia defendida por Stemmer (2010, p. 132):

Quanto mais ricas e diversificadas forem as experiências vividas pela criança, maior será seu interesse em compreender e dominar o sistema da escrita. Se a criança é oriunda de um meio em que são lidos livros, lidas histórias, se leem e se discutem notícias de jornais impressos, são elaboradas lista de compras, se preenchem talões de cheque, ela acompanha adultos nas compras do supermercado e observa rótulos e preços dos objetos adquiridos, para citar alguns exemplos, é evidente que ela terá desde muito cedo uma percepção da funcionalidade da escrita.

Para o trabalho pedagógico em todos os anos do ciclo de alfabetização, explicita-se a importância de que tal trabalho deve manter seu caráter lúdico, reflexivo, sistematizador e problematizador. A criança aprende a ler e escrever por meio de brincadeiras e de situações que as levem a pensar e refletir sobre o sistema de escrita, através do contato com diversos gêneros textuais, leitura e produção de textos.

Na primeira unidade do ano 1º ano, é feito um panorama geral das práticas de alfabetização presentes em meados da década de 1980 até os dias atuais, propondo uma reflexão a respeito das práticas de ensino da leitura e escrita e a relação currículo e cultura. O caderno traz essa relação defendida pelos autores Moreira e Candau:

Insistimos, inicialmente, na necessidade de uma nova postura, por parte do professorado e dos gestores, no esforço *por construir* currículos culturalmente orientados. Propomos, a seguir, que se reescrevam os conhecimentos escolares, que se evidencie a ancoragem social desses conhecimentos, bem como que se transforme a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e desenvolvimento de pesquisas.

Esperamos que nossos princípios possam nortear a escolha de novos conteúdos, a adoção de novos procedimentos e o estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula (BRASIL, 2012b, p. 7).

O Caderno de Formação da unidade 01 do 2º ano (BRASIL, 2012d) defende que o currículo deva ser interdisciplinar, e esse aspecto aparece como elemento estruturante, de modo que nas ações pedagógicas estejam presentes várias áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Naturais e Matemática e Linguagens. E ainda, a respeito da heterogeneidade na sala de aula, os cadernos defendem que o currículo inclusivo, fruto das construções coletivas, define conhecimentos que devem ser atingidos por todos, como o respeito às singularidades. Para que isso ocorra é preciso planejar a organização do tempo escolar, considerando o tempo de aprendizagem dos alunos.

Tomamos como informações para problematizar a alfabetização até o fim do 3º ano do ensino fundamental as matrizes de referências que contêm os direitos de aprendizagens para o 1º, o 2º e o 3º ano. As matrizes se referem a cinco eixos que norteiam o trabalho com a língua materna: Oralidade; Leitura; Produção de Textos Escritos e Análise Linguística – que se subdivide em Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; e Discursividade, Textualidade e Normatividade. Em cada um desses eixos encontramos um conjunto de direitos de aprendizagem, com a indicação Introduzir, Aprofundar e Consolidar, conforme o ano do ciclo de alfabetização.

Essa forma de organizar os conteúdos relacionados à alfabetização e ao aprimoramento da compreensão e uso da língua materna, em eixos, com objetivos (ou direitos de aprendizagem, no caso do PNAIC) e as indicações de introduzir, aprofundar e consolidar tem uma forte semelhança ao proposto por Frade (2007), que esteve envolvida, juntamente com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) – órgão de pesquisa e de ação educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais –, na elaboração de uma política de alfabetização que desse suporte à implantação da ampliação do ensino fundamental para nove anos, no estado de Minas Gerais. Nesse processo, além da organização dos conteúdos, outra semelhança com o PNAIC é a de dar centralidade à alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental.

## **A alfabetização no Programa Ler e Escrever**

O Programa Ler e Escrever (PLE), desde 2008, vem compondo ano a ano um conjunto de ações articuladas em várias frentes de atuação: formação em diferentes âmbitos envolvendo formadores, professores-coordenadores e professores dos anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano), acompanhamento do trabalho realizado, elaboração e distribuição de materiais

pedagógicos. Tal programa se define como uma política pública para os anos iniciais do ensino fundamental, objetivando promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual paulista. Além de apresentar metas que visam à efetivação da alfabetização para as crianças até os 8 anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano, propõe também a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos do 4º e do 5º anos do ensino fundamental.

A respeito dos objetivos do PLE, Camacho (2010, p. 12) afirma que:

O Programa Ler e Escrever tem como objetivo romper com a cultura escolar equivocada que permite aos alunos percorrer os anos dos ciclos sem conseguir aprender a ler e escrever. Tem como propósito desenvolver ações que interferem diretamente no cotidiano da sala de aula e na gestão da escola que visem a reverter este quadro de fracasso escolar ocasionado pela alfabetização precária dos alunos nas séries (sic) iniciais do Ensino Fundamental dos sistemas públicos de ensino.

A formação em serviço proposta pelo PLE está sob responsabilidade de três órgãos vinculados à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: a Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP), a Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE) e a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGESP). Nesse âmbito é realizada a formação dos professores coordenadores de núcleo pedagógico (PCNP), que não necessariamente são funcionários da rede estadual. Esses PCNP fazem a formação dos professores coordenadores (coordenadores pedagógicos das escolas estaduais) no âmbito das Diretorias de Ensino espalhadas por todo o estado de São Paulo. Na sequência, a formação acontece em cada escola, sob responsabilidade do professor coordenador, que, com os seus professores, nos horários de reuniões pedagógicas, realizam o último âmbito da formação.

No que se refere ao material didático elaborado pelo PLE e destinado a todas as classes do 1º ao 5º ano, atualmente este é composto por: Coletânea de Atividades – destinado ao aluno; Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – destinado ao professor, orientando sobre a utilização do material; além de um Livro de Textos com diversos gêneros textuais em um único volume para ser trabalhado durante os cinco anos iniciais do ensino fundamental. Ainda oferece um manual sobre os objetivos do Programa destinado aos pais dos alunos do 2º ano e outros materiais, não elaborados pelo PLE, mas disponibilizados por meio dele, tais como: Revista Picolé, acervo de livros de literatura, Revista Recreio, História em Quadrinhos da Turma da Mônica, dentre outros.

O material do Programa explicita que a condição básica para desenvolver a autonomia tanto na leitura como na escrita é a apropriação do sistema de escrita sempre de maneira contextualizada, que envolve aprendizagens muito específicas por parte dos alunos, tais como: o conhecimento do alfabeto, a

forma gráfica das letras, seus nomes e seu valor sonoro. Para tanto, o material apresenta uma organização dos conteúdos a serem ensinados por meio de situações didáticas, sequências didáticas e projetos didáticos. As situações didáticas consistem em momentos que devem ser contemplados pela rotina escolar. São situações que envolvem a leitura feita pelo professor e pelo aluno, a escrita feita pelo aluno e situações em que os alunos ditam para o professor escrever. As sequências didáticas referem-se à organização de um conjunto de propostas que visam à exploração de um conteúdo específico, por exemplo, a separação das palavras, a pontuação ou ainda aspectos relacionados à ortografia e exploração de características de gêneros textuais específicos, como, por exemplo, conto de fadas. Já os projetos didáticos são temas que promovem um trabalho de natureza interdisciplinar. Os projetos para o 1<sup>a</sup> ano são “Brincadeiras Tradicionais” e “Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças”; para o 2<sup>o</sup> ano são “Cantigas Populares”, “Pé de moleque, canjica e outras receitas juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e escrever” e “Anta, onça e outros animais do Pantanal – ler para aprender”; e, os projetos para o 3<sup>o</sup> são “Quem reescreve um conto, aprende um tanto!”, “Jardim, um mundo para os animais pequenos” e “Animais do mar”.

## **A organização do trabalho pedagógico**

Tendo como referência os eixos explorados em cada matriz de referência do PNAIC, buscamos uma relação entre o conteúdo dos cadernos e os direitos de aprendizagem relacionados em cada eixo. Em relação ao Programa Ler e Escrever, fizemos uma análise do material didático do aluno – Coletânea de Atividades – tendo o material do professor – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – como apoio para compreender melhor que aspectos da língua poderiam ser explorados em cada atividade proposta. Trata-se, portanto de um processo de análise documental, que, de acordo com Pimentel (2001, p. 183), vai se constituindo por etapas que vão ganhando refinamento. Assim,

o primeiro passo, na busca de tornar os documentos compreensíveis, é a sua organização, que pode ser feita a partir de alguns critérios, como por exemplo, cronológico, temático, por fonte. [...] Outra estrutura poderá ser feita na medida em que o trabalho de análise dos dados for se ampliando, pois é na imersão que se espera ver surgir aspectos inspiradores de estudo.

Optamos por nortear o estudo dos materiais pelo critério temático. Nesse sentido, buscamos identificar em ambos os programas se as diferentes frentes que compõem o trabalho com a língua materna estão presentes. Observamos que tanto nos Cadernos de Formação do PNAIC, como no material didático do

Programa Ler e Escrever, os conteúdos para o desenvolvimento do trabalho no âmbito da alfabetização contemplam as seguintes frentes: Oralidade, Leitura, Produção de Textos e Análise e Reflexão sobre a Língua. Numa outra etapa, a análise foi norteadada pela busca de como as propostas exploram cada uma dessas frentes.

Em relação à Oralidade, as propostas do PNAIC giram em torno da valorização, da análise e da produção de textos orais. No Programa Ler e Escrever, essa frente de trabalho se configura nas situações de comunicação oral e, por isso, envolvem a comunicação de informações após estudos realizados e a comunicação de impressões sobre textos lidos, como também a recitação de textos orais: levantamento de conhecimentos prévios, interpretação de texto, opinião pessoal sobre os temas estudados, socialização de pesquisas realizadas, apresentação de trabalhos resultantes do desenvolvimento dos projetos (produto final dos projetos), entrevistas com a família, recitação de parlendas.

Quanto à Leitura, no PLE destacam-se as situações de leitura feita pelo professor e as situações de leitura feita pelos alunos. Pudemos observar que as propostas de leitura para os alunos concentram-se, no 1º e 2º ano, em leitura de palavras: busca e identificação de palavras específicas – pintando a palavra que corresponde à resposta correta; ligando a palavra com a sua respectiva imagem; localizando palavras em textos; bingo de palavras. No 3º ano observamos um investimento maior na leitura com finalidades diferentes – fruição, busca de informação, estudo com sistematização de informação (geralmente relacionada à observação de recursos linguísticos e textuais), leitura com focalização, que é uma expressão usada para o trabalho com a ortografia. São propostas que exploram os procedimentos de grifar e anotar, visando o estudo de irregularidades ortográficas. No PNAIC, na frente de trabalho com a Leitura também se evidencia a leitura feita pelo professor, em que os alunos participam como ouvintes, e orientações para o desenvolvimento de habilidades visando à leitura autônoma. Os Cadernos exploram habilidades de antecipação, de inferências, de ativação de conhecimentos prévios, exploram a compreensão de textos de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.

Em relação ao trabalho com a Produção de Textos, no PLE essa frente de trabalho contempla as produções orais e escritas. Já no PNAIC a produção de textos se refere a produções escritas. Tanto no PLE como no PNAIC há o investimento em propostas de produção de texto em que o professor é o escriba. No PLE essas propostas são as situações didáticas identificadas como ditado para o professor. Em ambos os programas o trabalho com a produção de texto vai caminhando para uma ação mais autônoma do aluno. No PLE são os Projetos Didáticos que definem as produções escritas que os alunos farão. Há várias propostas de produções de listas de palavras (nomes, brincadeiras, alimentos para festas), escrita de legendas, reescrita de contos e escritas de textos curtos como

trechos de música, descrição de personagens (suas características) e propostas de escrita de textos que alteram parte do texto original. Além disso, o material propõe o contato com uma variedade significativa de gêneros e os Projetos Didáticos determinam de maneira importante o(s) gênero(s) mais explorado(s). No 3º ano encontramos forte ênfase em propostas de correção e revisão de textos curtos como, por exemplo, estrofes de músicas. São propostas de revisão com foco na discussão sobre o sistema de escrita alfabética e realizadas pelos alunos em duplas ou tendo o professor como escriba. No PNAIC também encontramos um destaque para a revisão da escrita, mas com poucas discussões para orientar e/ou propor encaminhamentos nesse sentido. Nas propostas envolvendo a produção escrita com autonomia, há destaques em relação à diversidade de gêneros. Os Cadernos de Formação dão importância ao papel do professor com o seu planejamento em sala de aula e lá encontramos também justificativas de um trabalho voltado para alguns gêneros textuais que se revestem de especial importância no ciclo de alfabetização, priorizando três esferas discursivas: “a literária, a acadêmica/escolar e a esfera midiática”. (BRASIL, 2012f, p. 09). Aspectos como estrutura do texto, concordância e vocabulário também são apresentados nos Cadernos do PNAIC. Explicita-se que a apropriação de um vocabulário diversificado, a compreensão e uso da pontuação, bem como a compreensão sobre a organização dos textos escritos necessitam de um trabalho árduo para a consolidação dessas aprendizagens até o fim do 3º ano.

No que se refere ao trabalho com a Análise Linguística, no PNAIC ele se divide em duas frentes: o trabalho com a apropriação do sistema de escrita alfabética e o trabalho de exploração da discursividade, textualidade e normatividade. Os Cadernos de Formação destacam orientações para o trabalho com o SEA envolvendo a exploração e diferenciação entre letras e outros símbolos, o nome das letras, a observação dos diferentes suportes onde as letras se encontram. Além disso, menciona-se a necessidade de se trabalhar a composição da sílaba e a identificação de semelhanças e diferenças entre elas. É preciso saber que existem vogais em todas as sílabas e que elas também variam nas suas combinações entre consoantes e vogais. Há referência às semelhanças sonoras nas rimas, evidenciando a importância do desenvolvimento de habilidades fonológicas para o processo de alfabetização. Da mesma forma, há explorações que envolvem as palavras, no que se refere à composição, ao tamanho e à ordem de letras, propondo a comparação entre palavras parecidas, montar e desmontar palavras, dando destaque ao desenvolvimento da consciência fonológica. Na frente de trabalho referente à discursividade, textualidade e normatividade, as orientações contemplam a questão da ortografia (regularidades e irregularidades), das normas em relação à escrita de textos (a segmentação de palavras, a concordância verbal, a pontuação) e dos gêneros textuais (conhecer, reconhecer, usar e analisar diferentes suportes textuais). Encontramos poucas



orientações a respeito do trabalho com as normas para a escrita de textos. Quanto aos gêneros textuais, há vários relatos de experiências docentes que podem ser inspiradores para outros professores.

A Análise Linguística explorada no material didático do PLE apresenta-se nas propostas de reflexão sobre a escrita de palavras. As atividades de cruzadinha, de escrita de palavras com apoio da imagem, ligar imagens às suas respectivas palavras, localizar palavras em textos, encontrar a resposta correta dentre três palavras diferentes são muito recorrentes no 1º e 2º ano. Ainda no 2º ano observa-se o trabalho com a separação das palavras. O trabalho com a ortografia fica mais concentrado no 3º ano, incluindo a pontuação e o uso do dicionário, que também é contemplado no PNAIC.

## **O que é priorizado: evidências e tendências**

Diante dos dados apresentados, é possível evidenciar que no PNAIC há um investimento em se problematizar as relações grafofônicas próprias do sistema de escrita alfabética, desde o 1º ano do ensino fundamental. Já no Programa Ler e Escrever esse investimento fica mais concentrado no 3º ano, com algum investimento também no 2º ano. Guimarães (2008), a partir de uma revisão bibliográfica, demonstrou que as habilidades metalinguísticas são fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, as atividades que promovem o desenvolvimento da consciência fonológica são muito necessárias para que a alfabetização se complete. Explorar as situações em que as crianças percebem as partes da palavra – como, por exemplo, batendo palmas para cada sílaba (experiência que não precisa necessariamente adequar-se à partição convencional ainda), juntando sílabas para formar palavras novas – é muito importante. Da mesma forma que contar o número de sílabas, inverter sílabas da palavra, juntar sílabas isoladas para formar palavras, segmentar em sílabas as palavras, formar palavras a partir de uma sílaba são, igualmente, atividades relevantes, como também o trabalho com as rimas e aliterações, relacionando o som com a sua grafia, problematizando e demonstrando em que parte as palavras se parecem. Até situações mais elaboradas em que as crianças montam e desmontam palavras, incluindo ou excluindo letras para originar novas palavras.

No Programa Ler e Escrever há muitas atividades de busca de palavras, em uma sequência de três palavras parecidas, para que as crianças encontrem qual delas corresponde à resposta correta de uma adivinha, por exemplo. Esse é um modelo de questão muito usado nas avaliações externas. O rastreamento para tal busca que a criança faz é um procedimento interessante, mas apenas isso não dá a condição dela desenvolver as habilidades metalinguísticas necessárias para se alfabetizar. É importante uma diversidade de situações em que a discussão/reflexão sobre a escrita da palavra esteja em pauta.

Discutir, refletir sobre as sílabas é condição importante para a compreensão da lógica do funcionamento da escrita alfabética. Mas isso não significa trabalhar a sílaba de forma isolada, como nos antigos métodos. A configuração da palavra em sílabas é ainda, no início do processo de alfabetização, uma construção embaçada, pouco clara para as crianças. A exploração de letras soltas pode ser bastante profícua. Desmembrar palavras e construir novas com um conjunto de letras específico contribui para as crianças refletirem sobre a lógica do sistema de escrita alfabética. Essa compreensão não surge de uma mágica e nem tampouco de um contato com textos e palavras, sem a preocupação de estabelecer relações entre sons e letras.

Em relação às propostas de produção de textos, há, no PNAIC, poucos relatos sobre encaminhamentos muito importantes a respeito das possibilidades de fazer a revisão textual, bem como poucas experiências que ajudem o professor a pensar sobre o trabalho com aspectos específicos da organização do texto. No Programa Ler e Escrever destacamos que as propostas de produção de texto tendem a ser de reescrita de textos conhecidos e de elaboração de partes do texto. Isso não deixa de ser interessante, pois explora níveis diferentes de complexidade da própria produção, embora a frequência de propostas de produção seja maior a partir do 3º ano. Por outro lado, observamos uma lacuna significativa em propostas de produção escrita de textos de criação. Destacamos ainda que a maioria das propostas de produção de texto envolve o trabalho em duplas ou com a classe toda, coletivamente, o que pode trazer certa distorção em relação ao desenvolvimento de cada criança.

Ambos os programas trazem uma forma de trabalho com a língua materna, assumindo que as atividades desenvolvidas pelas crianças com a ajuda de outro mais experiente é condição para que elas possam realizá-las com autonomia em um futuro próximo (Vigotski, 1991). Trata-se de um princípio norteador do trabalho pedagógico ancorado no conceito de zona de desenvolvimento proximal elaborado por Vigotski (1991, p. 58) e definido da seguinte forma:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Considerar tal conceito como base das práticas pedagógicas de alfabetização não significa deixar sob a responsabilidade dos alunos mais experientes a realização das atividades para que os demais assumam uma postura de contemplação. Pensar o desenvolvimento mental prospectivamente é buscar os indícios nas diversas maneiras de atuação dos alunos – respondendo, perguntando, escrevendo – que revelam suas formas de pensar o funcionamento da língua materna. E mais: é interpretar o quanto esses conhecimentos aproximam-se das convenções do nosso sistema notacional e quais experiências ainda serão necessárias para que tais conhecimentos sejam reconstruídos, reformulados, reafirmados, readequados. E, ainda, planejar propostas de atividades para serem realizadas com a colaboração de mediadores variados, que possam consolidar e realinhar esses conhecimentos progressivamente.

As lacunas identificadas, portanto, relacionam-se a dois aspectos fundamentais no processo de alfabetização: à análise e reflexão sobre a língua e à produção de texto escrito. No que se refere ao primeiro, observamos que, embora haja investimento no desenvolvimento das relações grafofônicas, tal trabalho precisa iniciar desde o início do 1º ano, a partir de situações diversificadas que mobilizem reflexões frequentes. Iniciar tardiamente essa exploração no ciclo de alfabetização, como também investir maciçamente em um modelo de exploração com pouca variação, pode comprometer a meta de alfabetizar os alunos até o fim do 3º ano. Da mesma forma que trabalhar as relações grafofônicas desarticuladas do contexto, que nesse caso é a palavra, distante de reflexões e mais próximas à memorização, também vai comprometer tal meta.

No que se refere ao trabalho com a produção de texto escrito, encontramos pouco material que pudesse subsidiar de maneira mais clara e efetiva as reflexões dos professores para planejar estratégias e propostas sobre o ensino de procedimentos para a organização do texto. As crianças aprendem a escrever escrevendo e, “nesse processo, o papel do outro como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de dizer é constitutivo do meu conhecimento)” (SMOLKA, 2000, p. 61). Assim, os saberes produzidos pelos professores juntamente com seus pares e também individualmente, a partir de orientações pedagógicas de trabalho, serão fundamentais para que se tenha o que dizer. Propor que as crianças escrevam com frequência, em diferentes situações, com diferentes propósitos, e que tenham espaço para falar sobre o que escrevem, por que escrevem, recebendo informações e esclarecimentos sobre a escrita, podendo refletir sobre eles, faz com que a alfabetização seja um processo de intensa elaboração conceitual, em que as crianças, enquanto escrevem, aprendem a escrever e aprendem sobre a escrita (SMOLKA, 2000).

## Considerações finais

A formulação de políticas educacionais fortalecendo a formação continuada de professores, como também a área da alfabetização, é importante e necessária. Orientar e organizar o trabalho pedagógico nas diferentes frentes que compõem a compreensão e os usos da língua também traz muitas contribuições ao campo da alfabetização. A consideração de que a participação dos alunos em situações diversificadas e de ancoragem social como ouvintes e como colaboradores, embora não seja nova, é algo que ainda merece discussões sobre como operacionalizar o processo de alfabetização de maneira contextualizada e articulada com reflexões necessárias para se avançar na compreensão do sistema de escrita alfabética.

As propostas de exploração da sílaba merecem atenção. As relações possíveis entre sons e letras favorecem a construção de uma lógica em relação ao sistema de escrita alfabética que as reflexões pautadas pelas sílabas podem não contribuir. Da mesma forma, as comparações entre palavras semelhantes trazem riqueza para o aprimoramento grafofônico, mas precisam ser acompanhadas de situações diversificadas de exploração envolvendo as mudanças de letras nos diferentes lugares da palavra.

O contato precoce de maneira lúdica e reflexiva, que problematize e sistematize o funcionamento do sistema de escrita alfabética, ainda carece de discussão para ser mais bem sucedido/compreendido. Buscar situações de aprendizagem que atendam esses dois princípios, de forma articulada, ainda é um grande desafio.

Os dois programas aqui analisados resgatam (embora o PNAIC de maneira mais explícita) a importância de um trabalho que explora a dimensão técnica da língua, ou seja, aspectos específicos do funcionamento do sistema alfabético e suas normas linguísticas e discursivas. Mas ainda se mostra um grande desafio à prática do professor alfabetizador realizar, de forma articulada e contextualizada, a exploração dos aspectos técnicos da língua com as infinitas possibilidades de uso como linguagem, no sentido de produção cultural. Para isso, é preciso considerar que a compreensão do sistema de escrita alfabética passa por uma lógica que precisa ser explorada para ser desvelada, sem medo.

## Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 3 vol., 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998c.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização*. Brasília: MEC/SEF, 1999a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado*. Brasília: A Secretaria, v. 1 e 2 Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, 1999b.
- BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Documento de Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 3 vol., 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador*: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1*. – Brasília: MEC, SEB, 2012b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3*. – Brasília: MEC, SEB, 2012c.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1*. Brasília: MEC, SEB, 2012d.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3*. Brasília: MEC, SEB, 2012e.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 3: unidade 5*. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CAMACHO, P. V. *Um estudo sobre o “Programa Ler e Escrever” da Rede Pública do Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, 2010.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1985.
- FRADE, I. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, E. T. (org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 73-112.
- GUIMARÃES, S. R. K. Habilidades metalinguísticas e dificuldades na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita. In: GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ, T. (org.). *Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo*. Curitiba: Editora UFPR, 2008. p. 54-80.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 1987.
- PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, dez. 2001. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000300008&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 09 ago. 2015.
- SÃO PAULO (estado). Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação. *Projeto Letra e Vida*. São Paulo: 2003. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/projeto-letra-e-vida/>. Acesso em: 27 mai. 2019.
- SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Programa Ler e Escrever. *Resolução SE 86, de 19-12-2007*. 2007.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano* / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; concepção e elaboração, Claudia Rosemberg Aratagy [e outros]. São Paulo: FDE, 2011.
- SANTOS, T. C.; TASSONI, E. C. M. As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental. *Rev. Bras. Estud. Pedagóg.*, Brasília, v. 96, n. 242, p. 79-95, abr. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812015000100079&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000100079&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 27 mai. 2019.
- SILVA, C. R.; TASSONI, E. C. M. O PNAIC e a alfabetização até os oito anos de idade. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 21. 2016. Campinas, SP. *Anais do XXI Encontro de Iniciação Científica [...]*. Campinas: PUC-Campinas, 2016. p. 1-3. Disponível em: [https://wl.sis.puc-campinas.edu.br/websist/Rep/Sic08/Resumo/2016810\\_225745\\_469699480\\_reseu.pdf](https://wl.sis.puc-campinas.edu.br/websist/Rep/Sic08/Resumo/2016810_225745_469699480_reseu.pdf). Acesso em 27 mai. 2019.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- STEMMER, M. R. G. S. A Educação Infantil e a Alfabetização. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil: em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.



VÉSPOLI, A. C. T.; TASSONI, E. C. M. A consciência fonológica e o Programa Ler e Escrever. *Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, [s.l.], p. 61-87, abr. 2017. ISSN 2318-1982. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/927>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# A FALA PARA SI NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA DE TEXTOS MANUSCRITOS E DIGITAIS

## PRIVATE SPEECH IN THE WRITING APPROPRIATION PROCESS OF HANDWRITTEN AND DIGITAL TEXTS

**Anderson Corrêa Borges**

*Universidade Estadual Paulista (Unesp – Marília)  
abc-anderson@outlook.com*

**Ana Maria Esteves Bortolanza**

*Faculdade Presidente Antonio Carlos de Uberlândia  
amebortolanza@uol.com.br*

### **Resumo:**

O artigo é parte de uma pesquisa de mestrado, de cunho etnográfico, para compreender, a partir da análise dos significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos, o processo de apropriação da escrita por 20 crianças de 3º ano do ensino fundamental, ao produzirem textos manuscritos e digitais, em uma escola pública de Uberlândia (MG). Apresenta uma análise das relações eu/outro, dos gestos e maneiras de escrever, da fala para si no processo de aprendizagem da escrita, segundo a concepção vigotskiana de desenvolvimento da linguagem exterior e interior. Os resultados apontam que as crianças orientam o pensamento e a consciência para o sentido do discurso produzido, para a produção e apropriação da linguagem escrita como instrumento semiótico, o que contribui para a formação de crianças autoras.

**Palavras-chave:** Fala para si. Apropriação da escrita. Textos manuscritos e digitais. Ensino Fundamental.

### **Abstract:**

The article is part of a research carried out in a masters' degree, of ethnographic type, to comprehend, from the analysis of meanings and senses attributed by the subjects, writing appropriation process by 20 children from the 3<sup>rd</sup> year of elementary school, in situations of handwritten and digital texts, in a public school in Uberlândia (MG). It presents analysis of me/other relations, gestures and writing manners, private speech in the writing appropriation process, according to the vigotskian conceptions of external and inner language development. The results show children may guide their thinking and consciousness to the sense of the speech to be produced, to writing production and appropriation process as a semiotic instrument, what contributes to children development as authors.

**Key words:** Private speech. Writing appropriation. Handwritten and digital texts. Elementary school.

## Introdução

*Esqueçamos por um tempo a elegância e a perfeição das letras desenhadas e concentremos nossa atenção no conteúdo da escrita.*

**Vigotski**

Este texto apresenta posições teóricas que fundamentam a perspectiva dos autores, que participam também de estudos e pesquisas em grupo, a respeito da linguagem escrita nas interações verbais. Esta é compreendida como um sistema de símbolos e signos culturais, que possibilita interações sociais como um instrumento cultural complexo, constituído historicamente. Nas sociedades modernas, essencialmente grafocêntricas, a linguagem escrita tem, historicamente, determinado o desenvolvimento da sociedade e do homem. Tendo em vista o desenvolvimento histórico de um sistema simbólico sólido, para a comunicação do pensamento humano na forma gráfica, isto é, um pensar escrito, capaz de possibilitar uma verdadeira transformação cultural, torna-se necessário entender como a criança se apropria desse instrumento complexo fazendo uso da fala para si, em espaços educativos e diferentes suportes de escrita.

Pensar o processo de apropriação da escrita no contexto de educação escolar, desde os anos iniciais do ensino fundamental, requer pensá-lo como a apropriação de uma atividade discursiva, com enunciados significativos, que está além da prática de ensino do código alfabético. Apropriar-se da escrita e fazer uso dela em favor próprio requer, portanto, uma prática pedagógica que favoreça a compreensão da linguagem pela criança como um instrumento cultural que possui função social e formas convencionais, de modo a “saber usá-la como propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender e viver sua subjetividade” (BRITTO, 2012, p. 83-84).

O texto foi desenvolvido considerando a importância de discutir as especificidades da linguagem interior e, sobretudo, as implicações dessa linguagem no processo de apropriação da escrita pela criança, partindo da prática docente do professor-pesquisador, que desenvolveu em 2016 um projeto de trabalho baseado em Jolibert (1994), com 20 crianças de 8 anos, de 3º ano do ensino fundamental, em uma escola pública no município de Uberlândia (MG). Ensina-se, portanto, a partir de um conjunto de referenciais teóricos que fornecem uma base epistemológica para a prática pedagógica.

Neste texto, a análise apresentada, da fala para si no processo de aprendizagem da escrita, constitui uma forma de contribuir para o debate acerca do ensino da língua materna, particularmente da linguagem escrita. Para isso, apresentamos os fundamentos da linguagem, externa e interna, e trazemos uma discussão com base em dados gerados na pesquisa.

## O desenvolvimento da linguagem exterior

Vigotski (2009) distingue dois planos de linguagem: a linguagem interna e a linguagem externa, esta última correspondente à fala e à escrita. No plano interno da linguagem, Vigotski (2009) destaca a linguagem interior. Segundo ele, essa linguagem, assim como a fala e a escrita, exerce uma função discursiva da linguagem, com características específicas e incomuns, e tem grande importância porque “serve aos objetivos da orientação intelectual” (VIGOTSKI, 2009, p. 430). Concordamos que a formação da linguagem interior se dá por um processo inverso àquele da concretização do pensamento em palavra: trata-se da passagem de um estado da linguagem, a palavra objetivada, para o pensamento em forma de outro estado que contenha propriedades específicas, a palavra interior. Ocorre, portanto, uma alteração de estruturas acompanhada de uma mudança funcional.

A linguagem interior é entendida por Vigotski (2009) como uma linguagem usada pelos indivíduos para auto-orientação, isto é, uma linguagem para si, pois já superou o processo de sua origem genética, que é marcado por transformações funcionais e estruturais a partir da linguagem egocêntrica. Por esse motivo, a investigação da linguagem egocêntrica da criança possibilita compreender “a sua semelhança genética e os seus vínculos com a linguagem interior” (VIGOTSKI, 2009, p. 426), pois a “linguagem egocêntrica é uma série de estágios anteriores ao desenvolvimento da linguagem interior” (p. 426).

Podemos conceituar a linguagem egocêntrica com base na lei geral do desenvolvimento humano, como

[...] uma das manifestações da transição das funções interpsicológicas para as intrapsicológicas, isto é, das formas de atividade social coletiva da criança para as funções individuais. Essa transição é uma lei geral – como mostramos em um dos nossos estudos anteriores (40, pp. 483 ss.) – do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que surgem inicialmente como formas de atividade em colaboração e só depois são transferidas pela criança para o campo das suas formas psicológicas de atividade. A linguagem para si surge pela diferenciação inicialmente social da linguagem para outros. A estrada real do desenvolvimento da criança não é a socialização gradual introduzida de fora mas a individualização gradual que surge com base na sociabilidade interior da criança. (VIGOTSKI, 2009, p. 429).

Portanto, a linguagem egocêntrica precede e pode sinalizar a ocorrência de um processo dinâmico em que a criança torna dela aquilo que é social, isto é, um processo de individualização de funções psicológicas superiores. Desse modo, à medida que a função específica dessa linguagem se desenvolve – na forma predicativa – as possibilidades de explicitação das “relações mentais

de forma clara e precisa” (BERNARDES, 2008, p. 81) dos sujeitos tendem a aumentar. Nessa perspectiva, a linguagem interior é produto do desenvolvimento da linguagem social.

Em comparação com a linguagem exterior, Vigotski (2009, p. 424) define a linguagem interior por sua função por ele qualificada de original e específica. Ele explica que

A linguagem interior é uma linguagem para si. A linguagem exterior é uma linguagem para os outros. Não se pode admitir nem por antecipação que essa diferença radical e fundamental de funções dessa ou daquela linguagem possa não ter consequências para a natureza estrutural de ambas as funções discursivas. Por isso achamos incorreto considerar, como o fazem Jackson e Head, a linguagem interior como uma linguagem que se distingue da exterior pelo grau e não pela natureza. Aqui não se trata de vocalização. A própria existência ou inexistência de vocalização não é causa que nos explique a natureza da linguagem interior mas consequência dessa natureza. (VIGOTSKI, 2009, p. 425).

Assim, em decorrência de sua função como linguagem para si, a linguagem interior, que evolui a partir da linguagem egocêntrica, passa gradualmente a realizar-se como uma linguagem muda, silenciosa. Por trás da evolução da linguagem egocêntrica em linguagem interior está a transformação da linguagem exterior, que é social, em uma linguagem mental, constituída por imagens mentais de palavras.

O declínio do coeficiente de linguagem egocêntrica e a redução de sua vocalização estão estreitamente vinculados ao crescimento interior e ao isolamento dessa nova modalidade de linguagem infantil, e só aparentemente são sintomas negativos, involutivos. Em essência, são sintomas evolutivos de um desenvolvimento ascendente. Porque por trás deles não se esconde a extinção, mas a germinação de uma nova forma de linguagem. O declínio das manifestações externas da linguagem egocêntrica deve ser visto: como manifestação de uma abstração que se desenvolve a partir do aspecto sonoro da linguagem, aspecto esse que é um dos principais traços constitutivos da linguagem interior; como diferenciação progressiva da linguagem egocêntrica em relação à linguagem comunicativa; como traço da crescente capacidade da criança para pensar e imaginar as palavras em vez de pronunciá-las, para operar com a imagem da palavra em vez da própria palavra (VIGOTSKI, 2009, p. 434-435).

Dessa maneira, o desenvolvimento da linguagem interior se realiza pela redução de sua sonoridade, passando ao sussurro. Do sussurro, passa à

linguagem muda. Em termos de estrutura e função, a linguagem externa se realiza em linguagem egocêntrica, e desta passa a realizar-se como linguagem interior.

Sobre esse caminho de desenvolvimento da linguagem egocêntrica para a linguagem interior, que é gradual, Vigotski (2009, p. 462) sinaliza que “quanto mais a linguagem egocêntrica se expressa como tal em seu sentido funcional, tanto mais claramente se manifestam as peculiaridades da sua sintaxe em termos da sua simplificação e da perceptividade”. Isso significa dizer que o uso da linguagem egocêntrica em sua função de linguagem para si é capaz de desencadear o processo de desenvolvimento de uma sintaxe própria, pois sempre conhecemos o assunto e o sujeito na nossa linguagem interior.

Segundo Vigotski (2009, p. 460),

[...] é lei desta linguagem [interior] a comunicação lacônica e clara, quase sem palavras [...]. Na linguagem interior nunca precisamos nomear aquilo de que se fala, isto é, o sujeito. Sempre nos limitamos ao que se diz desse sujeito, isto é, ao predicado. Mas é isto que leva ao domínio da predicatividade pura da linguagem interior.

Por esse motivo, a criança fala para si sobre o que está fazendo e, gradualmente, passa a reduzir seu enunciado. No entanto, ela passa não simplesmente a reduzir as palavras, mas torna inteligível para si uma linguagem com base predicativa.

Em termos de lei geral, poderemos afirmar que a linguagem egocêntrica, na medida em que se desenvolve, revela não uma simples tendência para a abreviação e a omissão de palavras, não uma simples transmissão para o estilo telegráfico, mas uma tendência totalmente original para a abreviação da frase e da oração no sentido da manutenção do predicado e dos termos integrantes da oração a eles vinculados à custa da omissão do sujeito e das palavras a ele vinculadas (VIGOTSKI, 2009, p. 447).

Assim, o traço distintivo essencial da linguagem interior é a sua sintaxe própria, conforme diz Vigotski (2009, p. 446) ao descrevê-la como uma linguagem econômica, “abreviada, fragmentária, desconexa, irreconhecível e incompreensível em comparação com a linguagem exterior”.

Ademais, essa nova modalidade de linguagem infantil, que opera não com as palavras, mas com as imagens das palavras, pode possibilitar que, assim como aponta Arena (2017), um sujeito esteja lidando com a linguagem escrita na linguagem interior ao escrever. Isso é possível à medida que, ao escrever, o sujeito pode orientar o pensamento e a atenção para essa tarefa. A esse respeito, Vigotski (2009, p. 457) afirma que



O caminho entre o esboço e o ato de passar a limpo é uma via de atividade complexa, mas até mesmo quando não há cópia fatural o momento da reflexão no discurso escrito é muito forte; muito amiúde falamos primeiro para nós mesmos e depois escrevemos: aqui estamos diante de um rascunho mental. Esse rascunho mental da escrita é a linguagem interior [...].

Tendo explicado as especificidades da linguagem egocêntrica e da linguagem interior, o autor mostra que seus estudos e pesquisas revelaram semelhanças conclusivas entre ambas em relação à função, à estrutura e à linha genética de desenvolvimento:

Lembremos que essas reflexões são de um tríplice caráter: funcional (descobrimos que a linguagem egocêntrica desempenha funções intelectuais semelhantes à linguagem interior), estrutural (descobrimos que a linguagem egocêntrica se aproxima estruturalmente da interior) e genético (comparamos o fato da extinção da linguagem egocêntrica no início da idade escolar, descoberto por Piaget, com uma série de fatos que nos levam a inserir nesse momento o início do desenvolvimento da linguagem interior, e daí concluímos que, em realidade, no limiar da idade escolar ocorre, não a extinção da linguagem egocêntrica, mas a sua transição e transformação em linguagem interior). (VIGOTSKI, 2009, p. 426-427).

Trata-se, portanto, do desenvolvimento na criança de uma nova modalidade de linguagem, de uma linguagem que constitui um “plano interior específico de pensamento verbal, que medeia a relação dinâmica entre pensamento e palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 473). Uma metáfora utilizada por ele para explicar esse desenvolvimento complexo é o fenômeno que acontece quando a criança “deixa de usar os dedos para contar e deixa de contar em voz alta para contar de memória” (2009, p. 434). Não se trata da extinção, mas do desenvolvimento de uma nova função.

Em outras palavras, trata-se de uma linguagem externa, egocêntrica, com função para si, e que se desenvolve gradualmente e se transforma em uma linguagem interna. Nesse sentido, é compreensível que a linguagem interior se sustente por meio das estruturas semântica e sonora, pois em determinando momento do desenvolvimento infantil, diz Vigotski (2009): “é uma linguagem ainda vocalizada, sonora, isto é, uma linguagem exterior pelo modo de sua manifestação e uma linguagem interior por suas funções e estrutura” (p. 427), e conclui que possibilita a observação do “aspecto externo do processo interno” (p. 427).

Portanto, ao explicar sobre o desenvolvimento da linguagem exterior a partir da linguagem interior, e tendo mencionando a linguagem egocêntrica como

uma transição de funções interpsicológicas para funções intrapsicológicas, o autor parece considerar o acontecer dinâmico de transformação da linguagem interior na idade infantil e, portanto, faz referência às suas estruturas semântica e sonora. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da linguagem exterior pode ser entendido como um processo de reestruturação das estruturas semântica e sonora da linguagem interior em formas específicas da linguagem exterior.

Caso assumíssemos que o processo de desenvolvimento da linguagem exterior pudesse ocorrer apenas por uma via de transformação da linguagem interior a partir de sua estrutura já desenvolvida, isto é, abreviada e lacônica em comparação com a linguagem exterior, seria o mesmo que afirmar a impossibilidade de realização pela criança de linguagem exterior durante o período de transformação da linguagem egocêntrica em linguagem interior, o que é uma inverdade. Reafirmamos que, de acordo com Vigotski (2009), nesse período do desenvolvimento infantil, a linguagem interior é sonora pela forma como se manifesta, mas já exerce a sua função de linguagem interior, isto é, de linguagem para si.

Portanto, consideramos que a conclusão de Vigotski (2009) a respeito do desenvolvimento da linguagem exterior parece-nos esclarecedora. Compreendemos seu pensamento ao abordar o desenvolvimento da linguagem exterior sem perder de vista as especificidades desse processo em toda a ontogênese, considerando, sobretudo, o período em que a linguagem interior é ainda exterior por sua forma de manifestação. Sobre esse processo de reestruturação da linguagem interior em exterior, Luria (1987, p. 162) afirma que:

[...] somente depois de dominar as formas morfológicas léxicas e sintáticas, que são os componentes operacionais da linguagem desdobrada, a criança pode chegar à verdadeira atividade verbal, regida por um determinado motivo, subordinada a uma determinada tarefa, e que possui o caráter de “sistema semântico fechado”, estável e sob permanente controle.

Isso implica, conforme discutiremos a seguir, que a passagem da linguagem interior da criança – ainda vocalizada, mas já para si – para a linguagem exterior (escrita ou falada) passa por um processo de reestruturação e é objetivada por meio de uma sintaxe original, não por meio de uma incorporação do aspecto sonoro ao discurso interior, por exemplo.

## **A fala para si na apropriação da escrita**

É importante considerar no estudo do processo de apropriação da escrita a linguagem egocêntrica da criança que se encontra em atividade de produção de textos, pois essa linguagem, conforme explica Vigotski (2009), pode se

manifestar no papel de linguagem interior como meio de apreensão e produção de discurso. Nesse sentido, partilhamos das mesmas indagações apontadas por Smolka (2003, p. 97), que questiona: “Não poderíamos [...] considerar que: no processo inicial da escrita, o discurso interior é ‘escrito’, marcado, ou seja, a escrita assume características e marcas do movimento discursivo enquanto dialogia interna, intradiscursividade?”.

Têm grande importância, portanto, as situações que podem desencadear a manifestação da linguagem interna, possibilitando potencializar a linguagem externa e criar condições que favoreçam a “retomada da enunciação verbal para tomada de consciência” (BERNARDES, 2008, p. 82) por parte do sujeito que produz linguagem.

Investigar essa linguagem externa com função para si é fundamental porque “é uma linguagem ainda vocalizada, sonora, isto é, uma linguagem exterior pelo modo de sua manifestação e, ao mesmo tempo, uma linguagem interior por suas funções e estrutura” (VIGOTSKI, 2009, p. 427), o que nos possibilita observar por meio do aspecto externo o processo interno.

Sobre o fenômeno do desenvolvimento da linguagem exterior a partir da linguagem interior, que trata não de um movimento direto a partir da linguagem interior, mas de um processo de reestruturação complexo, Vigotski (2009, p. 473-474) explica que

[...] não resta nenhuma dúvida de que a passagem da linguagem interior para a exterior não é uma tradução direta de uma linguagem para outra, não é uma simples incorporação do aspecto sonoro ao aspecto silencioso da fala, não é uma simples vocalização da linguagem interior mas a reestruturação da linguagem, a transformação de uma sintaxe absolutamente original [...].

Isso implica considerar, por exemplo, que na fala a passagem da linguagem interior da criança para a exterior passa por um processo de reestruturação e é objetivada por meio de uma sintaxe original, não por meio de uma incorporação do aspecto sonoro ao discurso interior. Trata-se, portanto, de uma transformação da estrutura da linguagem interior em outras formas específicas à linguagem exterior, como ocorre também com a linguagem escrita.

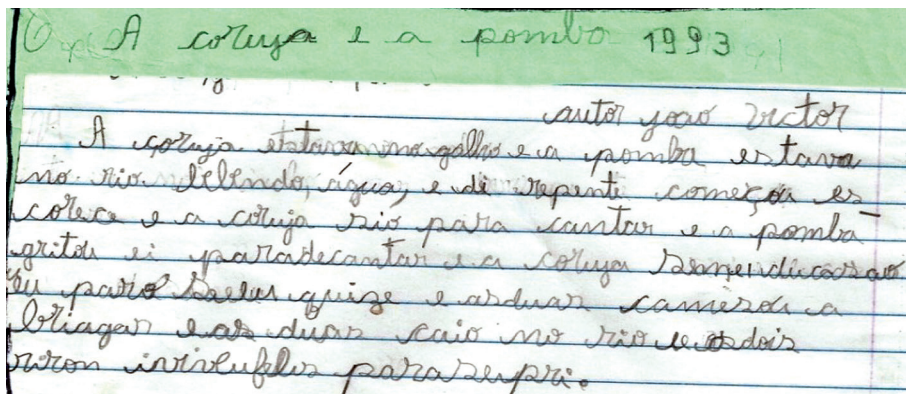
### **Análise: usos da linguagem egocêntrica na apropriação da escrita pelas crianças**

A descrição e explicação dos dados apresentados pode nos apontar que, durante a produção de seus enunciados, as crianças precisavam vocalizar as palavras que estavam sendo estruturadas na linguagem escrita, como se buscassem orientar seu pensamento e sua consciência em relação a elas.

Trazemos duas situações distintas mostradas por meio de cenas em que o foco está nas relações entre sons e letras (cenas 1 e 3), bem como a cena 2, cujo foco está no sentido do discurso a ser produzido pelas crianças.

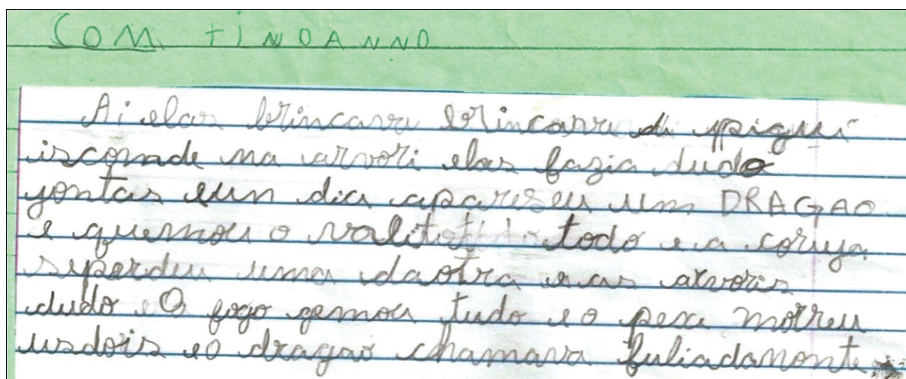
Primeiro, apresentamos a cena 1, em que Jonas e Dirlion trabalhavam para produzir o texto da dupla.

**Figura 1** – Produção textual de Jonas e Dirlion



Fonte: Arquivo próprio (2016)

**Figura 2** – Segunda parte do texto de Jonas e Dirlion



Fonte: Arquivo próprio (2016)

A dupla conversa sobre a continuidade da produção do texto. Segue o diálogo que foi transcrito:

Dirlion – *Elas brincavam juuuntas, até que um dia chegou a poomba, pomba éééé.*

Jonas – *E um diiiiia ((começou a escrever)) eee um uuuum dia chegou um dragãããã.*

((Conversaram por alguns segundos sobre outros assuntos)).

Jonas – *E um di-a, um dia ééé aaapareceeu um dragãão dra- dra- um dra-gãoeeee* ((continuou escrevendo “quemou o vali” e sussurrando))  
*tooo-dooo d, óóoto-do, todo.*  
(Jonas e Dirlion, 18/10/2016).

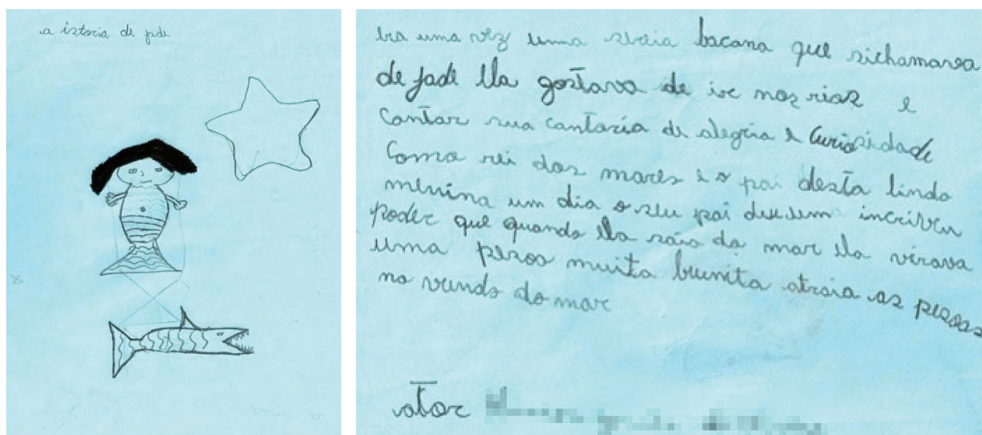
Nesta cena, Jonas e Dirlion continuavam a produção da história de Jonas, que já havia sido iniciada por ele previamente (figura 1). Como Dirlion ainda não havia se apropriado do sistema de escrita convencional, Jonas leu para o colega a história que ele já havia iniciado e então os dois decidiram dar continuidade à produção do texto. Jonas fazia o papel de escriba de Dirlion. Enquanto Jonas escrevia, ia sussurrando as palavras, como em “*E um di-a um dia ééé aaapareceuuu um dragãao dra- dra- um dra-gão eeee e tooo-dooo d, óóo to-do, todo*”.

Ao mesmo tempo em que Jonas buscava escrever seus enunciados, sussurrava sons isolados das partes das palavras, indicando que possivelmente sua atenção estava focalizada nas relações entre os sons e as letras, isto é, no processo de decifração do código. Assim, é possível que inicialmente Jonas produzisse sons para si enquanto escrevia para que, posteriormente, orientasse sua atenção para a produção escrita, que precisava ser apropriada por ele. Portanto, ainda que diante da necessidade de escrever uma história cheia de significados, o foco do pensamento de Jonas parecia estar no processo de produção de sons e de decifração do código.

Na cena 2, Andrei e Rejane produziam o texto da dupla no papel.

Andrei – *Era uma veeez uma, uma sereeeia bacaaana* ((Falava enquanto escrevia)).  
Rejane – *Bacaaana* ((risos)).  
Andrei – *Iiii, tá tudo torno.*  
Rejane – *Fica torto meesimo.*  
Andrei – *Tiiio? Chama o tiiio alí.*  
Andrei – *Olha, era uma vez uma sereia bacaaana.*  
Andrei – *Era uma veeez uma sereia bacaaana* ((Sussurrando)) *queee.*  
Rejane – *Muuuto legaal.*  
Andrei – *Chamaaava, que se chamaaava, se chamaaava deee Jade.* ((Falava enquanto escrevia)).  
Andrei – *Era uma vez uma sereia bacaaana que se chamava de Jaaade.* ((Sussurrando)).  
Andrei – *Ela gostaava, gostaaava de iiir* ((Falava enquanto escrevia)).  
(Andrei e Rejane, 18/10/2016).



**Figura 3** – Texto manuscrito com ilustração de Andrei

Fonte: Arquivo próprio (2016)

Andrei e Rejane construíam a história da dupla juntos, mas cada um tinha sua folha para escrever. Enquanto escrevia, Andrei alternava entre sussurros e a pronúncia das palavras em tom de voz normal. Nesta cena, ele iniciou a escrita (figura 3) dizendo “Era uma veeez uma, uma sereeeia bacaaaana”. Um tempo depois, se dirigindo à colega, disse em voz alta “Olha, Era uma vez uma sereia bacaaaana”, e então repetiu a frase sussurrando “Era uma veez uma sereia bacaaaana”. Essa sequência de falas e sussurros se repetia. Mais adiante, enquanto escrevia, Andrei falava “Chamaaava que se chamaaava se chamaaava deee Jade” e então sussurrava “Era uma vez uma sereia bacaaaana que se chamava de Jaaade” e voltava a escrever enquanto pronunciava “Ela gostaaava gostaaava de iiii”.

Andrei escrevia e pronunciava as palavras de forma intermitente, tanto em voz alta quanto reduzindo o tom da voz e também de forma quase imperceptível ao professor-pesquisador, sussurrando. Essas manifestações de Andrei durante a produção de sua história apontam que ele falava para si enquanto escrevia, mas não falava os sons das letras, como fez Jonas (cena 1). Por meio da fala para si, Andrei parecia orientar seu pensamento e sua reflexão para a produção discursiva, pois também realizava retomadas de discurso, o que possivelmente ocorria para que ele pudesse aumentar seu nível de consciência em relação ao sentido do discurso escrito que estava sendo produzido naquele momento. Nessa perspectiva, os dados podem apontar a importância da linguagem egocêntrica – ao realizar-se com função de linguagem interior (VIGOTSKI, 2009) – utilizada como meio de apreensão do discurso. Nesse sentido, as discontinuidades na fala podem indicar as tentativas de Andrei de produzir os signos gráficos da escrita com a maior correspondência possível em relação às formas convencionais.

Nesta discussão, cabe ainda fazer uma análise comparativa. Se, como diz Arena (2017), ao escrever Andrei (cena 2) estivesse lidando com “a linguagem



escrita na linguagem interior”, seria possível verificar de algum modo – em comparação com Jonas (cena 1), por exemplo, que parecia focalizar sua atenção nos sons das partes das palavras – uma manifestação mais nítida do trabalho reflexivo e orientado para a consciência do discurso ao produzir seu texto escrito.

Para realizar essa análise comparativa é preciso ter em vista a discussão realizada pelo professor-pesquisador com as crianças no início do projeto de trabalho sobre alguns elementos da narrativa. Em sala, discutiu-se sobre uma ação que envolve personagens, é situada em um espaço, no tempo, tem causa e consequência, e na qual os fatos narrados estão ligados por uma sequência lógica.

Na cena 1, Jonas já havia produzido a primeira parte de seu texto previamente. Sem situar as personagens da história em um espaço, havia contado um fato e explicado a forma, o motivo e a consequência do fato, embora pareça que a consequência apontada por ele não tenha relação estreita com a ação narrada (*coruja no galho, pomba no rio, coruja saiu para cantar, a pomba gritou, as duas começou a brigar, caiu no rio, riram, viveram felizes para sempre*). A percepção de que a consequência da ação narrada parece não se ligar a uma sequência lógica pode ser explicada pelo uso constante e repetido do conectivo “e”, comprometendo a sequência do texto.

Na segunda parte da história, Jonas e Dirlion decidiram acrescentar novos personagens, o que desencadeou outro fato a ser narrado, situado no tempo – mas sem motivo explicitado e deslocado de um espaço – e tendo levado a uma consequência (*um dia, um dragão queimou o vale todo, a coruja se perdeu uma da outra, as árvores tudo o fogo queimou, o peixe morreu*). Sem se preocuparem com o fato de que a história já tinha uma finalização, a consequência do fato narrado levou a outro desfecho, diferente do primeiro. Por fim, a história se encerrou com a apresentação do nome de um personagem.

Andrei (cena 2) iniciou seu texto situando a personagem no tempo e no espaço (*Era uma vez, sereia Jade, nos rios*) e forneceu detalhes para caracterizar a personagem (*cantar sua cantoria de alegria e curiosidade*). Seguindo uma sequência lógica, Andrei narrou um fato, mas, antes de fazê-lo, buscou explicar de que forma foi possível e por que aquele fato havia acontecido (*rei dos mares, pai desta linda menina, deu um incrível poder*). Para finalizar o texto, Andrei explicou com detalhes a consequência do fato narrado (*saída do mar, virava uma pessoa muito bonita, atraía as pessoas, fundo do mar*).

Assim, ao produzir seu texto, Andrei parece ter utilizado de forma consciente todos os elementos da narrativa discutidos em sala. Ademais, outro fato que aponta para a ocorrência de um trabalho reflexivo e orientado para a consciência em relação ao sentido do discurso é a presença de diferentes elementos de coesão (*que se chamava, como rei dos mares, um dia, que quando ela saía*).

Portanto, em comparação com a análise da cena 2, na cena 1 a ausência de alguns elementos da narrativa (causa e espaço), a presença de dois desfechos

diferentes na mesma história e a apresentação de elementos fora de uma sequência lógica (personagens), além do uso contínuo e repetido do conectivo “e”, que comprometeu a sequência do texto, podem apontar que Jonas e Dirlion realizavam um caminho diferente de Andrei durante o processo de produção discursiva. Esse caminho parece ter comprometido a apropriação pelas crianças dos elementos da narrativa e o trabalho reflexivo delas orientado para a consciência em relação ao sentido do discurso produzido no texto, resultando em uma narrativa com comprometimentos consideráveis.

Por fim, na cena 3, apresentamos Naiane e Rejane em um momento de produção de seus escritos na tela do computador:

Naiane – *E foooi* ((Escreviam sobre a personagem “rainha”).

Naiane – *ao laaago*.

Rejane – ((Ao mesmo tempo da fala anterior)) *ao laaago* ((olhando uma para a outra)).

Naiane – *Laaago, laaago, l, aaa* ((digitando)).

Rejane – *Laaa* ((digitando)).

Naiane – *Gooo*.

Rejane – *Pera aiii*.

Naiane – *Laaago, para nadaaar com as suas fiilhas*.

((Olharam uma para a outra e riram)).

Naiane – *Para nadar com as suas filhas!*

Rejane – *Paaara nadaaar* ((digitando)).

Naiane – *Com suas fiilhas, para fazer uma cooo, não! Paaara, nadar com as suas duas filhas, com as suas filhas*.

Rejane – *Coom* ((Digitando)).

Naiane – *Aaaa*.

Rejane – *Suuuas, duas fiilhas*. ((Digitando)).

Naiane – *Fiiilha, cooom*.

Naiane – *As suas fiilhas!*

Rejane – ((Ao mesmo tempo da fala anterior)). *As suas fiilhas!* ((Rejane digitava)).

Naiane – *Paara nadaaar*.

Rejane – *Laaago, para nadar com as suas fiilhas eee*.

Naiane – *Eee montaaar um acampamento em frente o rio*.

Rejane – *Eee mooontaaar* ((digitando)).

Naiane – *tá junto!*

Rejane – *E mooo, eee moon*.

Naiane – *Taaar, um acampameento, um acampameento, é acampa-meento!*

Rejane – *Entããõ uuumaaa uuum uuum acampaaa uuum. Não é o “a” não! aaa*.

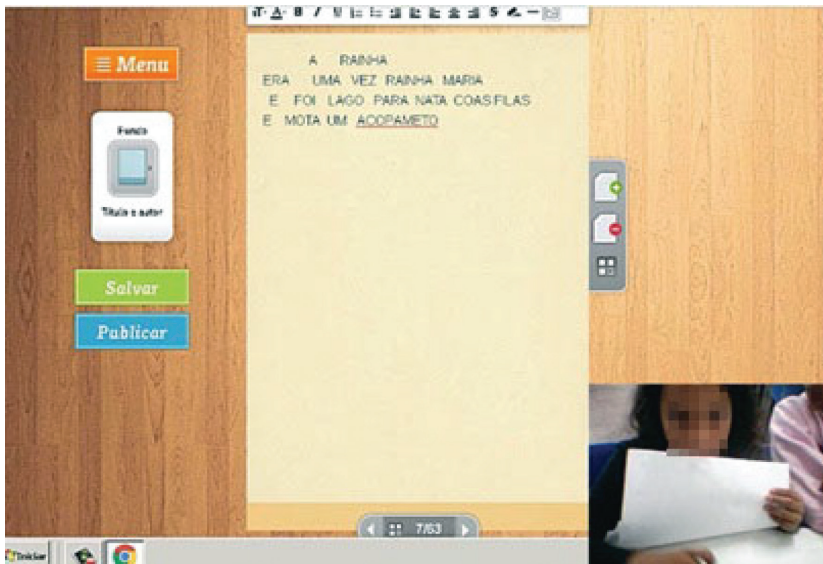
Naiane – *Aaa-caaa*.

Rejane – *Caaan-a-caaan*.

Naiane – *Acaaan* ((E riu)). *É acááá*.

((Rejane digitou “acopameto” e apagou)).  
((Depois de conversarem sobre outros assuntos)).  
Rejane – *Chama o professor.* ((tentando digitar “acampamento”)).  
Rejane – *Nadaaar com as suas filhas...* ((relendo o texto)).  
((Passado aproximadamente um minuto)).  
Naiane – *Aaa, raaa raaaaaa raiiinhaaaa uuum uuumaaa.*  
Rejane – *O aaa, o aaa, o aaa*  
Naiane – *A-caaa.*  
Rejane: *Chama o tiio.*  
(Naiane e Rejane, 01/11/2016).

**Figura 4** – Rejane e Naiane criando uma história



Fonte: Arquivo próprio (2016)

A produção de textos na tela do computador aponta que Naiane e Rejane (cena 3) também precisavam falar para si enquanto escreviam.

Essa cena se inicia com as tentativas de Naiane e Rejane de escreverem que a personagem da história ia ao “lago”. Em seguida, Naiane começou a indicar para Rejane, que tinha mais experiência com a escrita, a história que seria digitada, dizendo “*Laaago para nadaaar com as suas fiüllhas*”. Rejane começou a digitar enquanto falava “*Paara nadaaar, Cooom e suuuas duas fiüllhas*”. Naiane sugeriu escrever “*Eee montaaar um acampamento em frente o rio*”, e então Rejane continuou a escrever enquanto falava “*Eee mooontaaar*”. No entanto, para escreverem a palavra “acampamento”, elas pareciam enfatizar os sons isolados da palavra. Naiane falava *Aaa-caaa* e Rejane tentava ajudar dizendo “*Caaan-a-caaan*”. Diante da dificuldade que demonstraram ter, interromperam

a tarefa e decidiram chamar o professor para ajudá-las (figura 4). Naiane, no entanto, tentou retomar a escrita da história enquanto dizia “*Aaa raaa raaaaaa raiiinhaaa uuum uuumaaa*”.

Como Naiane era menos experiente, permanecia a maior parte do tempo produzindo a história mentalmente, de forma que pudesse colaborar com a tarefa de escrita que estava sendo realizada pela dupla. Enquanto escrevia, Rejane parecia orientar seu pensamento e sua consciência para o discurso que seria produzido por meio da escrita, fato que se repetia à medida que o texto era produzido. No entanto, uma situação diferente levou Rejane e Naiane a interromperem o trabalho de escrita. Quando precisaram digitar a palavra “acampamento”, elas mudaram de atitude em relação à forma como buscariam subsídios para produzirem aquele signo gráfico. Então passaram a enfatizar a relação entre letras e sons. Diante da dificuldade que pareciam ter, interromperam a tarefa de escrita.

Além de terem interrompido a tarefa de produção da escrita da história, Naiane parecia ter ficado confusa em relação à sequência do discurso que estava sendo produzido. Naiane tentou retomar a escrita. Apenas depois de alguns segundos ela parecia ter retomado a consciência do que realmente pretendia escrever, isto é, que as personagens montariam “um acampamento”. Esses fatos podem apontar que o caminho da decifração do código realizado por Naiane e Rejane parecia comprometer o trabalho reflexivo e orientado para a consciência do discurso.

## Considerações finais

A partir dessa discussão, concluímos que na relação da linguagem interior com a escrita a criança orienta seu pensamento e sua consciência para o sentido do discurso a ser estruturado, ocorrendo a apreensão do discurso em forma de linguagem escrita, ao mesmo tempo em que realiza buscas de possibilidades das relações semióticas, isto é, de escrita das formas gráficas convencionais em sua relação com os significados.

Portanto, ao considerar a linguagem egocêntrica como uma linguagem interior – a função da linguagem para si permite concluir que, ainda que seja exterior por sua forma de manifestação, é interior por sua função –, é possível pensar que, ao escrever, as crianças estão lidando com a linguagem escrita na linguagem egocêntrica e, portanto, estão lidando com a escrita na linguagem interior, cujas funções são semelhantes, orientando o pensamento, a consciência e a reflexão. Assim, as crianças participantes do estudo puderam guiar o pensamento e a consciência para o sentido do discurso a ser produzido, isto é, para a produção e apreensão da linguagem escrita, em textos. Isso é possível à medida que o

sentido da consciência parece estar relacionado à reflexão, considerando que o trabalho reflexivo se realiza, de acordo com Vigotski (2009), por meio da escrita na linguagem interior, por ele denominado de rascunho mental. Nesse sentido, temos indícios de que os rascunhos mentais elaborados pelas crianças durante a pesquisa resultam da relação que se estabelece entre a linguagem interior e a escrita no processo de produção de textos, sejam eles escritos ou digitais.

Enfim, a pesquisa mostrou que precisamos planejar e realizar cuidadosamente o ensino da produção de textos com as crianças, não para elas ou por elas, para possibilitar as condições que podem favorecer a apropriação da escrita de forma a impulsionar o desenvolvimento, formando crianças produtoras de textos.

## Referências

- ARENA, Dagoberto Buim. I Colóquio Lecturi – Lugares das linguagens no processo de humanização – Realização Grupo Lecturi – Universidade Federal de Uberlândia – 08/06/2017. Palestra – *A função da linguagem escrita na formação humana*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eTXVrCQaH6A>. Acesso em: 01 jun. 2019.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Transformação do pensamento e da linguagem na aprendizagem de conceitos. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 26, p. 67-85, jun. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 mai. 2019.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v.10, n.19, 2009. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057>. Acesso em: 20 mai. 2019.
- JOLIBERT, Josette. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. El problema de la Actividad en la Psicología. In: LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Actividad, Consciencia y Personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación, 1983. p. 45-61.
- LURIA, Alexander Romanovich. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A emergência do discurso na escrita inicial. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 65-111.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 395-486.

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: O PNAIC E SEUS IMPACTOS

## CONTINUED TRAINING OF LITERACY TEACHERS: THE PNAIC AND ITS IMPACTS

**Marília Villela de Oliveira**  
*Universidade Federal de Uberlândia*  
*mariliav@hotmail.com*

**Resumo:** A estrutura da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, sofreu grandes transformações da década de 1980 até os dias atuais. A formação continuada evoluiu de treinamento e atualização para desenvolvimento profissional, alterando nas bases a participação do professor na tomada de decisões e na organização do processo de ensino e aprendizagem. Na formação continuada de alfabetizadores vários programas federais foram estruturados, e o mais abrangente como política pública foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012/2018). Este texto trata da análise desse programa na formação de professores alfabetizadores no país, avaliando seus avanços e retrocessos no período de 2013 a 2017.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Formação de professores. Desenvolvimento profissional. Políticas educacionais.

**Abstract:** The structure of teacher education, both initial and continuing, has undergone great transformations from the 1980's to these days. Continuing education has evolved from training and updating to professional development by changing, on its foundations teacher's participation in decision-making and teacher-learning process organization. Concerning continuing education for Literacy teachers, some federal programs were structured, and the broadest one was the Nacional Pact for Literacy in the Proper Age (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/2012-2018). This article focus on the analysis of this program on Literacy teacher's education in Brazil, evaluating its advances and setbacks from 2013 to 2017.

**Key words:** Literacy. Teachers training. Professional development. Educational policies.

Início este texto rememorando a estrutura de formação dos professores alfabetizadores desde a década de 1980 até os dias atuais. O final do século passado apresentou grandes transformações na formação de professores, inicial e continuada, tanto em decorrência de sua estrutura ter migrado do curso



Normal para o curso de Pedagogia, quanto pela grande ampliação das redes de ensino, o que, em progressão, exigiu número muito maior de professores e alterou seu perfil.

Nas décadas de 1980 e 1990 houve uma grande implantação de cursos de Pedagogia, bem como aumento do número de vagas nos já existentes. Os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que até a década anterior se formavam no curso de magistério, portanto no ensino médio, passaram a complementar sua formação nos cursos superiores, o que lhes permitiria, com a estruturação de planos de cargos e salários nas redes públicas, a progressão na carreira. E os novos professores começaram a realizar sua formação inicial nos cursos de Pedagogia ou Normal Superior.

Dentro dessa nova estruturação dos sistemas de ensino e das grandes transformações, também trazidas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, houve também uma mudança no modo de ver a formação dos professores.

Até a década de 1980 a formação inicial era considerada única, sendo os eventos formativos que podiam sucedê-la formas de atualização ou reciclagem do professor. Sob um enfoque acadêmico, o ensino era visto como transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade, e a formação docente era ligada ao domínio enciclopédico das disciplinas cujo conteúdo o professor deveria transmitir, além da metodologia específica de ensino dessa disciplina. A formação do educador se dava pela aquisição dos resultados da investigação científica (disciplinar e didática) da disciplina específica.

Mais tarde, com o objetivo de dar ao ensino o status e o rigor dos quais carecia a prática tradicional, passa-se a considerá-lo como ciência aplicada mesclada à intervenção tecnológica. A formação do educador devia ser feita por treinamento técnico-instrumental, anterior ao ingresso na profissão e, ainda, depois dele, na perspectiva da reciclagem/atualização, que o capacitaria a fazer uma boa transposição didática, adequando teorias elaboradas por cientistas básicos e adaptadas por tecnólogos da educação à especificidade da sala de aula.

Aos poucos, entretanto, percebeu-se que a tecnologia educativa não conseguia enfrentar a complexidade da educação, fenômeno social. Partindo de uma nova concepção de ensino como atividade complexa, singular, contextualizada, imprevisível e carregada de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas, o professor passa a ser visto como um profissional que tem que desenvolver seu saber experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas e conflitantes da sala de aula.

O problema principal que se aborda nesse enfoque [...] é como gerar um conhecimento que, longe de impor restrições mecanicistas ao desenvolvimento da prática educativa, emerge dela útil e compreensivo para facilitar sua transformação. Ao mesmo tempo, e ao pretender

o desenvolvimento de um conhecimento reflexivo, se propõe evitar o caráter reprodutor, acrítico e conservador do enfoque tradicional sobre a prática (SACRISTAN; GOMEZ, 1998, p. 365).

Começou-se então a estudar a construção da identidade do profissional da educação, considerando o desenvolvimento pessoal como elemento fundamental de seu processo de formação. Trabalha-se com as ideias sobre a prática pedagógica que os professores trazem de suas vidas como alunos, de suas experiências profissionais, de seus espaços de formação. E, sobretudo, analisam-se os processos por meio dos quais os professores constroem seu conhecimento prático, ou seja, como se formam durante o desempenho de sua atividade profissional. O saber prático, ou o conhecimento vivido pelos professores, torna-se valorizado, e se derruba a dicotomia racionalidade técnica/racionalidade prática, configurando-se assim uma nova visão do saber docente.

Nessa nova abordagem, as atividades de análise e interpretação crítica da prática profissional contribuem para a transformação dessa prática, tendo papel fundamental na constituição do que hoje se chama de desenvolvimento profissional do professor. Se até então os professores eram formados por agentes externos, recebendo informações gerais que deveriam ser por eles aplicadas às situações concretas da sala de aula, e exerciam uma reflexividade meramente técnica, a partir daí se acredita que eles podem ser os principais sujeitos de sua formação, na medida em que forem capazes de tomar sua prática como objeto de reflexão crítica, já que essa prática é singular, complexa e impossível de ser abordada e trabalhada por meio de prescrições gerais e externas.

Alves (1997) apresenta, a partir da análise do tema docência na literatura pedagógica produzida atualmente por autores de diferentes partes do mundo, alguns aspectos considerados consensuais e que apontam perspectivas para o avanço do conhecimento referente a essa temática. Sua síntese das perspectivas da pesquisa sobre docência representa o pensamento de vários autores e continuam atuais:

- necessidade de articulação teoria-prática;
- valorização da atitude crítico-reflexiva no processo de autoformação;
- valorização dos saberes/práticas docentes;
- reconhecimento da instituição escolar como espaço da formação docente;
- valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo nas escolas;
- valorização da história de vida pessoal e profissional do professor;
- introdução de temáticas emergentes na formação docente, como memória e gênero, ciclo de vida e experiência docente, história da formação docente, diversidade cultural, etnia, minorias;
- necessidade de utilizar enfoques e modalidades diversificadas na formação docente. (ALVES, 1997, p. 73).

Vemos, portanto, que, longe de ser solução paliativa, superando fragilidades da formação inicial ou atualizando os conhecimentos nela obtidos, a formação continuada de professores se torna sinônimo de profissionalidade e exigência, a partir da adoção das chamadas metodologias ativas, das novas concepções de educação e da inter-relação cultura/conhecimento escolar. Altera-se nas bases, portanto, a participação do professor no processo de tomada de decisões e de organização do processo de ensino e aprendizagem.

Quando se muda em tal dimensão a concepção de formação de professores, é previsível o surgimento de novos conflitos.

Fundamentados na proposta de superação da racionalidade técnica e valorização do saber docente construído na prática cotidiana, e objetivando atuar na formação de professores como ação continuada, que não se esgota na graduação, foram estruturados, a partir do final da década de 1990, a Rede Nacional de Formação de Professores (2004) e projetos mais sistematizados de formação continuada de professores alfabetizadores: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), de 2001 a 2004, o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais (Pró-letramento), de 2005 a 2012, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de 2013 à atualidade.

Esses programas se originaram tanto da valorização do saber docente quanto do discurso da educação como fator estratégico de desenvolvimento social e econômico. Fundamentadas em eixos apresentados por organismos multilaterais (Organização dos Estados Ibero-americanos – OEI, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Banco Mundial), as políticas atuais para a educação e para a formação de professores buscam a “qualidade da educação”, entendida como universalização da educação fundamental e avaliação externa como forma privilegiada de mensuração dos resultados.

Mais atualmente, esse discurso é recontextualizado, sendo a ênfase central das reformas educacionais atuais não mais a expansão da escolarização, praticamente alcançada no Brasil na educação básica, mas a equidade, entendida como a oferta eficiente e eficaz do ensino, de modo a garantir condições de aquisição de habilidades e informações que permitam competir no mercado profissional. Essas políticas, com seus discursos de valorização do professorado e de seus saberes, trazem também a responsabilização e práticas gerencialistas e performativas (VOSS, 2011). Acabamos por perceber que, se por um lado é dado destaque importantíssimo ao professor e à sua formação para garantir a almejada qualidade da educação, por outro lado vemos precarização, esvaziamento e aligeiramento dos conteúdos de trabalho e formação docente (SOARES, 2006). Ao mesmo tempo, segue-se a essa valorização do professor a sua culpabilização pelos fracassos obtidos.

## O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Como já comentado anteriormente, nas décadas de 80 e 90 do século passado a formação continuada de professores era realizada através de pequenos programas de extensão ofertados pelas Universidades ou pelas redes de ensino, minicursos, e também grandes congressos científicos. A intenção de tais ações era permitir ao professor ter contato com as mais recentes pesquisas, em uma perspectiva de atualização, reciclagem ou treinamento.

Na década de 1990 começaram a ser travados grandes debates sobre a formação continuada, em serviço e mesmo sobre o desenvolvimento profissional do professor, que ia de encontro à discussão até então existente sobre formação continuada como atualização ou complementação da formação inicial.

Desde o final dessa década o Ministério da Educação começou a estruturar programas de formação continuada. A partir do programa PCN em Ação, criado em 1999 para divulgar os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998), percebeu-se a necessidade de uma formação específica sobre alfabetização, do que decorreu a criação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), com o objetivo maior de divulgar o ideário construtivista na alfabetização, rompendo com os métodos tradicionais até então utilizados. Em 2003, o PROFA foi extinto e, em 2005, foi lançado o Pró-letramento, que formava professores dos cinco anos iniciais do ensino fundamental nas áreas de alfabetização e linguagem e de matemática. Em 2013, esse programa foi substituído pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que restringiu as ações formativas apenas aos professores do chamado “ciclo de alfabetização”, ou seja, dos três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos, que atende às crianças entre os 6 e os 8 anos de idade, mas, ao mesmo tempo, foi ampliado para todos os professores das redes públicas participantes do programa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do Ministério da Educação que surgiu no contexto dessas políticas e concepções de formação do educador, em parceria com Universidades públicas, redes estaduais e municipais de ensino, tendo por objetivo alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e matemática até os 8 anos de idade, estando em consonância com a meta 5 do Plano Nacional de Educação.

O programa se estrutura em quatro grandes eixos: formação continuada de professores alfabetizadores; oferta de materiais didáticos e pedagógicos para a formação de professores alfabetizadores e para a alfabetização das crianças; avaliações; e, por último, gestão, controle social e mobilização.

As ações do primeiro eixo – formação continuada de professores alfabetizadores – foram originalmente propostas para os anos de 2013 e 2014, para serem desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior públicas, federais

e estaduais, em cursos presenciais de dois anos, com carga horária de 120 horas anuais, com metodologia que integrasse estudos teóricos e atividades práticas. No ano de 2015 foram trabalhadas temáticas interdisciplinares no ciclo de alfabetização, abrangendo artes, ciências da natureza, ciências humanas, a concepção de infância e criança e a retomada dos estudos de linguagem e matemática.

Infelizmente a estrutura inicial proposta pelo Ministério da Educação foi sendo progressivamente desmontada. No ano de 2013 a formação teve início em fevereiro, sendo encerrada no mês de dezembro, tendo 120 horas presenciais e 40 horas de atividades de estudos para a formação dos orientadores de estudos, e 88 horas presenciais mais 32 horas extraclasse para a formação dos professores alfabetizadores. Os orientadores de estudo são formados nas Universidades ou em seus polos, e desenvolvem as atividades formativas com os professores alfabetizadores em seus municípios.

No ano de 2014 a formação começou no último dia de março, sendo concluída em fevereiro de 2015. O calendário teve que ser ajustado à realização da Copa do Mundo de futebol e às eleições presidenciais. A carga horária foi a mesma do ano de 2013, tanto para orientadores de estudo quanto para professores alfabetizadores.

A partir daí houve uma grande modificação na estrutura do trabalho formativo, na carga horária e no período de realização da formação. Se em 2013 o material de alfabetização e linguagem foi elaborado pela Universidade Federal de Pernambuco, e em 2014 o material de matemática foi elaborado pela Universidade Federal do Paraná, o material destinado às ações formativas de 2015 foi desenvolvido por todas as Universidades participantes do PNAIC, com participação de coordenadores gerais e adjuntos, supervisores, formadores e de profissionais das redes de ensino envolvidas no trabalho.

Avaliamos de forma absolutamente positiva e interessante essa integração entre as Universidades formadoras, bem como a ampliação das temáticas e do período de formação, que nos programas anteriores era limitado: no PROFA, o curso estava organizado em 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% ao trabalho pessoal, e era desenvolvido durante um ano, ao fim do qual se acabava a “formação continuada”. A formação oferecida no Pró-letramento estava organizada em dois cadernos, sendo um de Alfabetização e Linguagem e um de Matemática, e cada volume correspondia a 120 horas de formação, distribuídas em 84 horas presenciais e 36 horas à distância. Assim, em um ano o professor cursava alfabetização e linguagem e, no ano seguinte, participava do “revezamento”, cursando matemática, e vice-versa. Ao final desse período, estava concluída sua formação continuada.

Já no PNAIC, a ideia é que esse professor continue participando do processo

de formação, já que não se trata de um curso, mas de atividades formativas, que não se concluem.

Entretanto, apesar de, em nosso entendimento, essa proposta assumir outra concepção de formação continuada, no ano de 2015 a carga horária foi reduzida a 80 horas presenciais e 20 horas destinadas a outras atividades para orientadores de estudos, e 60 horas presenciais e 20 horas destinadas a outras atividades para os professores alfabetizadores, sendo a formação iniciada apenas em agosto e concluída em dezembro. Os coordenadores das Universidades, em função da limitação de carga horária e de meses imposta para o trabalho pelo MEC, definimos que trabalharíamos com os cadernos de 1 a 3, e também o caderno de gestão escolar, mantendo a estrutura nacional do programa, o que favoreceria a continuidade dos trabalhos no ano seguinte.

Em 2016, na maioria das Universidades, as atividades formativas começaram em outubro e foram concluídas em dezembro. A carga horária foi absurdamente reduzida, sendo em Minas Gerais destinadas aos orientadores de estudos 40 horas de formação presencial e 60 horas para outras atividades e, para os professores alfabetizadores, 20 horas presenciais e 80 horas para estudos e outras atividades. Em cada estado, a carga horária e os materiais que seriam utilizados no programa foram definidos por um comitê gestor estadual, que reuniu a Secretaria Estadual de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e os coordenadores das Universidades formadoras. Infelizmente a avaliação do trabalho por todos os participantes foi insatisfatória, devido a tantas limitações. Um dos maiores problemas dessa situação é que as redes de ensino deixaram de promover suas próprias formações, atendendo a demandas locais, já que as ações do PNAIC exigem grande aporte de tempo e envolvimento por parte de todos os participantes. Assim, no ano de 2015, o primeiro semestre se encerrou sem atividades, e em 2016 as redes tiveram um ano praticamente perdido.

A descontinuidade das ações demonstra o descompromisso do Ministério da Educação com um processo de real formação continuada, além da contradição com o modelo de formação que defendia. A partir do ano de 2017, as críticas – feitas até então por elementos externos à estrutura formativa do programa, a uma política e a um modelo de formação que pode ser, em seu ponto de vista, técnico e centralizador, impondo uma rotina e um currículo único para todo o país, além de transferir ao professor e à sua formação a responsabilidade exclusiva pelo fracasso escolar – passam a ser minimizadas frente a outras sérias questões advindas da política nacional. Sobre isso, faremos em seguida novas análises.



## O PNAIC em 2017

Para 2017, as atividades formativas do PNAIC foram propostas pelo MEC sem qualquer participação das Universidades. A partir de julho, houve publicação de duas portarias, a Portaria N° 826, de 7 de julho de 2017, que dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME, e a Portaria N° 851, de 13 de julho de 2017, que define o valor das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores da pré-escola, alfabetizadores e do ensino fundamental, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e do Programa Novo Mais Educação – PNME, e também do Documento Orientador 2017 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Esse documento orientador e as portarias apresentam uma grande transformação na estrutura de gestão e formação do programa.

No Documento Orientador do PNAIC 2017, a Secretaria de Educação Básica (SEB) apresenta os seguintes apontamentos:

No tocante ao PNAIC, analisando a experiência adquirida, julga-se fundamental adotar uma estratégia descentralizada e articular a política nacional de forma a atender à diversidade de arranjos federativos, valorizando exemplos inspiradores encontrados em escolas, municípios e estados. Verifica-se que, quando professores, gestores e formadores assumem cooperativa e solidariamente a responsabilidade pela aprendizagem das crianças, os bons resultados aparecem. Todavia, ainda são observados casos em que o processo de alfabetização, que deveria ser progressivo e cumulativo, é deslocado apenas para o 3º ano, com impactos nocivos para as crianças. Identificam-se, também, situações de desarticulação entre as redes de ensino e as instituições formadoras, fragilizando a formação e gerando perda de foco na essência do PNAIC que é o direito de cada criança ser alfabetizada. Outro problema diz respeito à diluição das responsabilidades locais em relação ao ensino fundamental e a uma visão equivocada sobre o papel do MEC, que é redistributivo e supletivo, com oferta de apoio técnico e financeiro (BRASIL, 2017, p. 4)

Analisando os indicadores de sucesso do PNAIC, a SEB aponta três principais: o primeiro é referente aos resultados das escolas nas avaliações das redes e na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA); o segundo é o professor alfabetizador ganhar autonomia no uso competente de estratégias e recursos didáticos, e o terceiro diz respeito aos diretores e coordenadores pedagógicos apoiarem os professores e serem capazes de organizar um ambiente motivador à leitura e

à escrita na escola. Entretanto, culpabilizando as Universidades formadoras, aponta no mesmo documento orientador um outro indicador:

(...) as Instituições de Ensino Superior que participam do programa precisam rever seus projetos pedagógicos para a formação inicial e continuada (extensão), neles inserindo tanto conteúdos relacionados à alfabetização quanto uma prática que traduza seu compromisso com a qualidade das escolas públicas de sua localidade (BRASIL, 2017, p. 5).

É fundamental lembrarmos que, desde a estruturação e implantação do PNAIC, em 2012, não houve qualquer interlocução entre a SEB e a Secretaria de Educação Superior (SESU) que tentasse articular o trabalho desenvolvido no programa com a formação inicial, apesar de várias Universidades terem, dentro suas possibilidades, realizado tal articulação, tanto ao utilizar o material de formação, quanto trazendo para a formação inicial as questões discutidas pelo programa. Em segundo lugar, grande falha é questionar a qualidade da formação oferecida pelas Universidades formadoras, que até o ano de 2016 foram exclusivamente Universidades públicas, federais ou estaduais, considerando-se que a proporção dos professores formados por essas instituições é menor que a dos formados em instituições privadas (BRASIL, 2018), isso sem analisar a qualidade do ensino ofertado. Assim, é improcedente esse questionamento sobre a formação oferecida aos graduandos de Pedagogia das Universidades públicas formadoras do PNAIC, considerando-o como justificativa para a sua exclusão dos processos decisórios sobre a formação em 2017, transferida exclusivamente para as Secretarias Estaduais de Educação em colegiado com as seccionais da Undime.

A partir desses documentos, muitas são as questões a serem discutidas, várias delas ainda não colocadas em debate, outras sem resposta ou sem consenso, mas que dirigem nossas reflexões sobre o programa, tanto em relação aos seus pontos positivos quanto negativos.

Um dos primeiros aspectos impactantes foi que, a partir de 2013, na implantação do programa, os professores alfabetizadores passaram a receber uma bolsa de estudos de R\$200,00, bolsas que até o Pró-letramento eram destinadas apenas aos coordenadores, formadores e tutores. Essas bolsas de estudo significam valorização profissional e estímulo à formação continuada. Entretanto, ao longo dos anos de 2013 a 2016, a quantidade de bolsas foi diminuindo, proporcionalmente ao período de formação: em 2013 foram 10 bolsas anuais, de março a dezembro; em 2014 também foram 10 bolsas, mas de abril de 2014 a janeiro de 2015; em 2015 foram 5 bolsas, de agosto a dezembro; e em 2016 foram 3 bolsas, de outubro a dezembro. Para o ano de 2017, não haverá oferta de bolsas aos professores cursistas. Acreditamos que a cultura do recebimento de bolsas para a formação continuada possa, nesse

momento, impactar no desligamento desses profissionais do PNAIC, haja vista as exigências em termos de tempo e de engajamento inerentes ao programa, e levar à sensação de descaso decorrente da exclusão do perfil como bolsista. Essa bolsa deveria ser percebida como valorização, e não sua falta como desestímulo.

Um segundo aspecto levantado é a inclusão no PNAIC dos educadores infantis e do Programa Novo Mais Educação. Não nos parece concebível ampliar em tal monta tal formação e, ao mesmo tempo, reduzir a participação e a estrutura das equipes das Universidades, que apenas agora estão sendo “convidadas” a participar da formação pelo consórcio de rede estadual e redes municipais. Com certeza esse processo formativo também terá questionamentos, um deles referente ao seu início já em outubro, como em 2016, além de três frentes diversas de formação, a serem realizadas separadamente: educadores infantis (que atendem crianças de 4 e 5 anos), professores alfabetizadores (que atendem crianças de 6 a 8 anos) e articuladores da escola e mediadores de aprendizagem (que atendem crianças dos anos finais do ensino fundamental). Além de tudo, a formação dos participantes do Programa Novo Mais Educação será desenvolvida completamente à distância, o que, em nosso ponto de vista, já impacta negativamente, desde o objetivo à perspectiva de formação desses profissionais.

Outra questão que merece aqui ser apontada é o impacto da organização do período de alfabetização em ciclo. Encaramos positivamente a possibilidade de que aqueles alunos excluídos de ambientes efetivamente letrados, e que apenas começam a frequentar a escola aos seis anos, precisem ter esse período para serem alfabetizados. Entretanto, muitas são as críticas aos “mitológicos” 8 anos como idade certa para se estar alfabetizado, principalmente pela constatação de que nas escolas privadas esse processo se inicia desde a educação infantil, muitas vezes atropelando a infância, e aos 6 anos grande parte delas já está alfabetizada. Essa é, nesse momento para nós, preocupação secundária, sendo mais graves as avaliações, que deveriam ser processuais, mas que acabam muitas vezes apenas se efetivando ao final do terceiro ano, época insuficiente para reorientar o trabalho com aqueles alunos que até então não conseguiram se alfabetizar. Por outro lado, apesar de ser explicitamente desconsiderada e criticada na concepção formativa do PNAIC, não é raro chegar informalmente aos nossos ouvidos a ocorrência nas redes de ensino, ou em escolas isoladas, de reenturmações dos alunos por níveis (turmas de pré-silábicos, silábicos etc.) a partir de avaliações de final de ano. Esse é mais um dos retratos que mostram lacunas das críticas feitas à “padronização” proposta pelo programa: as progressivas apropriações feitas do conteúdo formativo são aquelas possíveis por aqueles que estão vivenciando o percurso, e, da mesma forma que os alunos têm seu tempo, os professores também o têm.

Apesar dessas críticas à dificuldade de encaminhar a avaliação processualmente, percebemos que as reflexões, mediadas pelos direitos de aprendizagem, sobre os aprendizados das crianças e a preocupação com o seu acompanhamento cotidiano acabam por proporcionar uma “rede de proteção”, e conhecemos inúmeras redes em que grupos de estudo e de gestão são continuamente mobilizados dentro das escolas em prol do acompanhamento do cotidiano escolar e da garantia do direito de se alfabetizar.

## **Algumas avaliações e caminhos para pensar o futuro**

Um dos aspectos que consideramos bastante produtivo no PNAIC foi a “descoberta” pelos professores de muitos materiais enviados pelo MEC, do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros, e que, em muitos momentos, foram encontrados em bibliotecas municipais, em salas de diretores ou supervisores, às vezes ainda empacotados e fora do alcance de alunos e professores. Através do SisPacto, ferramenta de monitoramento do PNAIC estruturada pelo MEC, os professores alfabetizadores foram orientados a buscar os kits de livros do PNAIC, que haviam sido enviados para cada sala de aula, e a montar, nelas, cantos de leitura. Apesar das críticas à exigência de serem postadas no SisPacto fotos do canto de leitura, avaliamos que essa ação gerou grande e positiva repercussão nas ações de letramento e leitura de literatura.

Também positivamente avaliada foi a estruturação do processo de formação a partir do fazer pedagógico do professor, promovendo seu engajamento ativo. Essa foi uma opção das Universidades, gerando diálogo, contato, aprendizado compartilhado entre Universidade e Escola Básica, através da escuta recíproca. Apesar de tantas críticas à epistemologia da prática, como se a teoria fosse no PNAIC tratada como secundária em relação à prática na formação e atuação dos professores, avaliamos que as questões propostas pelo professor a partir de sua prática mobilizam seus saberes e de todo o grupo, seus colegas e seus formadores, sendo grande motor de aprendizado e de ressignificação de teorias. Apesar de entendida como ponto de partida e chegada, a reflexão sobre a prática, lógica e obviamente, só pode existir tendo como base um conhecimento teórico de referência, produzido e sistematizado pela humanidade. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana.

Apesar desses questionamentos, destacamos a autonomia das Universidades na utilização do material de formação e no viés conceitual utilizado para o planejamento das ações de formação, tanto no que diz respeito às concepções de formação de professores, quanto em relação às concepções de escrita e de relação ensino/aprendizagem. Assim, fomos informados de processos semelhantes a cursos, com aulas configurando as ações formativas, bem

como com outras estruturações, como a realizada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), nosso caso, em que a estrutura da formação se desenvolveu através de ações de informação, reflexão sobre a prática, formação cultural e de debates tradicionalmente excluídos das ações de formação dos professores, como opções curriculares e políticas, e seus embates com as questões colocadas pela prática de cada região. As estratégias formativas, como a utilização da “leitura deleite”, passaram a fazer parte do dia a dia dos professores nas escolas, e a produção do “caderno viajante”, que traz aos formadores da Universidade relatos dos professores em escolas de cada município, são fundamentais na instituição de novas culturas. A troca de experiências e reflexões por grupos de tantos municípios (94 atendidos, a partir de 2013) e da rede estadual, incluída no atendimento da UFU em 2015, foi também importante fator de mobilização de saberes e grandes aprendizados.

Grandes aprendizados também ocorreram para as Universidades. Embates conceituais sobre formação de professores e alfabetização marcaram reuniões do *Fórum de Universidades participantes do PNAIC*, constituído em 2013 e que se aproveitou de todas as reuniões técnicas convocadas pelo MEC para também se encontrar e debater. A primeira coisa que aprendemos foi elementar: todos juntos somos fortes. Várias foram as reivindicações feitas pelo Fórum que acabaram por ser atendidas pela SEB, como, por exemplo, a inclusão do coordenador pedagógico como cursista, entendido como profissional fundamental para estruturar as ações pedagógicas nas redes de ensino, alterações de calendários para ajustar a formação à realidade das redes de ensino, e a inclusão de formação dos coordenadores locais, gestores em cada município. Enfim, até esse momento não existia uma associação de pesquisadores e formadores de professores tão integrada e estruturada coletivamente.

Um dos maiores questionamentos, quer vindo dos críticos do PNAIC ou de seus defensores, é a utilização de sistemáticas de avaliação externas como instituintes do currículo, e não das reais demandas da sociedade e da escola. Além dessa hegemonização, há um controle externo dos currículos e das práticas, em particular com a operacionalização da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada pelo INEP com o principal objetivo de avaliar o PNAIC. As Universidades formadoras do PNAIC questionaram severamente a realização de tal avaliação, entendendo que a principal avaliação é aquela realizada por cada professor e cada escola para balizar as ações do programa, promovendo melhorias, e não aquela usada para ranquear escolas de realidades imensamente diversas. Enfim, apesar de realizada apenas em 2013 e 2014, a ANA serviu, sem parâmetros de comparação, para classificar escolas em relação a um padrão ideal e culpabilizar seus atores, em especial os professores alfabetizadores.

Avaliamos ganhos importantes com a estruturação do programa, como a efetivação do conceito e da prática de formação continuada no universo da

profissão docente. Há dez ou quinze anos essa cultura não existia, e hoje exerce um impacto enorme, em especial nas redes de ensino que não possuem centros de formação de professores. A avaliação desse tipo de formação é, via de regra, positiva, tanto por parte de gestores, quanto de orientadores de estudo, formadores e professores alfabetizadores.

Além disso, a reflexão acerca do papel do professor como protagonista de sua formação e do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, longe de apenas culpabilizá-lo exclusivamente pelo resultado de sua prática, é sinal de respeito aos seus fazeres e saberes. Esse protagonismo e autoria do trabalho têm como ganho a autoestima do professor, tanto pela valorização de seu saber e de seu fazer, quanto pelo fato de ser ouvido. A organização e os planejamentos coletivos como estratégia formativa, baseados em diversas realidades e concepções muito diferentes entre si, geram muitos aprendizados e desintoxicação de visões cristalizadas.

Temos, além dos problemas já elencados, alguns nós importantes a serem trabalhados. Um dos que mais nos angustia é a permanência de práticas tradicionais de alfabetização, que nos levam a questionar “onde ficou perdida a formação”. Não pretendemos continuar a culpabilizar o professor alfabetizador, mas como resolver tal equação?

Pensamos que uma das causas é a forma de acompanhamento pedagógico dos professores. Há necessidade de maior contato com os professores alfabetizadores e com seus alunos. O esquema de formação realizado na Universidade, para coordenador local e orientadores de estudos, e nos municípios, para os professores alfabetizadores, tem suas fragilidades. Percebemos que, no mesmo esquema, a formação na época do Pró-letramento era muito mais “artesanal”, no sentido de um contato muito mais próximo com os antigos tutores, hoje chamados de orientadores de estudos, e com os relatos e demandas trazidos por eles. Isso se devia, em particular, à menor quantidade de municípios atendidos e de cursistas. Chegamos, por fim, à questão maior: o que é uma política pública nacional, de amplitude quase universal, em um país continental como o Brasil? Seria ela apenas um processo de imposição de modos de pensamentos universais, modulados por interesses políticos e econômicos? A reflexão sobre as políticas de formação, de avaliação em larga escala, de seleção e oferecimento de materiais didáticos e de formação de professores com base identitária única tem sido questionada como forma de homogeneização do processo educativo, de formadores, professores e alunos. Frente a isso, questiono: como se aproveitar e fugir disso? Qual é o nosso papel, Universidades, a não ser o de sermos transgressores?

Penso que concebermos as crianças e todos nós, professores, como sujeitos ativos, impregnados de transformação humana, social, dialógica, nos faz ter confiança de que muitos aprendizados estão acontecendo e virão ainda mais



a acontecer, mesmo em dias tão áridos como esses que nos sufocam. Nunca vamos nos sujeitar a prescrições que nos formatem, que nos transformem em pacotes do mesmo tamanho e da mesma cor. Somos dialéticos. Somos ação, somos transformação. E a educação é o exemplo mais rico disso.

Para concluir, trago uma citação de Dermeval Saviani em seu clássico livro, de 1980, *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, ainda tão atual: “Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais”.

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, jun. 2012. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 out. 2017.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, abr. 2011. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 out. 2017.

AMARAL, Arlene de Paula Lopes. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, abr. 2015. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622015000100127&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100127&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 out. 2017.

ARAUJO, Clarissa Martins de; ARAUJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, abr. 2015. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622015000100057&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100057&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 out. 2017.

ALVES, N. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, D. B. *et al. Docência, Memória e Gênero*. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 30 de agosto de 2017.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. *Programa de formação de professores alfabetizadores*: documento de apresentação. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 2001.

BRASIL. *Pró-letramento*: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. *Pró-letramento*: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Guia Geral. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. *Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define diretrizes gerais. 2012b. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_867\\_040712.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf). Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*: documento básico. Brasília: INEP, 2013.

BRASIL. *Portaria MEC nº 826, de 7 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2017a. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_826\\_07072017.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria_826_07072017.pdf). Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. *Portaria MEC nº 851, de 13 de julho de 2017*. Define o valor das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores da pré-escola, Alfabetizadores e do ensino fundamental, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e do Programa Novo Mais Educação – PNME. 2017b. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_851\\_13072017.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria_851_13072017.pdf). Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. *Documento Orientador PNAIC 2017*. 2017c. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador\\_versao\\_final\\_20170720.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador_versao_final_20170720.pdf). Acesso em: 05 out. de 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior*. Notas Estatísticas 2017. Brasília: 2018.

CABRAL, Giovana Rodrigues. *Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?* Tese (Doutorado em Educação). Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25996/25996.PDF>. Acesso em: 05 out. 2017.

CEALE/UFMG. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, ano 10, n. 37, p. 10-15, 2014.

FREITAS, A. S. de. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In: FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. *Formação continuada de professores: Reflexões sobre a prática*. Recife: Editora Universitária – UFPE, 2011.

LEAL, T. F. Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão. *Educação em foco*: revista da educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, edição especial, fev. 2015.

SOUZA, Tatiana Palamini. *O Trabalho Docente e os Programas de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez Editora, 1980.

SOARES, Magda. Pesquisa em educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa em alfabetização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, jul./dez. de 2006.

VOSS, Dulce Mari. S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 38, p. 43-67, jan./abr. 2011.

# AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: UMA QUESTÃO DE CAPTURA<sup>1</sup>

## ACQUISITION OF WRITTEN LANGUAGE: A QUESTION OF CAPTURE

**Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho**

*Universidade Católica de Pernambuco  
magdapcarvalho@hotmail.com*

### **Resumo:**

Este trabalho tem como objetivo analisar a captura da criança pela linguagem, a partir de questões já discutidas por autores filiados ao interacionismo em aquisição de linguagem quanto ao efeito do outro (semelhante) e do Outro (tesouro de significantes) na aquisição da escrita. Lançamos mão da proposta de Cláudia de Lemos, no que diz respeito à captura da criança pelo funcionamento linguístico-discursivo. Assim, nosso *corpus* é formado por três textos de uma criança, de 6 anos, matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental. Os resultados apontaram que a escrita inicial, por se tratar de um fato de linguagem, não está imune aos equívocos e deslocamentos da língua, uma vez que as mudanças que ocorrem na escrita infantil marcam a relação da criança com o funcionamento da língua.

**Palavras-chave:** Aquisição de escrita. Captura. Equívoco.

### **Abstract:**

This work has as objective to analyze the capture of the child by the language, from questions already discussed by authors affiliated to Interactionism in language acquisition regarding the effect of the other (similar) and the Other (symbolic) in the acquiring writing. We have used the proposal of Cláudia de Lemos, regarding the capture of the child by the linguistic-discursive functioning. Then, our *corpus* is formed by three texts of a child, 6 years old, enrolled in the 1st year of Elementary School. The results pointed out that the initial writing, because it is a fact of language, is not immune to misunderstandings and displacements of the language, because the changes that occur in children's writing mark the relationship of the child to the functioning of the language.

**Keywords:** Acquisition of writing. Catch. Misunderstanding.

<sup>1</sup> Devido à nossa filiação teórica, a saber, interacionismo em aquisição de linguagem, fundamentado na linguística europeia e na psicanálise lacaniana, convém dizer que, ao abordarmos a escrita de crianças em fase de aquisição de linguagem escrita, discussões teóricas por nós apresentadas em trabalhos anteriores são incorporados a este texto, de modo a ampliar nossas reflexões a cerca da escrita inicial da criança, por isso algumas questões apresentadas aqui podem ser encontradas no artigo *Aquisição da escrita: o 'erro' como indício de captura da criança pela linguagem*, publicado pela *Revista Interseções*, em maio de 2018, Edição 25 – Ano 11 – Número 1 – maio/2018.

## Introdução

Considerando a linguística como um lugar “onde o que não se sabe sobre a linguagem é reconhecido e produz questões” (LEMOS, 1998, p. 8), compreendemos que discutir a aquisição da linguagem escrita como uma questão de captura da criança, pelo movimento da língua, demanda que se parta de uma proposta teórica que compreenda a escrita não como representação gráfica da oralidade, mas que considere o diferente e inesperado que aparece na escrita da criança como o que aponta “para a imprevisibilidade da língua e do seu efeito sobre o falante” (LEMOS, 1995, p. 22) ou escrevente.

Dessa forma, o imprevisível que emerge na escrita infantil pode ser entendido como uma questão, para a linguística, a partir do momento em que se define a língua “como um sistema que conhece sua ordem própria” (LEMOS, 1995, p. 11). Com base nesse entendimento, pretendemos, neste estudo, observar o imprevisível que comparece em três textos escritos por uma criança em fase de aquisição da escrita e, embora o imprevisível não faça parte da língua, mas da linguagem, objetivamos analisar o “erro” ou “equivoco” como captura da criança pelo funcionamento da língua.

Assim, seguindo a linha teórica do interacionismo em aquisição de linguagem, como postulado pela autora brasileira Cláudia de Lemos e seguidores, a proposta que assumimos, neste trabalho, é a de que, quando colocada em contato com textos de diferentes naturezas, a criança escreve a partir de uma cadeia de significantes, em que o texto, de acordo com Bosco (2009, p. 25), será sempre uma unidade complexa, um intrincado nó, que põe em jogo relações de sentido.

É importante ressaltar que não é nosso objetivo discutir os possíveis sentidos dos textos que compõem nosso *corpus*, mas analisá-los a partir das discussões de autores que assumem o estruturalismo linguístico, ressignificado pela psicanálise lacaniana como teoria de base.

Nessa perspectiva, compreendemos que se faz necessário apresentar algumas considerações sobre a linha de pesquisa que assumimos.

## Interacionismo em aquisição de linguagem e a escrita inicial

A proposta de Cláudia de Lemos, no campo da aquisição de linguagem, é marcada por seu esforço teórico na tentativa de analisar a fala inicial de crianças. Diante disso, essa autora assumiu o diálogo como unidade de análise, pois, em seu entendimento, tratar o diálogo do ponto de vista linguístico significava também a procura por uma teoria sobre a linguagem que pudesse contemplar, conforme a autora (1999, p. 13), a fala de crianças “enquanto fala não-analisada do outro para uma fala articulada, no sentido de que uma fala articulada supõe certos termos e posições que os determinam”.

Com base nessa compreensão, a autora questiona tanto o fato de a criança, ao falar, ser falada pelo outro, quanto o afastamento da fala do outro evidenciado pelos “erros” que aparecem na fala inicial infantil. Dessa forma, a observação de como a fala de crianças se mostra ao longo do processo de aquisição fez com que Lemos (2000) compreendesse essa fala como heterogênea e imprevisível.

No texto *Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação* (2002), Lemos afirma que a criança é capturada “por um funcionamento linguístico discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa para além do que ela significou” (LEMOS, 2002, p. 55). Nessa perspectiva, a autora apresenta uma proposição que integra concepções do outro e da relação do sujeito com a língua, assim como do próprio sujeito. Essa proposta consiste na possibilidade de mudança de posição em uma estrutura, cujos polos são “o outro, a língua e o próprio sujeito” (LEMOS, 2000, p. 60). Com isso, Lemos envolve a noção de língua como sistema, o que a faz recorrer à linguística estruturalista, sobretudo Saussure e Jakobson.

Segundo essa autora (2002, p. 54), a presença das formulações saussurianas em sua proposta demanda a articulação de “um sujeito [...] compatível com a concepção de língua na teorização da Linguística”; trata-se de um sujeito que existe enquanto efeito de linguagem e cuja constituição se faz em sua relação com o outro-falante por meio da linguagem. Nessa ordem, o sujeito é então entendido como “capturado” pela língua e submetido ao seu funcionamento.

Convém realçar que a proposta de Lemos, apesar de ter como princípio a investigação da trajetória linguística da criança, também oferece subsídios para o estudo da aquisição da escrita, pois as mudanças de posição em uma estrutura não só “qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante” (LEMOS, 2002, p. 56), como também para a de escrevente.

Diante disso, assumimos a proposta de que “a imersão em textos promove ou é determinante do processo de aquisição da escrita” (BORGES, 2006, p. 149), o que implica a suposição de um sujeito alienado ao discurso do outro (semelhante) e do Outro<sup>2</sup> (tesouro de significantes).

Nessa perspectiva, o outro (semelhante) é tomado como representante do funcionamento da língua constituída, e seu papel seria, conforme Lemos (1998, p. 17), “o de intérprete. [...] que se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente”, em razão de que ler para a criança, interrogá-la sobre o sentido do que “escreveu” e escrever para que ela leia são, de acordo com essa autora, situações que contribuem para a inserção da criança no movimento linguístico-discursivo da escrita.

<sup>2</sup> O Outro para a psicanálise lacaniana corresponde ao “lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer” (LACAN, 2008, p. 200).



Para Bosco (2009), os escritos do outro funcionam como um espelho, em que a escrita da criança vai refletir e refratar, remetendo a uma leitura que se apresenta como efeito da relação entre significantes, uma vez que a criança capturada por *le langage* é atravessada e significada, segundo Lemos (2006, p. 27), “pela *parole* do outro, matriz de sua identificação como semelhante [...] e como dessemelhante”.

Nessa linha, Borges (2006) observa que, quando colocada em situações de leitura e escrita que não priorizam a correspondência entre grafemas e fonemas, a criança escreve a partir de uma cadeia de significantes, que indica, de acordo com citação de Lemos (1995, *apud* BORGES, 2006, p. 158), “que o processo de aquisição da escrita não se dá como um voo cego, mas guiado pelas possibilidades da criança de se identificar nas posições abertas pelos discursos do outro”, daí a importância de compreender que o termo “interacionismo”, nessa perspectiva, trata da relação sujeito-língua.

### **Escrita inicial da criança: um lugar de manifestação do insólito**

Para Lemos (1995, p. 27), na aquisição de linguagem o que está “em jogo é a relação da criança com a linguagem. Se há mudanças – e há mudanças – elas são dessa ordem”.

Nessa lógica, acreditamos que o imprevisível que foge à regularidade da língua e aparece na fala ou na escrita inicial pode ser compreendido como algo que marca a relação singular da criança com a língua devido à captura. No entanto, convém ressaltar que o que para outros caminhos teóricos aparece como “erro” na escrita inicial infantil, em comparação com o sistema linguístico adulto, para o interacionismo em aquisição de linguagem, não é algo aleatório, mas um dado privilegiado de análise. O que coloca o insólito e imprevisível da fala ou escrita infantil como produções singulares, que marcam, conforme Figueira (1995, p. 146), certa autonomia do linguístico. Isso porque essas produções “tocam certas qualidades, tais como: permanência, univocidade, regularidade, [...] propriedades que tornam a língua representável” (FIGUEIRA, 1995, p. 158), revelando, por conseguinte, o funcionamento da língua.

Desse modo, o diferente e imprevisível que aparece na escrita inicial infantil surpreende por promover “o cruzamento imprevisível entre o estável e o não-estável, o simétrico e o não-simetrizável” (FIGUEIRA, 1995, p. 146), o que inscreve o impossível na ordem da língua e, conseqüentemente, abre um espaço onde a língua, segundo Milner (2012, p. 27), não cessa de ser desestratificada pelo impossível de dizer e pelo impossível de não dizer. Com isso, reconhece-se, conforme Milner (*Ibid.*, p. 21), que existe um lugar na língua onde se fala ou escreve o que não se pode falar ou escrever, o que faz da fala e da escrita inicial de crianças um lugar de manifestação do insólito.

Diante disso, o reconhecimento dessas produções imprevisíveis aponta para a não coincidência entre o que a criança escreve e o que ela vê como diferente entre sua escrita e a escrita da língua constituída, o que nos encaminha à observação de Lemos (2007) sobre a heterogeneidade, imprevisibilidade e resistência que a criança apresenta em relação à linguagem.

Assim, o reconhecimento do erro, bem como do equívoco, na fala infantil, de acordo com Lemos (2006, p. 30), mostra o funcionamento de *la langue*<sup>3</sup> como polo dominante, que captura a criança e submete-a ao funcionamento da língua. Desse modo, considerando que, “em determinado momento da aquisição de uma língua, a criança produz formas ou estruturas desviantes” (FIGUEIRA, 1995, p. 147), até certo ponto interpretáveis e previsíveis, segundo Figueira, apresentamos a seguir o conjunto de três textos escritos por uma criança de 6 anos.

Convém ressaltar que os textos foram escritos, em sala de aula, logo após a professora da turma fazer a leitura dramatizada de contos clássicos infantis, em um dos momentos das aulas de Língua Portuguesa intitulado “Lá vem história”. Importa dizer, ainda, que a criança, um menino, matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Serra Talhada (PE), está na escola regular pelo primeiro ano e, devido ao acompanhamento familiar, a criança já apresentava um grande repertório de palavras da língua escrita constituída desde o início do ano letivo.

Vejamos esses textos, a seguir:

<sup>3</sup> Neologismo lacaniano usado para indicar que uma determinada língua não é “comparável a nenhuma outra, na medida em que ela justamente não tem outra; na medida em que, inclusive, não teria como se dizer o que é que a faz incomparável” (MILNER, 2012, p. 21).

**Texto 1 – Os três porquinhos**

<p>OS TRÊS PORQUINHOS</p> <p>[REDACTED]</p>  <p>01</p>	<p>OUTRO FEZ A CASA DE MADEIRA</p>  <p>03</p>
<p>ERA UM VEZ TRÊS PORQUINHOS UM FEZ A CASA DE PALHA</p>  <p>02</p>	<p>OUTRO FEZ A CASA DE TIPOLO</p>  <p>04</p>
<p>DAI O LOBO APARECEU E COM O SOPRO DESTRUIU A CASA DE PALHA</p>  <p>05</p>	<p>ELAS CORRERAM PARA A CASA DE TIPOLO O LOBO A CONTOU MAS NÃO DESTRUÍU A CASA</p>  <p>07</p>
<p>O PORQUINHO CORREU PARA A CASA DE MADEIRA E O LOBO APARECEU DE NOVO</p>  <p>06</p>	<p>ELAS DESSEI O Lobo MORO E U TOU NA CASA DE TIPOLO</p>  <p>08</p>

Fonte: Texto cedido pela professora

É possível observar nesse texto, seguindo a perspectiva de mudança de posição em uma estrutura, conforme Lemos (2002), a posição assinalada como a de alienação da criança ao outro (primeira posição). Isso porque, ao iniciar a escrita de seu texto, a criança começa com a célebre expressão “Era uma vez”, o que pode ser compreendido como algo que retorna dos textos oferecidos pelo outro (professor) em sala de aula. Dito de outro modo, a maneira como a criança inicia sua produção indica a escuta aos textos lidos pelo adulto e que, por consequência, acaba reverberando na escrita da criança.

Convém notar também, nessa produção, o que o interacionismo em aquisição de linguagem concebe, a partir de Lacan e Milner, como equivocidade da língua, ou seja, o impossível que irrompe na fala ou na escrita e causa estranhamento. O equívoco da língua, para Milner (2012, p. 27), corresponde ao reconhecimento da “partição entre o correto e o incorreto que está no coração das gramáticas e das descrições linguísticas”, é o lugar onde a língua não cessa de ser desestratificada pelo impossível de dizer e pelo impossível de não dizer, conforme foi colocado antes.

Nesse texto, o que irrompe como “erro” pode ser observado, inicialmente, pelo apagamento da vogal final do artigo indefinido “uma” (quadro 2) e também pelo apagamento de letras nos termos “outro” (quadro 3), “terceiro” (quadro 4), “morar” e “juntos” (quadro 8), grafados, respectivamente, como “otro”, “tercero”, “mora” e “jutos”. Tais ocorrências remetem-nos à afirmação de Bosco (2002, p. 66) de que, pela via do equívoco de um traço ou uma série de traços, outros traços ou séries podem ser evocados. Nesse caso, o apagamento de uma letra apenas em cada uma das palavras listadas leva-nos a supor que se trata do resultado do efeito do traço sonoro, uma vez que essas palavras geralmente sofrem certas modificações quando enunciadas, o que dificulta a compreensão da criança, já que esta, no percurso inicial de aquisição da escrita, está muito colada à associação som/escrita.

É importante destacar que, embora o interacionismo em aquisição de linguagem não trate o processo de aquisição da escrita como representação da fala, em razão de que a escrita não é pura representação na medida em que se trata de um outro registro, podemos compreender que as ocorrências “i” (quadro 5), “correo”, “apareceo” (quadro 6), “correrão”, “açoprou”, “derrobou” (quadro 7), “dessidirão” (quadro 8) também resultam da semelhança sonora, pois, na tentativa de escrever aquilo que foi ouvido na fala, a criança acaba substituindo a grafia consagrada pela norma padrão por letras que apresentam semelhança do traço sonoro.

Nesse texto, a substituição do “u” pelo “o” na conjugação dos verbos “correr” e “aparecer” no pretérito perfeito do indicativo, além do “erro” observado na grafia das desinências dos verbos “correr” e “decidir”, grafadas com –ão (desinência do futuro do presente) em vez de terem sido grafadas com desinência do pretérito perfeito e, ainda, a substituição do dígrafo –ss por –ç na grafia do verbo “assoprar” e a troca da consoante –c pelo dígrafo –ss na escrita do verbo “decidir” apontam para o equívoco pelo deslizamento da semelhança sonora entre a grafia correta das palavras. Isso porque, no início do processo de aquisição da escrita, as questões ortográficas ainda não estão muito claras para a criança e essa, por sua vez, escreve a partir de traços sonoros que se assemelham aos das palavras que escrevem.



Diante disso, as produções desviantes presentes nesse texto podem ser interpretadas como efeito da captura da criança pelo funcionamento da língua, em que o sujeito não “se apropria da língua, mas é por ela ‘apropriado’, como uma ordem que lhe é anterior e na qual não tem outro caminho senão nela se enquadrar, alienando-se” (BOSCO, 2002, p. 75).

**Texto 2 – João e Maria**

**João e Maria**

ERA UMA VEZ UM PAI E SUAS FILHA E FILHO

DEUS DECOME BEM MUITO ELES OIR MUITO

ACORDA

O PAI MADRA TA LEVARAO AS CAIXAS PARA O MATO

OPAI ABANDONOU

ELES ANDARAO PELA FLORESTA

A XA RAO UMA CAIXA FEITA DE DOSE

A BRUXA PAEM OEU BOAO

MARIA EMPORRO A BRUXA

ELES VAO TA RIO PARA CASA

ELES VIVEM PARA SEMPRE

Fonte: Texto cedido pela professora

Considerando que, “a qualquer ponto de uma série, um desenho ou uma letra pode metaforizar, produzindo equivocidade” (BOSCO, 2002, p. 154), esse texto chama atenção pela ocorrência de produções equívocas semelhantes às do Texto 1, a saber, substituição e apagamento de letras e conjugação modo-temporal dos verbos.

Importa dizer que, embora o texto seja coerente no que diz respeito à descrição das cenas impressas, a substituição de letras em “qui” (quadro 1), “axarão” (quadro 3), “premedeu” e “emporrou” (quadro 5), “voutarão” (quadro 6) pode ser compreendida como resultante da semelhança sonora entre “e/i”, “x/ch”, “n/m”, “o/u” e “u/l”, respectivamente. É interessante observar, também, o apagamento de letras das palavras “crianças”, “depois” e “comer” grafadas “criças” (quadro 2), “depos” e “come” (quadro 4), o que pode ser entendido como movimento da linguagem sobre a própria linguagem sobre os quais, segundo Borges (2006, p. 152), a criança não tem controle.

Convém observar, também, a escrita dos verbos “levar”, “dormir”, “andar”, “achar”, “voltar” e “viver”, que no texto foram escritos seguindo a desinência modo-temporal do futuro do presente do indicativo (-arão, -erão e -irão), quando as ações descritas, por se tratar de episódios passados, deveriam apresentar verbos com desinências indicativas de tempo passado.

No entanto, a insistência da grafia de “-ão” no lugar de “-am” também pode ser compreendida como captura pela semelhança do traço sonoro. O que nos autoriza a dizer que o contato com os textos escritos fornecidos pelo outro (adulto) permite à criança, alienada a esses textos, escrever a partir de cadeias significantes que remetem “à tensão entre o eixo sintagmático e o eixo paradigmático a que Saussure deu estatuto teórico” (LEMOS, 1998, p. 15), visto que há, *in praesentia*, “termos igualmente presentes numa série efetiva” (SAUSSURE, 2006, p. 143) e *in absentia* há elementos que se associam a outros que estão ausentes, nessa escrita. Contudo, importa dizer que, apesar dessas manifestações desviantes, a compreensão do texto da criança não ficou comprometida.



Texto 3 – Chapeuzinho Vermelho

Produção de Texto



1

A MÃE DE CUA DE CHAPÉU VERMELHO  
LÍTO PARA A CASA DA VÓVO  
DRA IN TREGA OS DOSES DA VÓVO



2

CHAPÉUSINHO VERMELHO  
FOI PARA A CASA DA VÓVO. A CITA  
PEO SINHO FOI RRA CABEÇA DO VÓVO  
LALAXO



3

AÓ DE VAI MENINIA VOU PRA  
CASA DA MINHA VÓVO VAI VOU  
PORESE CAMINHO LALA LA



4

AIO LOAO INVITOU A VÓVO OS  
CHAPÉUSINHO VERMELHO  
TO QUITOBUI QUE ME SOU  
EU SUA NETA



5

TOBUI TOBUI BOOLEMZA



7

E CAÇADOR SALVOU A  
CHAPÉUSINHO VERMELHO



6

QUI OLHOS GANDA VOCSTEM  
VOLENDA FAMIA, VÓVO



8

ELES VIVERÃO FELIZES  
PARASEMPRE

Fonte: Texto cedido pela professora

Continuando nossa reflexão acerca da captura da criança pela língua, observamos nesse texto que “a leitura dos escritos infantis propõe-se como deciframento” (BOSCO, 2009, p. 114), em virtude de que a criança, alienada aos textos do outro (semelhante) que a conduz ao funcionamento do Outro (tesouro de significantes), escreve a partir de cadeias de significantes já inscritas na

memória. Com isso, observamos que a fala do adulto, isto é, as narrativas lidas pelo adulto retornam no texto da criança “como um fragmento em que está de alguma forma inscrita a relação instaurada pelo adulto na situação discursiva” (LEMOS, 1998, p. 15).

Nesse texto, notamos, assim como nos textos 1 e 2, substituição e apagamento de letras, ocorrências presentes na grafia de “entregar”, “doces”, “voz”, “toc”, “pode”, “entrar”, “que”, “salvou” e “felizes”, em que a criança substituiu letras que apresentava semelhanças sonoras, grafando-as da seguinte maneira: “intrega” e “doses” (quadro 1), “vois” (quadro 4), “toqui” (quadros 4 e 5), “podì” e “emtra” (quadro 5), “qui” (quadro 6), “sauvou” (quadro 7) e “felises” (quadro 8).

No que se refere ao apagamento de letras, os termos “ir”, “entregar”, “aonde”, “esse” e “grande” sofreram, cada uma, apagamento de uma letra somente, diferentemente de “meninha” e “minha”, que tiveram o dígrafo “nh” omitido. Desse modo, as palavras foram grafadas como “i” e “intrega” (quadro 1), “aôde” (quadro 3), “ese” (quadro 3), “gande” (quadro 6), “meninia” (quadro 3) e “mia” (quadro 6). Nessa escrita, a ruptura com grafias ditas “corretas” pode ser interpretada como resultante do movimento da língua que, de acordo com Lemos (1995, p. 22), “produz cruzamentos, amálgamas e substituições”. O que nos encaminha para a compreensão, com fundamento em Lemos (2002), de que a escrita inicial, assim como a fala inicial, é heterogênea e não-simetrizável.

Outra ocorrência relevante refere-se à omissão de um termo no quadrinho 1, em que a criança, ao iniciar a narrativa, escreve “A mãe de Chapeusinho Vermelho [.....] para i para a casa da vovo pra intrega os doses pra vovo”. Supomos que a omissão de termos como “pediu”, “falou”, “mandou”, ou outro que denote a solicitação da mãe, não aconteceu de maneira intencional. Isso porque essa criança, de acordo com o relato da professora, costuma falar em voz alta as palavras que vai escrever e, por isso, dificilmente ocorre “esquecimento” de palavras em suas produções escritas. A observação desse tipo de episódio remete-nos a questões discutidas na teoria psicanalítica sobre a incidência do sujeito do inconsciente, reconhecido por atropelar o sujeito consciente, impondo-lhe acontecimentos lacunares e sem sentido, conforme Garcia-Roza (1992). No entanto, como não é nosso propósito observar questões psicanalíticas, nos textos dessa criança, não nos aprofundaremos nesse campo.

Outro evento interessante é a instabilidade que ocorre na grafia da preposição “para”, que ora aparece na forma padrão, ora na forma reduzida “pra” (quadros 1, 2 e 3). No entanto, observa-se certa estabilidade gráfica na escrita da palavra “Chapeuzinho”, grafada em todas as ocorrências (quadros 1, 2, 4 e 7) com a letra “s”. A manutenção de estabilidade, tomando como referência os textos 1 e 2, pode ser observada, também, na grafia do verbo “viver” (quadro 8), que aparece escrito com a desinência empregada para verbos conjugados no futuro do presente do indicativo, o que, mais uma vez, assinala o deslize na escrita pela

semelhança sonora, visto que a desinência que indica futuro do presente /ãw/, foneticamente, assemelha-se à desinência do pretérito perfeito /a<sup>w</sup>/.

Importa notar, ainda, que, diferentemente dos textos 1 e 2, essa produção foi escrita sem a participação do narrador, ou seja, a criança, mesmo sem conhecer os requisitos exigidos pela norma padrão para a escrita do discurso direto, fez uso desse recurso no quadro 2 (la la la), numa indicação de que a personagem da história estava cantarolando. No quadro 3, a criança escreve em uma mesma sequência a fala do Lobo (aôde vai menina) e a de Chapeuzinho (vou pra casa da minha vovo). No quadro 4, mais uma vez a criança faz uso do discurso direto, dessa vez com a fala da avó (Quem é) e a do Lobo (sou eu sua neta) em uma mesma sequência.

No quadro 5, o autor escreveu a fala do Lobo “disfarçado” (podi emtra) e no quadro 6 a fala de Chapeuzinho Vermelho (qui olhos gande voce tem voce não e a mia vovo). Diante disso, o uso do discurso direto, do ponto de vista de mudança de posição em uma estrutura, pode ser compreendido como a relação do sujeito com sua própria fala, uma vez que a criança, inspirada nos textos que lhe são oferecidos, é afetada por aquilo que escreveu, sobretudo, por ter atribuído uma versão diferente às falas das personagens, o que marca a dominância da relação do sujeito com sua própria fala; no caso da escrita, com sua própria escrita.

Nos quadros 4 e 5, a criança introduz a fala das personagens usando os termos “toque toque” para imitar batidas na porta; nesse caso a grafia da onomatopeia “toc toc” foi substituída pela grafia “toque”, pela semelhança entre o som da última sílaba, “-que”, da palavra escrita e a última letra da palavra “toc”, o que indica, seguindo Figueira (1995, p. 160), “um cruzamento imprevisível entre o estável e o não-estável, [...] um sendo condição para a existência do outro”, isto é, o funcionamento da língua sendo condição para a existência do erro e o erro para o funcionamento da língua.

Outra ocorrência que chama atenção é o fato de a criança ter escrito seu nome em todos os textos. Embora tenhamos optado por tachar o nome do autor, a fim de preservar sua identidade, cumpre realçar que, para o interacionismo em aquisição de linguagem, a escrita do nome próprio assinala a inscrição da criança na escrita e, por conseguinte, seu reconhecimento como sujeito nesse campo.

Para Bosco (2009), o nome próprio escrito, nos textos da criança, como sua assinatura “ganha destaque como um enunciado dotado de uma especificidade [...] que vai conceder a autoria do texto produzido àquele que nele anuncia de um modo singular o seu nome por escrito” (BOSCO, 2009, p. 36) e que, no caso da escrita inicial, inscreve a criança como sujeito capturado pela língua, visto que o traçado das letras do nome sobre o papel, segundo a autora (*Ibidem*), resulta na realização de uma marca da qual o sujeito está investido.

## Considerações finais

Com o objetivo de analisar a captura da criança pelo funcionamento da língua, buscamos, no interacionismo em aquisição de linguagem, observar o efeito do outro-discurso (escrito) representado pelos textos que circulam em sala de aula, analisando as produções desviantes que aparecem, na escrita inicial da criança, como vestígios da captura e da relação da criança com a língua.

Assim, com base na afirmação de Borges (2010, p. 106) de que a escrita “com letras, sinais gráficos convencionais, e não com rabiscos, já é efeito do outro-discurso (escrito)” sobre a escrita da criança, foi possível observar, nesses textos, que a escrita inicial, por se tratar de um fato de linguagem, não está imune aos desvios e deslocamentos da língua, sobretudo no que diz respeito ao traço sonoro, pois no início do processo de aquisição de linguagem a criança tenta escrever as palavras de acordo com sua fala ou com a escuta da fala do outro, o que assinala as mudanças que ocorrem na escrita infantil como marca da relação da criança com o funcionamento da língua.

Com isso, observamos que a criança, no início do processo de aquisição de escrita, alienada aos textos que lhe são oferecidos pelo outro e submetida ao funcionamento da língua, escreve a partir de cruzamentos e combinações imprevisíveis de letras, e o que emerge como produção desviante, nessa escrita, indica sua captura pela língua.

Desse modo, o que aparece como uma produção estranha na escrita infantil não só marca a relação da criança com a linguagem como também a especificidade do movimento da língua, uma vez que a criança só estabelece relações com o funcionamento da língua quando imersa na linguagem, alienada ao discurso do outro (semelhante) e do Outro (tesouro de significantes).

Para finalizar, reconhecemos que nossa tentativa de tratar a aquisição da escrita como uma questão de captura não se esgota neste trabalho, pois, ao tratarmos as produções desviantes que emergem na escrita infantil como indício de captura da criança pela língua, outras questões são levantadas, mas sobre as quais não nos deteremos, por não ser nosso objetivo neste trabalho.

## Referências

- BORGES, S. X. A. A aquisição da escrita como processo linguístico. In: LIER-DEVITO, M. F.; ARANTES, L. (Org.). *Aquisição, patologias e clínica da linguagem*. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 149-159.
- BORGES, S. X. A. *Psicanálise, linguística, linguística*. São Paulo: Escuta, 2010.
- BOSCO, Z. R. *No jogo dos significantes, a infância da letra*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

BOSCO, Z. R. *A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

FIGUEIRA, R. A. Erro e enigma na aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, v.30, n. 4, p. 145-162, dez. 1995.

GARCIA-ROZA, L. A. *Freud e o Inconsciente*. 7.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

LACAN, J. *O Seminário*, livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LEMOS, C. T. G. Língua e Discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, v.30, n. 4, p. 9-28, dez. 1995.

LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 8-18.

LEMOS, C. T. G. Das Vicissitudes da Fala da Criança e sua Investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: IEL/Unicamp, n. 42, 2002, p. 41-69.

LEMOS, C. T. G. Sobre o "Interacionismo". *Revista Letras de Hoje*, v. 34, n. 3, , p. 11-16, set.1999.

LEMOS, C. T. G. Da angústia na infância. *III Jornada de Psicanálise com Crianças de Americana*: São Paulo, 2007.

LEMOS, C. T. G. Desenvolvimento da Linguagem e Processo de Subjetivação. *Revista Interações*, v. V, n. 10. Jul/dez., p. 53-72, 2000.

LEMOS, C. T. G. Das Vicissitudes da Fala da Criança e sua Investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: IEL/Unicamp, n. 42, p. 41-69, 2002.

LEMOS, C. T. G. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 21-32.

MILNER. J. C. *O amor da língua*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

# **HISTÓRIA E DOCUMENTOS**

---



# HISTÓRIA E DOCUMENTOS

Neste número, iniciamos a publicação de documentos e textos que não são artigos inéditos da revista, mas podem ser muito valiosos para os interessados em alfabetização. Alguns foram produzidos no tempo da edição do número, outros foram divulgados em outros momentos históricos e são clássicos para a área. Sua disponibilização em formato digital pretende mostrar que há temas e problemas permanentes no campo e, ainda, favorecer o acesso a quem ainda não teve a oportunidade de ler os textos que serão publicados nesta seção.

Especialmente neste número, vamos publicar o Manifesto da Associação Brasileira de Alfabetização e outras entidades, dirigido ao ministro da educação. O ano de 2019 marcou a história da Associação Brasileira de Alfabetização, pois a discussão pública sobre a dimensão técnica da alfabetização ganhou contornos mais oficiais, e nos dispusemos a somar esforços e conhecimentos para dialogar com a recém-criada Secretaria de Alfabetização do MEC. A mobilização em torno do documento foi contundente, envolvendo universidades, ONGs e movimentos sociais. A repercussão do texto em diversas mídias mostra que o campo da alfabetização se fortaleceu e que se trata de tema que não é apenas da educação, mas da sociedade.

# MANIFESTAÇÃO PÚBLICA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO (ABAlf) E OUTRAS ENTIDADES AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO

---

## PUBLIC MANIFESTATION FROM THE BRAZILIAN ASSOCIATION OF LITERACY (ABAlf) AND OTHER ENTITIES TO THE MINISTER OF EDUCATION

Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação,

A Associação Brasileira de Alfabetização, fundada em 2012, é uma organização que tem como objetivo articular, acompanhar e fomentar pesquisas e políticas públicas, agregando a participação de atores e instituições envolvidos com a temática da alfabetização. A ABAlf tem como princípio manter uma atitude crítica sobre o que ocorre no campo e incentivar o pluralismo teórico e metodológico na abordagem do tema. Em vista disso, desde a sua criação, a ABAlf tem atuado na construção de um espaço específico de diálogo em torno da Alfabetização por meio da articulação e intercâmbio com vários grupos e instituições que têm interesses afins, que lutam por uma alfabetização de qualidade para a população brasileira e que assinam essa carta.

Como é de conhecimento de V. Exa., as lutas pela universalização da alfabetização no Brasil e no mundo são comuns a vários segmentos sociais e uma constante na pauta das ações políticas, científicas e pedagógicas há várias décadas. Isso pode ser comprovado nos inúmeros relatórios da UNESCO, nos movimentos de educação popular, nas políticas de alfabetização brasileiras e, mais recentemente, em várias metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. Ainda que reconheçamos os avanços obtidos a partir dessas lutas, somos cientes das inúmeras dificuldades que persistem na superação desse desafio. Portanto, reiteramos nossa posição de ter a alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos como prioridade no campo das políticas públicas de Estado.

Ter a alfabetização como prioridade implica, de um lado, um olhar retrospectivo sobre o alcance de estratégias que foram sendo empregadas ao longo do tempo. Por outro lado, as estratégias devem dialogar com os problemas de um dado momento histórico, analisando-se e levando-se em conta os fenômenos e as características próprios desse período. Há uma ideia amplamente difundida de que a alfabetização não avança no Brasil. Essa conclusão equivocada resulta da análise isolada de índices, que desconsidera uma comparação essencial entre

séries históricas. Por exemplo, do final do século XIX até as primeiras décadas do século XXI passamos de 17,7% de alfabetizados (primeiro censo de 1872, sem computar a população escrava) para 93% da população com 15 anos ou mais de idade (IBGE, 2017).

Como explicar o que alterou os índices ao longo desses anos e em cada período histórico? Certamente, contribuíram para esses resultados, a melhoria das condições de vida e a diminuição da pobreza, aliadas ao aumento do tempo de escolarização e à mudança dos níveis de escolarização de cada geração familiar. Além disso, foi fundamental a presença do Estado, na elaboração e fomento de políticas públicas que resultaram em uma maior qualificação dos professores; no acesso a materiais didáticos, cada vez mais bem elaborados, graças à avaliação e distribuição de livros e materiais didáticos; uma política de Estado, bem como no avanço das ciências que embasam as ações pedagógicas, no cotidiano das salas de aula. Enfim, ao analisar o fenômeno da alfabetização no Brasil, constatamos que as soluções encontradas ao longo da história são complexas e não ocorreram isoladamente.

Importante ainda salientar que a alfabetização não se constitui como uma aquisição individual, apenas. Trata-se, isso sim, de um direito social que fomenta inúmeros outros direitos. Compreendida como um direito de todos, a alfabetização exige que a escola, como instituição social, cumpra seu papel de ensinar os princípios básicos da escrita alfabética, mas, também de promover conhecimentos que possibilitem, aos indivíduos e aos respectivos grupos, utilizar a escrita como prática social, em contextos os mais diversos. Se existe uma alfabetização como conjunto de habilidades, essa só se desenvolve plenamente se os indivíduos e grupos fazem uso efetivo dessas habilidades.

As lutas da sociedade brasileira, que tiveram como prioridade a alfabetização, construíram um sólido e vigoroso acúmulo pedagógico e científico. Nessa construção, consolidou-se uma pedagogia da alfabetização, que não nega sua faceta fonológica e traz evidências de que, para ensinar a escrita alfabética, todos os métodos tiveram que lidar com as lógicas que compõem o sistema alfabético: as letras, os sons, as sílabas e suas relações. Assim, não existe apenas um método para essa abordagem. A mesma história prova que todos esses elementos constitutivos do processo de apropriação da linguagem escrita precisam ser tratados de forma sistemática e articulada no ensino, considerando o que sabemos sobre os objetos que ensinamos, os sujeitos – como vivem, o que são, o que sabem e como aprendem – e os contextos de uso da escrita, porque quanto mais sentido tiverem as palavras e textos, mais alcançamos os sujeitos da aprendizagem e melhores condições lhes serão asseguradas para atuar como cidadãos.

Nessa trajetória ficou evidente que as soluções não são simples. Sem considerar a dinâmica cultural em que a escrita tem seu uso e valor, e também

os fatores que excluem vários grupos sociais desse processo e o porquê dessa exclusão, não há supostos métodos milagrosos. Em termos metodológicos, a história da pedagogia nos mostra que cada vez que um “método milagroso” foi anunciado, na mesma proporção, ocorreu a negação do acúmulo prático e teórico que permitia ver os limites e possibilidades de cada um deles. O retorno a uma única metodologia, aplicada em algum contexto específico, não respeita evidências históricas de seu relativo sucesso para alguns e relativo fracasso para outros, em dada época. Por esse motivo, a Constituição Federal, no seu inciso III, art. 206, sabiamente, determina que o ensino será ministrado com base no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

A alfabetização, como campo de pesquisa e como ação pedagógica, é multifacetada e, portanto, supõe um conjunto articulado de saberes. A disputa entre concepções e métodos não pode obscurecer a finalidade de alcançarmos, por todos os meios, os sujeitos e grupos que têm direito de se alfabetizar.

Nessa perspectiva, faz-se urgente dar continuidade ao que vimos construindo ao longo da história da alfabetização neste País, visando promover ações, projetos e programas que se constituam como políticas de Estado e, dessa forma, não possam sofrer descontinuidades.

Reiterando nosso compromisso de assegurar que a alfabetização seja prioridade compartilhada por grupos da sociedade civil, gestores e servidores públicos, e assumindo uma vez mais, nosso dever como pesquisadores, especialistas da área, servidores públicos que vêm colaborando historicamente com as políticas estatais e com os alfabetizadores brasileiros, colocamo-nos à disposição para estabelecer um diálogo com V. Exa. e sua equipe, responsável pela Secretaria de Alfabetização, para discussão e proposições para a política de alfabetização no País.

Belo Horizonte, 14 de janeiro de 2019

### **Assinam esta manifestação:**

1. Ação Educativa por Maria Virginia Freitas.
2. Área Formação Pedagógica e Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por Marília Forgearini Nunes e Renata Sperrhake.
3. Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) por Miguel Oliveira Jr..
4. Associação Cidade Escola Aprendiz por Paula Patrone.
5. Associação de Leitura do Brasil (ALB) por Claudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto e Anderson Ricardo Trevisan.
6. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) por Andrea Barbosa Gouveia.

7. Associação RedSOLARE Brasil por Marília Dourado.
8. Avante – Educação e Mobilização Social por Maria Thereza Marcilo.
9. Campanha Nacional pelo Direito à Educação por Daniel Cara.
10. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Francisca Izabel Pereira Maciel.
11. Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (CEDAC) por Maria Tereza Perez Soares.
12. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) por Anna Helena Altenfelder.
13. Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) por Telma Ferraz Leal.
14. Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil (CELLIJ) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) por Renata Junqueira.
15. Comitê Capixaba da Campanha Nacional pelo Direito à Educação por Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto.
16. Comitê Gestor Local de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR) e da Rede Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por Sônia Maria dos Santos.
17. Educação, Leitura e Escrita (EDULE) da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (UFG – Catalão) por Selma Martines Peres e Maria Aparecida Lopes Rossi.
18. Escola do Bairro por Gisela Wajskop.
19. Fórum Baiano de Educação Infantil.
20. Fórum Catarinense de Alfabetização por Lourival José Martins Filho e Maria Aparecida Lapa Aguiar.
21. Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará por Elizabeth Orofino Lucio.
22. Fórum de Educação Infantil de Santarém (FEIS).
23. Fórum de Educação Infantil do Ceará (FEIC).
24. Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR).
25. Fórum de Educação Infantil do Rio Grande do Norte.
26. Fórum de Educação Infantil Zona da Mata Mineira.
27. Fórum Estadual de Alfabetização do estado do Rio de Janeiro (FEARJ) por Elaine Constant.
28. Fórum Estadual de Educação Infantil de Rondônia.
29. Fórum Gaúcho de Educação Infantil.
30. Fórum Mato-Grossense de Alfabetização por Bárbara Cortella Pereira de Oliveira.
31. Fórum Matogrossense de Educação Infantil (FMTEI).
32. Fórum Mineiro de Alfabetização por Valéria Barbosa Resende.
33. Fórum Mineiro de Educação Infantil.

34. Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro.
35. Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE) da Universidade Federal de Pelotas por Ana Ruth Moresco Miranda e Marta Nörnberg.
36. Grupo AULA: Alfabetização, Linguagem e Ensino da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por Luciana Piccoli.
37. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GEPPEL) da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) por Geisa Magela Veloso.
38. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) por Dinéa Maria Sobral Muniz.
39. Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar (GEPPEGE) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) por Márcia Jacomini.
40. Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem oral, leitura e escrita na Infância (GEPOLEI) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) por Bárbara Cortella Pereira de Oliveira.
41. Grupo de Estudo em Alfabetização e Letramento (GEALI) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) por Gabriela Medeiros Nogueira e Silvana Maria Bellé Zasso.
42. Grupo de Estudos e Pesquisa Didática e Prática Docente (GEPEDIDO) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) por Simone Regina Manosso Cartaxo.
43. Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização e Letramento por Atos de Leitura (GEP-Alfaetri) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) por Marise Marçalina de Castro Silva Rosa.
44. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) por Maria Herminia Laffin.
45. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) por Sinara Almeida da Costa.
46. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) por Marlene Oliveira dos Santos.
47. Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância Teoria Histórico-Cultural (GEPLEI-THC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) por Regina Marques de Souza e Ana Lucia Espíndola.
48. Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPESA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Maria de Fátima Cardoso Gomes.



49. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Ana Maria de Oliveira Galvão.
50. Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnlaCEI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Vanessa Ferraz Almeida Neves.
51. Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias (GEIN) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por Simone Albuquerque.
52. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL) por Luciani Tenani.
53. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Dalila Andrade Oliveira.
54. Grupo de Estudos, Crianças, Infâncias, Cultura e Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) por Denise Maria de Carvalho Lopes e Maria de Fátima Carvalho.
55. Grupo de Pesquisa “Conversa de Professor” da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) por Márcia Lisbôa.
56. Grupo de Pesquisa Alfabetização, letramento e letramento matemático (ALEM) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) por Ana Lúcia Espíndola e Regina Aparecida Marques de Souza.
57. Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) por Norma Sandra de Almeida Ferreira.
58. Grupo de Pesquisa Avaliação de Políticas Educacionais da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) por Maria Angélica Pedra Minhoto.
59. Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente (NAPE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) por Alba Regina Battisti de Souza.
60. Grupo de Pesquisado Letramento Literário (GPELL/CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Guilherme Trielli Ribeiro.
61. Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA/CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Sara Mourão Monteiro.
62. Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GPEALE) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) por Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo.
63. Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) por Cancionila Janzkovski Cardoso.
64. Grupo de Pesquisa em Didática da Língua Portuguesa da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) por Artur Gomes de Morais.

65. Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) por Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.
66. Grupo de Pesquisa História da Educação e do Ensino de Leitura e Escrita no Brasil (GPHEELLB) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) por Maria do Rosário Longo Mortatti.
67. Grupo de Pesquisa História da Educação: intelectuais, instituições, impressos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) por Mirian Jorge Warde.
68. Grupo de Pesquisa História, Cultura e Memória de professoras Alfabetizadoras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por Sônia Maria dos Santos.
69. Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) por Sonia Kramer.
70. Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) por Márcia Cabral da Silva.
71. Grupo de Pesquisa Linguagem, Cultura e Práticas Educativas (LHEP) da Universidade Federal Fluminense (UFF) por Cecília Maria Aldigueri Goulart.
72. Grupo de Pesquisa Linguagem, Infâncias e Escola (LINFE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) por Hilda Micarello.
73. Grupo de Pesquisa Linguagem, Memória e Subjetividade (GPLIMES) da Universidade de São Paulo (USP) por Elizabeth dos Santos Braga.
74. Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) por Ana Luiza Bustamante Smolka.
75. Grupo de Pesquisa sobre Livro Didático de Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) por Clécio dos Santos Bunzen Júnior.
76. Grupo de Pesquisas em Ensino de Línguas e Formação de Professores da Universidade de São Paulo (USP) por Emerson de Pietri.
77. Grupo de Trabalho de Fonética e Fonologia vinculado à Associação Nacional de Pesquisa em Linguística e Literatura (ANPOLL) por Luciani Tenani.
78. Grupo de Trabalho de Política Educacional da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP) por Márcia Jacomini.
79. Grupo Oralidade, Leitura e Escrita (GOLE) por Claudemir Belintane.
80. GT 10: Alfabetização, Leitura e Escrita da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) por Eliane Teresinha Peres.
81. Instituto Avisa Lá Formação Continuada de Educadores por Cisele Ortiz.

82. Laboratório de Alfabetização e Heterogeneidades da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por Patrícia Camini.
83. Laboratório de Educação (LABEDU) por Beatriz Cardoso.
84. Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) por Patrícia Corsino e Ludmila Thomé de Andrade.
85. Laboratório Integrado de Alfabetização (LIA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) por Elaine Constant.
86. Laboratório Sertão das Águas: alfabetização, leitura, escrita, literatura, formação e trabalho docente da Universidade Federal do Pará por Elizabeth Orofino Lucio.
87. Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Mônica Correia Baptista.
88. Linguagem e Cognição em Salas de Aula de Ciências da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Eduardo Mortimer.
89. Linguagem, Educação, Sociedade, Formação Inicial e Continuada de Professores da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) por Adelma das Neves Nunes Barros Mendes.
90. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).
91. Núcleo de Educação e Infância (NEI) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) por Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos.
92. Núcleo de Educação Infantil, Alfabetização e EJA (NEIAPE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por Valeria Aparecida Dias Lacerda de Resende.
93. Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) por Maria Renata Alonso Mota.
94. Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (NEPALP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) por Nelita Bortolotto.
95. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita (NEPALES) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) por Cláudia Maria Mendes Gontijo.
96. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) por Gizele de Souza.
97. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infâncias e Educação Infantil (NEPEI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Levindo Diniz Carvalho.
98. Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática (NEALM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) por Evangelina Faria.

99. Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) por Cleuza Maria Sobral Dias.
100. Núcleo de Estudos em Pesquisa e Extensão em Políticas Públicas, Educação, Juventude e Infância (JIPPSE) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) por Fernanda Nunes.
101. Núcleo de Estudos sobre Cultura Escrita Digital (NEPCED/CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Mônica Daisy Araújo.
102. Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (NEPESSI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) por Leila da Franca Soares e Silvanne Ribeiro Santos.
103. Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura (NIPELL) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) por Fernando Rodrigues de Oliveira.
104. Programa Arte e Diferença – Grupo de Estudos Corpos Mistos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Mônica Rahme.
105. Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE) da Universidade Federal Fluminense (UFF) por Dayala Vargens.
106. Programa de Educação Tutorial (PET) Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) por Clecio dos Santos Bunzen Júnior.
107. Programa de Português para Estrangeiros (PPE) – Projeto Laboratório de Migração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por Gabriela da Silva Bulla, Rodrigo Lages e Silva e Margarete Schlatter.
108. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil por Mônica Correia Baptista.
109. Rede Escola Pública e Universidade (REPU) das Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Instituto Federal de São Paulo (IFSP).
110. Rede Estadual Primeira Infância da Bahia por Ana Oliva Marcílio.
111. Rede Nacional Primeira Infância por Miriam Cordeiro.
112. Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte, Montes Claros e Ouro Branco (Apubh) por Maria Stella Brandão Goulart.
113. União dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (UNDIME/MG).
114. Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI) por Katia de Souza Amorim e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira\*.

\* Entidade incluída no dia 17/01/2019.

## Normas para colaborações

---

A *Revista Brasileira de Alfabetização* busca estimular a produção original do campo de estudos da Alfabetização e áreas afins e publica artigos, de autores brasileiros e estrangeiros, escritos em português ou em espanhol, francês, italiano e inglês.

Publica artigos, ensaios, traduções e revisões bibliográficas, resultantes de pesquisas originais e com abordagem inédita. Também publica entrevistas e resenhas de obras recentemente publicadas, de caráter acadêmico ou literário.

O Conselho editorial aceitará somente textos apresentados com as configurações descritas em suas normas de publicação, recusando automaticamente os trabalhos fora de padrão.

Não será permitida a apresentação simultânea do trabalho para avaliação em outro periódico.

Os trabalhos devem ser submetidos por meio do sistema eletrônico de edição da revista, disponível no endereço: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/>

A primeira página deverá trazer o título do artigo, sem qualquer referência à autoria, o resumo em português ou espanhol, o abstract e cinco palavras-chave em português ou espanhol e em inglês.

Os originais deverão apresentar a seguinte formatação:

- 2,5 cm de margens superior e inferior;
- 3 cm de margens direita e esquerda;
- espaço entrelinhas de 1,5 cm;
- fonte *Times New Roman*, tamanho 12.

Eles deverão contar ter entre 40.000 a 60.000 caracteres (com espaços, referências bibliográficas e notas de rodapé). As resenhas deverão ter entre 8.000 a no máximo 15.000 caracteres.

O resumo e abstract deverão ter de 700 a 800 caracteres, com espaço, (aproximadamente 10 linhas) seguidos de palavras-chave (até cinco) que, independentemente da língua original do texto, deverão ainda ser vertidos para o inglês (abstract e keywords). O título também deverá ser vertido para o inglês.

As citações e referências no interior do texto e as indicações bibliográficas, no final, deverão estar compatíveis com a norma culta da língua e os padrões de texto acadêmico. Destaques em geral deverão ser feitos com aspas ou itálico, NÃO utilizando negrito ou sublinhado.

As **citações** literais curtas (até três linhas) deverão ser integradas ao parágrafo, transcritas entre aspas (NÃO utilizar itálico) e seguidas pelo sobrenome do autor do referido texto, data de publicação e número da(s) página(s) do texto citado, entre parênteses (Sobrenome do autor, ano, p. xx-xx).

Quando o autor citado integrar o texto, só o ano e a página serão colocados entre parênteses (ano, p. xx). As citações com mais de três linhas deverão aparecer no texto em parágrafo especial, com recuo de 4 cm à esquerda, em corpo 11, sem aspas. As referências sem citações literais deverão ser incorporadas ao texto, entre parênteses, indicando o sobrenome do autor e o ano da publicação (Autor, ano).

As **ilustrações, figuras e tabelas** deverão ser digitalizadas com resolução mínima de 300 dpi e salvas em arquivos à parte. Elas deverão estar também no corpo do texto, com legendas e indicação das fontes.

As **notas explicativas**, enumeradas sequencialmente, deverão constar no formato de notas de rodapé.

As **referências bibliográficas**, no final do texto, deverão seguir as normas da ABNT NBR 6023/2000, conforme exemplo a seguir:

- a) Livro completo de um só autor:  
SOBRENOME, Nome. *Título em itálico*. Edição. Local de edição: Editora, ano de edição, número de páginas.
- b) Livro completo de dois ou três autores:  
SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Idem ao primeiro exemplo.
- c) Livro de mais de três autores:  
SOBRENOME, Nome et al. Idem ao primeiro exemplo.
- d) Capítulo/Artigo em livro:  
SOBRENOME, Nome. Título do artigo. In: SOBRENOME, Nome (Ed./Org.). *Título do livro em itálico*. Idem ao primeiro exemplo.
- e) Artigos em Revistas:  
SOBRENOME, Nome. Título do artigo sem aspas ou itálico. *Nome da Revista em itálico*, local, volume, número, página(s), data (mês e ano).
- f) Dissertações e Teses:  
SOBRENOME, Nome. *Título da dissertação ou tese*. Ano. Número de páginas. Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em xxx [área]) – Nome da Instituição por extenso (Faculdade, Universidade), local.
- g) Artigos em jornais:  
SOBRENOME, Nome. Título do artigo sem aspas ou itálico. *Nome do jornal em itálico*. Local, data, Caderno/Seção, página(s).
- h) Publicação em meio eletrônico:  
SOBRENOME, Nome. Título da matéria ou artigo. Título da publicação (site, revista), local, número, data (mês e ano). Disponível em: <http://www.>> (endereço eletrônico). Acesso em: (data).



## Responsabilidade dos autores

O conteúdo expresso nos textos é de inteira responsabilidade de seus autores e não expressa a posição oficial da Revista ou da Associação Brasileira de Alfabetização.

A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Imagens, citações de obras literárias ou de páginas da *world wide web* incluídas no corpo do texto deverão ser acompanhadas de uma autorização de cessão dos respectivos direitos. Também as traduções deverão ser encaminhadas de uma autorização do autor da obra original ou da editora que detém os direitos autorais de publicação. Caso as referências sejam de obras de domínio público, o procedimento não é necessário, ficando o autor dos textos responsável pelas informações.

Os autores deverão enviar, após a aprovação de seu texto, uma autorização de publicação, assinada, pelo correio eletrônico.

O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à *Revista Brasileira de Alfabetização* por um ano, que não se obriga a devolver os originais das colaborações examinadas.

## Rules for collaborators

---

The “Revista Brasileira de Alfabetização” aims to stimulate the original production of Literacy research field and similar areas and it publishes articles, by Brazilian and foreign authors, written in Portuguese or Spanish, French, Italian and English.

It publishes articles, essays, translations and bibliographic review, resulting from original researches and unique approach. In addition, it publishes interviews and literary reviews from recently published works, academic or literary.

The editorial Council will only accept texts presented according to the settings described in its publications rules, automatically declining the out-of-pattern works.

It will not be allowed simultaneous presentation of research to assessment in another journal.

The researches should be submitted via electronic system of journal editorial, available at: <http://abalf.org.br/revistaelectronica/>

The first page must bring the article’s title, without any reference to the author, the abstract in Portuguese or Spanish, the abstract and five keywords in Portuguese or Spanish and in English.

The originals should present the following format:

- Top and bottom margins: 2.5 cm;
- Left and right margins: 3 cm;
- Single space;
- Times New Roman font, size 12.

They should have contain between 40.000 and 60.000 characters (including space, references and footnotes). The reviews should have contain between 8.000 and maximum 15.000 characters.

The abstract (in Portuguese) and the abstract should have contain from 700 to 800 characters, with space, (approximately 10 lines) following by keywords (until five) that, regardless of original text language, should be translated into English (abstract and keywords). The title should also have being translated into English.

The quotations and references in the text and the bibliographical references, in the end, should be compatible to the standard language and the academic text patterns. Highlights in general should have done with quotation marks and italic, DO NOT use bold and underlined.

The short literal **quotations** (until three lines) should be included to the paragraph, transcribed in quotation marks (DO NOT use italic) and followed

by author's last name, date of publication and number of pages, in brackets (Author's last name, year, p. xx-xx). When the mentioned author belongs to the text, only the year and page will appear in brackets (year, p. xx). The quotations with more than three lines should have appear in the text in a special paragraph, with a 4 cm border to the left, font size 11 and without quotations marks. The references without literal quotations should be embodied to the text, in parentheses, indicating the author's last name and the year of publication (Author, year).

The **illustrations, figures and tables** should be digitalized in minimum of 300 dpi and saved in separated files. They should also be in the body of the text, with subtitles and source indication.

The **explanatory notes**, sequentially numbered, should be in footnotes format.

The **references**, in the end of the text, should follow the ABNT NBR 6023/2000 rules, according to the example below:

- a) Entire book by one author:  
LAST NAME, Name. *Title in italic*. Edition. Local of publication: Publisher, year of publication, number of pages.
- b) Entire book by two or three authors:  
LAST NAME, Name; LAST NAME, Name; LAST NAME, Name. Same example above.
- c) Book by more than three authors:  
LAST NAME, Name et al. Same example above.
- d) Chapter/Article from a book:  
LAST NAME, Name. Article title. In: LAST NAME, Name (Ed. /Org.). *Book title in italic*. Same example above.
- e) Article from journals:  
LAST NAME, Name. Article's title without quotation marks or italic. *Journal's name in italic*, local, volume, number, page(s), date (month and year).
- f) Dissertations and Thesis:  
LAST NAME, Name. Dissertation or thesis title in italic. Year. Number of pages. Dissertation or Thesis (Master/Doctor degree in xxx [field]) – full Institution name (College, University), local.
- g) Articles from newspaper:  
LAST NAME, Name. Article title without quotations marks or italic. *Newspaper name in italic*. Local, date, Caderno/section, page(s).
- h) E-publications:  
LAST NAME, Name. Article or newspaper article title. Publication title (site, journal), local, number, date (month and year). Available at: <http://www.> (electronic address). Access in: (date).

## Author's responsibilities

The content expressed in the texts is the sole responsibility of its authors and does not express the official position of the Revista or Associação Brasileira de Alfabetização.

The accuracy of the references in the listing and the correct citation in the text are the responsibility of the author(s) of the works.

Images, quotes from literary works or from pages of the *World Wide Web* included in the body of the text must be accompanied by an authorization of respective rights. The author of the original work or the publisher owning the authorial rights of publication should also forward translations. Whether the references are of public domain, the procedure is not necessary, and the author of the texts is responsible for information.

Authors should send, after approval of their text, an authorization of publication signed by e-mail.

The sending of any collaboration automatically implies the complete assignment copyright to the Revista Brasileira de Alfabetização for one year, which does not, undertakes to return the originals of the collaborations examined.