

MULTIMODALIDADE: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS, PRODUÇÕES INFANTIS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

MULTIMODALITY: CONCEPTUAL APPROACHES, CHILDREN'S PRODUCTIONS AND
PEDAGOGICAL PROPOSALS IN THE LITERACY PROCESS

Mônica Daisy Vieira Araújo

Universidade Federal de Minas Gerais
mdvaraujo@yahoo.com.br

Isabel Cristina da Silva Alves Frade

Universidade Federal de Minas Gerais
icrisfrade@gmail.com

Carla Viana Coscarelli

Universidade Federal de Minas Gerais
cvcosc@yahoo.com.br

RESUMO

Neste artigo, discutimos a noção de multimodalidade assim como a importância desse conceito e dos diferentes modos de operar com ele, para que a noção de multiletramentos seja colocada em prática no contexto educacional. Para isso, partimos do pressuposto de que textos são multimodais por natureza, uma vez que diversas linguagens são articuladas na construção deles. Discutiremos indicações feitas pela BNCC a respeito do uso de textos multimodais e analisaremos propostas de atividades escolares, assim com produções multimodais de crianças no período de alfabetização. Apontamos a necessidade de que os professores evidenciem as camadas criadas pelas crianças em seus textos. Mostrar essas camadas, criadas a partir de diversos recursos semióticos, para os alunos vai ajudá-los a explorar as possibilidades de sentidos dos textos multimodais que leem e produzem.

Palavras-chave: Multimodalidade. Recursos semióticos. Criança. Alfabetização.

ABSTRACT

In this paper, we discuss the notion of multimodality as well as the relevance of this concept and the different ways of operating with it, so that the notion of multiliteracy is put into practice in educational context. In order to do that we take as a starting point the assumption that texts are multimodal in nature, since several languages are articulated in their construction. We discuss instruction presented at BNCC regarding the use of multimodal texts and we analyze proposals for school activities, as well as multimodal productions of children in the literacy period. We point out the necessity that, in the school activities of text production, teachers highlight the layers the children create in their texts. Pointing out these layers, created using various semiotic resources, to the students will help them to explore the possibilities of meanings of multimodal texts they read and produce.

Keywords: Multimodality. Semiotic resources. Children. Literacy.

Introdução

Neste artigo, vamos refletir sobre a multimodalidade, a partir de recursos semióticos empregados em produções de crianças no espaço doméstico e escolar. No espaço doméstico ou familiar, analisamos criações feitas por crianças e que envolvem o uso de diferentes linguagens como forma de expressão de ideias, que revelam concepções sobre o valor da escrita e sobre a criação de significado a partir do uso de recursos semióticos. No espaço escolar, analisamos aspectos envolvidos nos textos a partir de dois eventos de letramento (Street, 2012), em pesquisas realizadas com crianças de 5 anos, na educação infantil, e com crianças de 8 anos do ciclo de alfabetização, no espaço doméstico e de lazer, para compreendermos as possibilidades pedagógicas da multimodalidade em produções textuais intencionais e sistematizadas.

Compreendemos esses dois espaços, doméstico e escolar, como ambientes de aprendizagem multimodal (Bezemer e Kress, 2016), ou seja, segundo os autores os ambientes instigam o uso de modos específicos que repercutem no engajamento, na comunicação e, conseqüentemente, na aprendizagem. Nesse sentido, em cada espaço, os recursos semióticos são utilizados a partir do contexto no qual a criança está inserida, no caso desta pesquisa: o físico (casa, escola, restaurante); os recursos de criação dos textos disponíveis; o suporte utilizado (folhas, porta-copos, tela de computador, piso). Devemos analisar as produções, também, a partir da perspectiva do professor, que define no espaço escolar os significados que se deseja criar com a utilização de recursos semióticos específicos para cada situação de comunicação vivenciada com a criança. É também relevante a forma como se organiza o espaço de aprendizagem, as intervenções e o modo como a produção é recebida e discutida.

Independente de quem deseja comunicar, seja a criança, sozinha ou acompanhada, no espaço doméstico ou de lazer ou as crianças com os (as) professores (as), no espaço escolar, cada um desses elementos pode repercutir no engajamento e na aprendizagem da criança sobre a produção e a leitura de textos multimodais. Para Bezemer e Kress (2016 p. 3), existe uma relação entre comunicação e aprendizagem. De acordo com eles, a comunicação e a aprendizagem estão interligadas, constituindo-se mutuamente e definindo-se em um domínio intimamente integrado da criação de significado¹. Sendo assim, buscamos compreender o conceito de multimodalidade a partir das produções de crianças, bem como quais aspectos do espaço doméstico, de lazer e escolar repercutem na construção de significado dessas produções de textos multimodais. Verificaremos a relevância dos recursos semióticos no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita desde a Educação Infantil, conforme a Base Nacional Comum Curricular sugere, e apontamos aspectos conceituais que merecem mais reflexão.

Multimodalidade e recursos semióticos

Os textos são compostos pela articulação de diversas linguagens como a verbal, a imagética, as cores, formas e tamanhos de fontes. Ribeiro, (2013) nos ajuda a pensar nessa composição feita pelas linguagens fazendo uma analogia com a música, que também é, assim como todas as linguagens, uma harmonização de diversas camadas de recursos semióticos.

Observar que a multimodalidade constitui todo texto é admitir uma abordagem desse objeto em camadas, isto é, numa analogia com a música (algo que Van Leeuwen, particularmente, faz), as modulações que constroem uma composição musical podem funcionar como metáfora do que ocorre a um texto. (Ribeiro, 2013, p. 22)

1 No original: " [...] we develop a theory that shows how communication and learning are interlinked, mutually constituting, and defining of each other in a closely integrated domain of meaning--making. Bezemer e Kress (p.3, 2016).

Textos do nosso cotidiano são compostos por diversas linguagens uma vez que lançam mão de recursos verbais, imagéticos (cores, formas, texturas), animações, sons, entre outras. Mesmo um texto que parece monomodal, como uma página em preto e branco, escrita com uma única fonte, explora recursos multimodais uma vez que traz a cor da página, a cor da fonte, a escolha da fonte (o que por si já permite ao leitor fazer muitas inferências), o espaçamento, a forma de alinhar o texto, os recuos e pés de página, negritos, itálicos entre outros elementos nos mostram que não há ali apenas uma modalidade sendo explorada. Podemos dizer, retomando Kress e Van Leeuwen (1998, p 186), que “todos textos são multimodais”. Para eles, “a língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de outros modos semióticos” (p. 186).

O que costumamos encontrar, nos textos, no entanto, é um trabalho de harmonização de diferentes linguagens, feita pelo autor que vai procurar a melhor forma de explorar esses recursos, a fim de atingir seu objetivo comunicativo. Podemos citar por exemplo, o que acontece em embalagens. Nesses materiais, cores, formatos, fontes, imagens e até mesmo texturas são exploradas num design que visa aproximar e seduzir o público-alvo dos produtos.

Podemos citar também o que acontece na literatura para crianças. Corrêa e Campos (2019) mostram como a imagem e o texto verbal, juntos, compõem o livro infantil, um enriquecendo os sentidos do outro. Nesse estudo, eles enfatizam a importância das imagens na literatura infantil, mostrando como o trabalho do autor e do ilustrador é, de fato, uma co-autoria. De acordo com eles, “a multimodalidade das obras destinadas às crianças possibilita aos leitores uma experiência estética mais rica e, por vezes, amplia as possibilidades de sentido.” (Correia e Campos, 2019, p. 161).

A linguagem verbal em sua modalidade oral articula, assim como a música, diversas camadas ou aspectos semióticos relacionados à sonoridade, como a intensidade, o timbre, a altura, a duração, o ritmo. Além desses, na música, a melodia e a harmonia são camadas de informação que se complementam para compor sentidos a serem reconstruídos pelos ouvintes.

Não podemos deixar de falar, mesmo que brevemente, de como a integração das linguagens, provocada por um dos tipos de convergência (Jenkins, 2009) que possibilita ter várias mídias em um aparelho (computadores, celulares conectados à internet), é facilitada com os equipamentos digitais. Esses equipamentos permitem, fotografar, filmar, gravar áudios, fazer anotações, escrever, sem que seja necessário ter uma formação profissional ou especializada para isso. Isso permite que os usuários criem e compartilhem conteúdo, trocando informações com outros usuários e usando para isso diferentes mídias e recursos semióticos, esses entendidos como signos que produzem significado. Kress e Bezemer (2009, p.65) definem que seus estudos enfocam a “[...] semiótica social, mais que o linguístico, o que tem amplas consequências”². O autor exemplifica a diferença das duas perspectivas.

Os modos são observados em termos de seu potencial semiótico, de modo que é possível fazer perguntas muito semelhantes a respeito da imagem e da escrita; não em um quadro de referência linguístico: “as imagens têm palavras e frases? mas semiótico:” quais são os recursos para sua ‘configuração’? (por exemplo, sintaxe, distribuição do espaço) ou para enfatizar (como tipo de letra, uso de negrito) e, de modo mais geral, “quais são os recursos semióticos desse modo?” (Kress; Bezemer, 2009, p. 65)³

2 No original: “[...] semiótico social, más que linguístico, lo que tiene consecuencias de largo alcance. (Kress e Bezemer, 2009, p.65)

3 No original: “Los modos se observan en términos de sus potenciales semióticos, de manera que es posible plantear preguntas muy similares respecto a la imagen y la escritura; no en un marco de referencia lingüístico: “¿tienen las imágenes palabras y oraciones?, sino semiótico: “¿cuales son los recursos para su ‘configuración’? (por ejemplo sintaxis, distribución del espacio) o para hacer énfasis (como tipo de fuentes tipográfica, uso de negritas) y, en términos más generales, “¿cuáles son los recursos semióticos de este modo?” (Kress e Bezemer, 2009, p. 65)

O acesso a recursos digitais que permitem o consumo e a produção de diversos conteúdos que exploram diferentes recursos semióticos, nos remete ao Grupo de Nova Londres, em especial a Kress (2000a; 2000b), para quem devemos focar, além da linguagem verbal, outros modos de representação que envolvem outras linguagens. Nos remete também a pesquisadores - como Coiro (2011), Hobbs (2010), Jenkins (2009) e Johnson (2014), entre muitos outros - que nos alertam para a importância de preparar nossos alunos para serem bons leitores e bons produtores de textos para as demandas de tempos digitais. No Brasil Rojo (2009) e Rojo e Moura (2012), assim com Ribeiro (2010, 2016), têm desenvolvido muitos trabalhos relacionados aos multiletramentos, ou seja, à diversidade cultural de cada povo, de cada comunidade, e a multiplicidade semiótica com a qual se constroem os textos para as mais diversas situações de comunicação em que essa população se envolve.

Entendemos, então, a multimodalidade como resultado dos recursos semióticos mobilizados para uma ação de comunicação, o que envolve a utilização orquestrada de diferentes linguagens ou modos para atingir um propósito comunicativo, ou seja, para realizar com eficiência uma ação comunicativa que vai atingir um objetivo numa determinada situação e ambiente. Para Bezemer e Kress (2016), na semiótica social o ambiente é considerado como mais um elemento importante para compreender o uso dos modos. Nesse sentido, os autores utilizam o termo ambientes de aprendizagem multimodal para destacar o tipo de recursos semióticos utilizados para cada situação de aprendizagem que ocorre em determinados espaços.

[...] na teoria semiótica social, supõe-se que os ambientes sempre tenham efeitos, através da infinidade de fatores que compõem o ambiente - dos quais aqueles que atuam nele são uma parte crucial - na formação do que é comunicação e aprendizado e como eles ocorrem. Não é o caso que, em um encontro com outro ambiente novo (real, imaginado ou inventado), um novo tipo de aprendizado foi descoberto: e-learning, micro-aprendizado, aprendizagem digital, aprendizado on-line e assim por diante. Assumimos que 'aprender é aprender', que 'comunicação é comunicação' e que os signos sempre irão demonstrar características específicas dos ambientes em que foram modelados, decorrentes do inevitável requisito de que os criadores de signos representem o que para eles são as mais importantes características desses ambientes. (Bezemer; Kress, 2016, p. 8)⁴.

Considerando que as crianças, desde muito novas, têm acesso a textos multimodais em jogos digitais, vídeos, animações, literatura digital, programas de televisão, mundos virtuais (Marsh, 2019, p. 19) elas precisam aprender a ler e a escrever utilizando recursos semióticos. Isso implica no conceito de letramento digital que para Marsh (2019, p. 21), "pode ser definido como uma prática social que envolve leitura, escrita e criação de significado multimodal através do uso de uma variedade de tecnologias digitais"⁵. Ela completa que as competências e habilidades do letramento digital se referem tanto a práticas digitais quanto não digitais (Marsh, 2019).

Neste artigo analisamos algumas práticas de produção de textos multimodais que incluem escrita, imagens, design, instalações físicas, textos orais, cores, entre outros. Algumas práticas podem ser iniciadas com o manuscrito e incorporar o digital, ou vice-versa, havendo situações em que o digital e o não digital se complementam ou se distinguem.

4 No original: "[...] in social semiotic theory, it is assumed that environments always have effects, through the plethora of factors that make up the environment- of which those who act in it are a crucial part - in shaping what communication and learning are, and how they take place. It is not the case that in an encounter with yet another new (real, imagined or invented) environment, a new kind of learning has been discovered: e-learning, micro-learning, digital learning, online learning, and so forth. We assume that 'learning is learning', that 'communication is communication' and that signs will always show characteristics specific to the environments in which they were shaped, arising out of the inevitable requirement for sign-makers to represent what for them are the salient features of those environments. (BEZEMER, KRESS, p. 8, 2016)

5 No original: "[...] can be defined as a social practice that involves reading, writing and multimodal meaning-making through the use of a range of digital technologies. Marsh (2019, p. 21)

Na próxima seção, analisamos como o trabalho com várias linguagens, incluindo as tecnologias digitais são contemplados BNCC. Em seguida, apresentamos exemplos de produções de crianças em que elas exploram recursos multimodais.

Base Nacional Comum Curricular: Multiletramentos - diversidade de linguagens e diversidade cultural

A Base Nacional Comum Curricular, homologada e publicada em 2018, nas competências gerais para a educação básica, traz indicações sobre a necessidade de desenvolver competências para trabalhar com várias linguagens e com tecnologia digital. Isso traz implicações para todos os segmentos da educação.

No documento é feita uma diferenciação entre a educação infantil e 1ª etapa do ensino fundamental. Na educação infantil, a organização não ocorre por área de conhecimento ou disciplinas, mas em campos de experiência e é possível encontrar desde o campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, alguma referência à diversidade de suportes e linguagens, conforme se apreende nos objetivos abaixo, sendo que o primeiro se refere aos bebês e os três que se seguem são relacionados a crianças de 4 a 5 anos e 11 meses:

(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.). (BNCC 2018, p.48)

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão

(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história (BNCC, 2018, p. 47)

(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura (BNCC, 2018, p. 48)

A ideia de mobilização de diferentes formas de registro, oral, escrito, fotográfico e desenho, mostra uma concepção de que as crianças podem variar suas linguagens e destaca-se a atenção dada aos suportes desde a idade de bebês. Os roteiros de vídeos parecem se ligar a situações pedagógicas em que as crianças discutem e usam de um escriba adulto para seu registro. Há uma atenção dada também ao papel da diagramação no reconhecimento dos gêneros, o que recupera as questões do projeto visual. Na área de linguagens, que incorpora os componentes artes, educação física, língua portuguesa e língua estrangeira, nota-se o diálogo entre linguagens:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BNCC, 2018, p.63)

No documento geral de Língua Portuguesa, não se problematiza nem se exemplifica muito a questão da leitura e produção de crianças em fase de alfabetização, que está circunscrita a dois anos, no documento. Como concepção geral, a BNCC de Língua Portuguesa menciona a ideia de novos e multiletramen-

tos, cita o termo linguagens e, nas partes relativas à Análise Linguística, desde os anos iniciais, há termos que se referem aos vários modos envolvidos na interação, conforme se pode verificar no excerto abaixo:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. [...] Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. (BNCC, 2018, p. 68)

Neste trecho não se menciona a palavra escritor, mas um usuário da língua / das linguagens que se apropria de recursos semióticos para produzir novos textos e sobressai a ideia de um *designer*. Aparecem vários exemplos de situações culturais (sobretudo da cultura digital) na argumentação geral, como a que se segue:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BNCC, 2018, p. 66)

Nas competências gerais relativas às estratégias de produção de textos, há dois objetivos que apresentam a palavra *redesigner* associada à reescrita e uma expectativa de utilização de recursos semióticos de diferentes mídias, que convém destacar:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.

Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis (BNCC, 2018, p.76)

Por outro lado, parece haver uma associação entre textos multissemióticos e multimídias e, assim, fica subsumida a ideia de que o texto escrito usa menos recursos semióticos, embora o texto escrito possa ser considerado sempre um modo complexo e multimodal. No entanto, mesmo sem tornar mais complexa a discussão do texto escrito manuscrito e impresso, quando se trata do eixo Análise linguística / Semiótica / Alfabetização há mais de um objetivo, no eixo temático Forma e Composição do Texto, que se detém nos aspectos de diagramação e formatação, mostrando uma possibilidade de análise que pode ser limitada frente a outras possibilidades:

(EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, **fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.**

(EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), **relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.** (BNCC, 2018, p. 85, grifos nossos)

O parágrafo da BNCC, reproduzido abaixo, exemplifica os recursos semióticos. Esse trecho introdutório do documento que se refere a todo o ensino fundamental

Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música. (BNCC, 2018, p. 79)

Ao analisar os termos usados, muitos são recursos expressivos de diversas áreas, como artes visuais, música, cinema, fotografia, muitos deles com grau de sofisticação e complexidade, que nem sempre são de conhecimento dos professores dos anos iniciais.

A BNCC para os dois anos iniciais do ensino fundamental, no entanto, ainda explora pouco a utilização de recursos multimodais. Aponta alguns gêneros que demandam a utilização de diferentes recursos, no entanto, concentra-se mais em textos multimodais da cultura digital.

Um dos aspectos que precisa ser novamente ressaltado é que, comumente, discussões a respeito da semiótica, ou seja, dos diversos recursos semióticos que usamos nas mais diversas situações de comunicação, não fazem parte da formação de professores. Em evento recente em que eram exemplificadas as tendências da BNCC, uma professora perguntou: o que eu deveria ler para entender de semiótica?

Esta situação nos faz refletir sobre o fato de que precisamos mostrar o que é a semiótica e como ela é explorada desde as metáforas na literatura, nos livros ilustrados ou com ilustração, na parte gráfica de um texto, na análise de uma publicidade. O campo é muito amplo e se relaciona a artes, em geral, a linguagens, à antropologia da cultura. Precisamos mostrar aos professores, como as crianças operam com a produção de textos multimodais, como se mobilizam para produzir e interpretar diversos sistemas de signos, como leem e produzem imagens, filmes e games, ou seja, é preciso mostrar que sua formação se dá em espaços não escolares e o potencial que crianças têm de criar significados e de lidar com diversas linguagens.

De qualquer forma, a entrada de termos numa BNCC pode transparecer concepções inovadoras, mas não representa um fato tão novo na realidade da produção e recepção de linguagens. Várias crianças e jovens operam com recursos semióticos diferenciados, devido aos modelos culturais em que se inserem. Os professores e as escolas deveriam ser formados e preparados para identificar como as crianças produzem e se apropriam de significados, usando diferentes linguagens e recursos semióticos. Poderiam também propor formas de desenvolver trabalhos com essas linguagens que vão contribuir para a formação de crianças críticas e criativas.

Existem vários textos multimodais que as crianças produzem, há vários textos multimodais nos livros didáticos, informativos e literários, nas histórias em quadrinhos e tudo isso configura uma percepção e uma sensibilidade que o professor e as crianças já têm, intuitivamente. É preciso tornar isso mais evidente nas práticas de leitura e escrita e aproveitar o que cada velho e novo recurso tem a oferecer, sobretudo em tempos de confluência de recursos da era digital.

A produção de textos multimodais em espaço domésticos, de lazer e escolares

Apresentaremos nessa seção alguns exemplos de produção espontânea de crianças no espaço doméstico, de lazer e de produções realizadas no espaço escolar, educação infantil e ciclo de alfabetização, que mostram como as crianças se apropriam de materiais disponíveis em diversos ambientes para criar seus próprios textos multimodais, ou seja, explorando diversas linguagens (recursos semióticos) para expressar sentimentos, pensamentos, narrar histórias e tecer reflexões. No espaço doméstico, de lazer ou no espaço escolar as produções das crianças são influenciadas pelo ambiente que estão imersas e as escolhas dos modos utilizados e de como são utilizados serão marcados pelas condições do ambiente, pelos recursos existentes, assim como pelo modo como os adultos gerenciam as condições de produção.

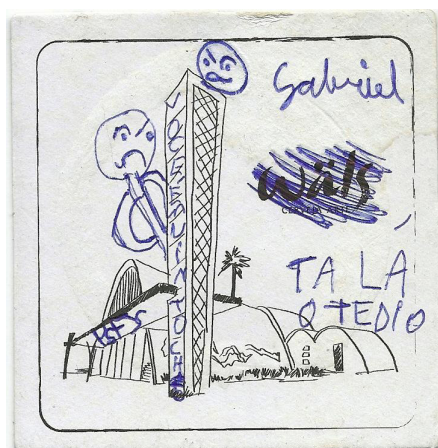
Produção multimodal infantil no espaço doméstico e de lazer

O mundo é multimodal e nossas práticas comunicativas, por explorarem esse universo, também o são. Mesmo antes de ir à escola, ou paralelamente às atividades escolares, as crianças desenhavam, além de incluírem gestos e objetos em sua comunicação verbal. A experiência com práticas de letramento na escola faz com que uma junção das aprendizagens nesses dois ambientes se mesquem. Apresentamos dois exemplos de produção de duas crianças no espaço doméstico e de lazer. A primeira, produzida em um restaurante durante a festa de aniversário do tio, feita pelo Gabriel de forma autônoma e sem intenção inicial de um leitor e a segunda pela Letícia, realizada em casa, de forma autônoma com a intenção de a avó ler o texto.

Gabriel e o porta-copos

Os seguintes desenhos mostram a apropriação que Gabriel, 8 anos, fez de um porta copos durante a festa de aniversário do seu tio. Usando como base o grafismo que estava pronto no porta-copos, ele faz outros designs indicando vários estados de espírito e modos com os quais desenvolve diferentes sentidos: a de tédio, de terror, a de céu e inferno e a educação. Cabe ressaltar que a produção do Gabriel tem uma relação direta com o espaço que ele produziu o texto - a festa de aniversário - com o recurso disponível, o porta copos e seus signos, e do engajamento em estar naquele espaço, conforme aponta Kress (2016).

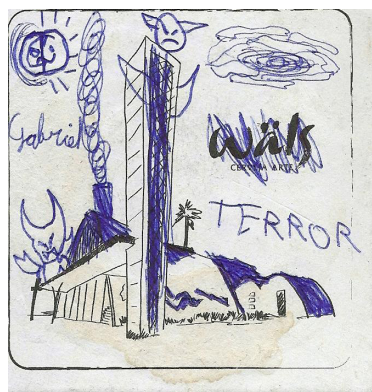
Figura 1- O tédio



Fonte: Banco de dados das autoras

Na figura 1 ele coloca um personagem sorrateiro, o tédio, que o espreita, e usa a torre da igreja para escrever verticalmente: você é muito chato. No desenho, o próprio Gabriel, com expressão de raiva e através da escrita, olha o personagem e diz "tá lá o tédio!" Segundo Kress, (2005, p. 196) "[...] a forma do signo nos dá uma forte indicação do interesse do seu criador no momento da criação"⁶. Podemos supor que Gabriel buscou evidenciar, pelo uso de imagens, palavras e do rótulo criados por ele, seus sentimentos no momento da festa. O uso dos signos e seus significados dentro do contexto de uso não foi arbitrário.

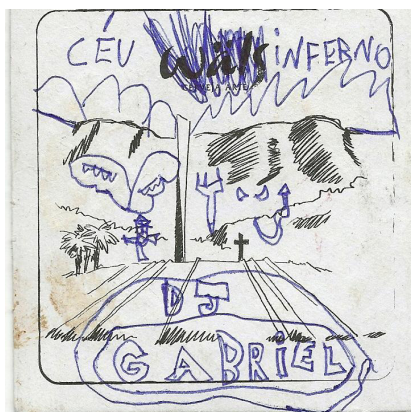
Figura 2- Terror



Fonte: Banco de dados das autoras

Na figura 2, ele usa uma estratégia de escurecimento do ambiente, acrescentando nuvens e um sol sombrio, o escurecimento do teto da igreja, ao qual ele acrescenta uma chaminé de onde sai muita fumaça, colabora para o clima de terror que está sendo composto. Além disso, dois vampiros espreitam de diferentes lugares da igreja.

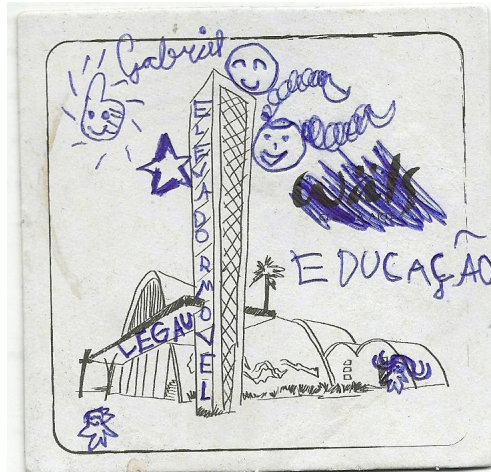
Figura 3 - Céu e inferno



Fonte: Banco de dados das autoras

Na figura 3, o espaço de produção fica mais evidente na escolha dos recursos semióticos utilizados. O uso do recursos verbais, "céu e inferno", pode estar relacionado à ambiência religiosa da família e "DJ Gabriel", pode estar relacionado a festa que, possivelmente, tem uma pessoa que seleciona e reproduz as músicas e ele, Gabriel, é no desenho a pessoa que define todo o significado que deseja produzir no rótulo.

⁶ No original: "[...]la forma del signo me da una fuerte indicación del interés del criador del mismo, en el momento de crearlo" Kress, (2005, p. 196)

Figura 4 - Educação

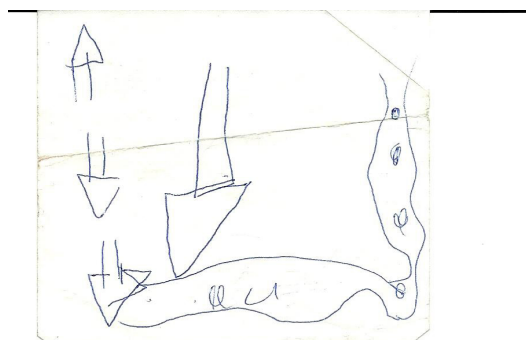
Fonte: Banco de dados das autoras

Nessa última produção, que de forma emblemática se refere à educação, há crianças felizes, o sol e a estrela brilham, a torre se transforma em elevador móvel, com escrita verticalizada e o sol é o próprio Gabriel que se autorreferencia. O ambiente, tranquilo e leve, é reforçado pela palavra Legau (legal), como se esse fosse o nome do edifício. A palavra Educação é escrita na imagem como uma forma de identificar aquele espaço.

Em todas as apropriações há presença do recurso verbal, em várias experimentações de formato e direção. Os signos imagéticos são utilizados segundo o tema explorado em cada intervenção feita por Gabriel no porta-copos. O texto verbal reforça as ideias e nomeia os ambientes ou os sentimentos, como se a imagem, por si só, não fosse suficiente para construir sentido. O uso da linguagem verbal, possivelmente, dá a certeza da interpretação, ou reforça o sentido pretendido, indicando uma intencionalidade na escolha dos recursos semióticos.

Letícia, o mapa e a trilha

Apresentamos a seguir a produção, de Letícia, de 6 anos, que traz uma situação em que a avó recebe dela um mapa que precisa decifrar. O mapa entregue não é um roteiro que corresponde à direção das setas, mas representa um mistério a ser desvendado.

Figura 5 - O mapa

Fonte: Banco de dados das autoras

O arranjo espacial é mais amplo que o apresentado por Letícia ao final, pois o início da brincadeira é um mapa entregue a quem ela quer surpreender e que representa espacialmente o caminho pela casa. Assim, o ambiente é um recurso multimodal (Kress, 2016) envolvido na linguagem que ela cria.

Nas setas que a avó tem de seguir, aparecem signos de afetividade, apresentados sob a forma ideográfica com a letra I (representando Eu em inglês) e um coração, significando Eu Amo, além do caminho indicado:

Figura 6 - Uma pista

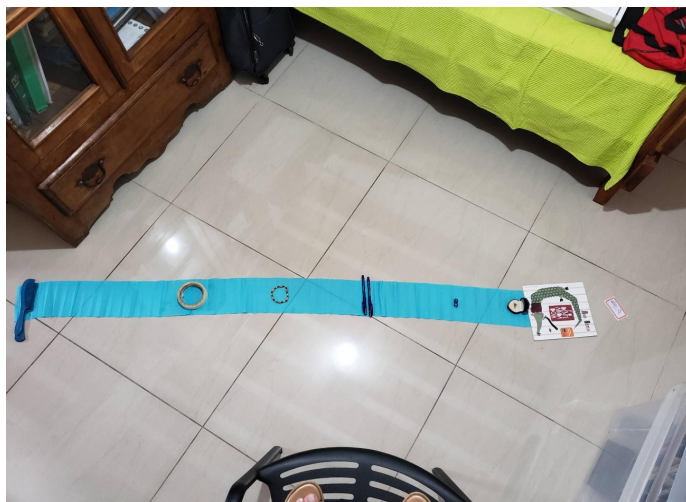


Fonte: Banco de dados das autoras

A autora distribui setas por toda a casa, usando *postites* e, ao final do caminho, há uma instalação feita no chão do escritório. Nessa instalação, ela usa diferentes objetos que possivelmente acha que representam ou agradam à avó. Os objetos são organizados num arranjo que forma uma passarela de papel crepon azul, com um arranjo estético harmônico e simbólico.

Letícia sabe ler e escrever e está no início do segundo ano, no entanto, quer interagir com a avó explorando outras linguagens. Assim, o desenho e outras linguagens não precedem a escrita, mas podem conviver com ela, embora o uso de outros recursos semióticos tenda a “desaparecer”, no tratamento didático dado pela escola, quando as crianças se tornam alfabetizadas. No entanto, as linguagens tendem a ficar cada vez mais integradas na apresentação e na representação de conhecimentos disciplinares, como Matemática, Ciências, Geografia, Artes, entre outras.

Figura 7 - A trilha final



Fonte: Banco de dados das autoras

Na passarela há vários objetos de tocador e de escritório e brinquedo, como pentes, pulseira, fita adesiva, lápis e caneta e bolinhas de gude. Embora sejam objetos que representem cuidado, beleza e brincadeira, há vários signos da cultura escrita envolvidos entre eles, como os objetos de escritório. O ponto de chegada é um livro, uma simbologia emblemática do universo da cultura escrita e da família. E, como se não bastasse a sua presença, ela é antecedida de um porta anel, que representaria um tesouro, o lugar onde se guardam valores e preciosidades. Leticia gosta muito de livros e do livro “Meu dente caiu” que tinha à mão no momento de criação do seu texto. O livro faz parte de um programa dirigido às famílias pelo Itaú social, chamado “Leia para uma criança”. Ela provavelmente acredita ser este um objeto de apreço da avó. No entanto, depois do livro, apresenta uma escrita simples, mas muito simbólica, considerando todo o contexto: “avó”. A produção da Leticia está permeada pelo valor simbólico que existe em torno da leitura e da escrita no espaço doméstico.

Essas produções nos mostram como as crianças exploram e articulam, de forma criativa e comunicativa, diferentes signos e linguagens escolhidos devido à ambiência familiar e ao espaço que estão imersos no momento da produção. Os textos multimodais apresentados dialogam com referências culturais e diversidade social e de linguagens. De onde as crianças tiram essas ideias? Por que variam as linguagens com as quais trabalham no cotidiano? Onde aprendem a usar esses recursos? Essas são questões que a escola e as investigações precisam trabalhar, para que possamos compreender melhor como acontece a aquisição de processos semióticos pelas crianças.

Essas duas situações nos mostram como o universo simbólico das crianças é rico e multimodal. Nele, os diversos sistemas semióticos se integram e se articulam de forma espontânea e livres em ricos textos. Apresentaremos a seguir duas situações de aprendizagem envolvendo o uso da multimodalidade realizadas no espaço escolar.

Práticas escolares multimodais

Neste tópico, apresentamos dois eventos de letramento realizados em duas escolas públicas do município de Belo Horizonte com intuito de elucidar o conceito de multimodalidade tratado neste artigo e compreender a repercussão das escolhas dos recursos semióticos utilizados nas produções para construir sentido. O primeiro evento (Pesquisa 1) realizado com crianças do Ensino Fundamental e o segundo (Pesquisa 2), com crianças da Educação Infantil.

Pesquisa 1

A pesquisa foi realizada no contexto escolar com crianças de 6 a 9 anos de idade, em uma escola pública da periferia da cidade de Belo Horizonte, no período de 2013 a 2016. O objetivo da investigação foi analisar as contribuições trazidas pela proposição de jogos e atividades digitais, para a apropriação do sistema de escrita alfabético, por crianças no processo inicial de alfabetização. As atividades foram desenvolvidas em conjunto com a professora regente da turma e foram contempladas tanto as capacidades a serem desenvolvidas nas crianças em relação à apropriação da escrita alfabética quanto as habilidades e conhecimentos sobre a escrita e a leitura digital. Os procedimentos utilizados para coleta de dados foram: observação, anotação, filmagem das aulas e realização de entrevistas com as professoras e algumas crianças, dentro dos padrões éticos de investigação.

Evento 1 - Produção de cartões de Natal

O evento que vamos apresentar foi realizado com uma turma de 7 anos de idade, em novembro de 2015, com o objetivo de proporcionar a experimentação de poesia digital, no site Ciberpoesia de Sergio Caparelli e Ana Cláudia Gruszynsky, e a produção de um cartão de natal digital, no *Libre office impress*, com elementos da poesia digital. A proposta foi realizada em duas aulas. Na primeira, as crianças leram as obras no site Ciberpoesia e a professora promoveu uma reflexão sobre a diferença entre poesia impressa, digital e digitalizada com os alunos. Na segunda aula, os alunos leram um cartão de natal enviado a elas, por e-mail, pela professora. O objetivo foi possibilitar que tivessem um modelo de cartão de Natal digital para que pudessem criar, em dupla, um cartão para a Escola, que seria projetado no recreio. Essa forma de comunicação escolhida pela professora tem o objetivo de engajar as crianças na produção e na aprendizagem de um gênero textual que só haviam produzido na forma manuscrita.

Figura 8 - Cartão de Natal da professora para a turma



Fonte: Banco de dados das autoras

Na segunda parte do cartão, figura 9, a imagem do coração e as palavras se movimentavam. As crianças haviam produzido um cartão de natal manuscrito, mas este possui um potencial semiótico (Kress, 2016) diferente de um cartão digital. Ademais, além da possibilidade de inserção apenas de imagem estática, a escrita manuscrita cria uma identidade única. Conseqüentemente, a proposta de produção de um cartão de natal digital produz novos sentidos para os leitores, ou seja, para Kress (2016, p.113) “uma mudança social promove uma oportunidade semiótica”⁷

Figura 9 - Cartão de Natal da professora para a turma

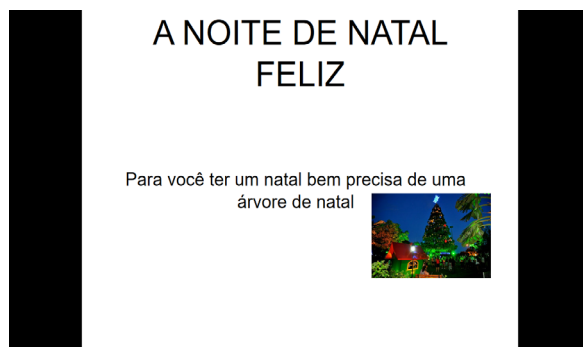


Fonte: Banco de dados das autoras

⁷ no original: “social changes have prompted semiotic chance”

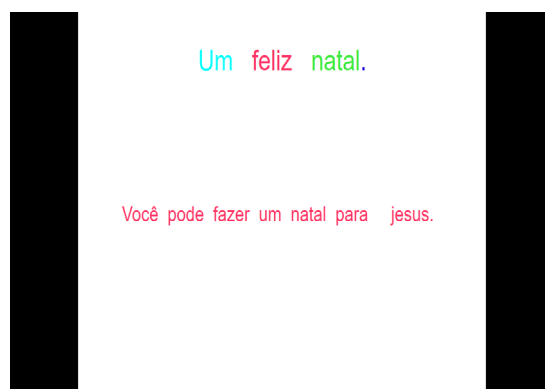
As crianças brincaram com as possibilidades de utilização de cores e tamanhos de fontes diferentes e o uso de imagens estáticas. Como não conseguiram inserir imagens em movimento, o que demandava uma maior habilidade, criaram movimentos nas palavras e frases por ser um recurso mais fácil de inserir no *Libre office*. Mas podemos perceber que não conseguiram criar um layout muito diferente do que poderiam fazer no manuscrito (título, frase dentro do cartão e imagem/desenho).

Figura 10 - Cartão elaborado pelos alunos Daniel e João



Fonte: Banco de dados das autoras

Figura 11 - Cartão elaborado pela aluna Clary



Fonte: Banco de dados das autoras

Podemos dizer que o potencial semiótico de imagens em movimento é um efeito valorizado na contemporaneidade e que as crianças possuem este conhecimento, mesmo inconsciente, mas quando a professora o sistematiza acaba criando um modelo com este recurso, ou seja, a forma de comunicação gerou aprendizado (Kress, 2016).

Pesquisa 2

A pesquisa foi realizada no contexto escolar, com crianças de 5 anos de idade em uma escola de Educação Infantil pública da periferia da cidade de Belo Horizonte, nos anos de 2017 e 2018. O objetivo da investigação foi analisar resultados de um projeto de formação continuada das professoras e criar atividades de leitura e escrita digital, para as crianças, no laboratório de informática da escola. Semanalmente pesquisadoras e as professoras das turmas de crianças de 4 e 5 anos de idade estudavam temas relacionados à cultura escrita digital e duas professoras selecionadas planejavam atividades para suas turmas de crianças de 4 e 5 anos no laboratório de informática, de maneira conectada com as atividades realizadas em sala de aula.

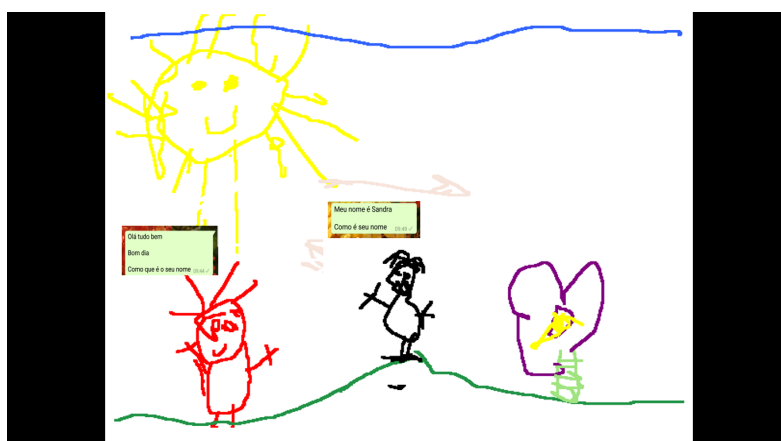
Realizamos atividades usando gêneros e ambientes digitais diversos com o intuito de estimular maior inserção das crianças na cultura escrita digital e a reflexão sobre o sistema de escrita alfabético da língua portuguesa. O planejamento levava em consideração o desenvolvimento e a demanda das crianças, além de possibilitar experiências significativas que colaborassem com a construção de conhecimentos sobre usos sociais da cultura escrita digital, desenvolvendo também o senso ético e a aprendizagem sobre segurança na internet.

Os eventos ocorridos no laboratório de informática foram filmados e analisados posteriormente com todas as professoras da escola, das turmas de 4 e 5 anos de idade, nos momentos de formação. Os procedimentos utilizados para coleta de dados foram: observação, anotação, filmagem das aulas e realização de entrevistas com as professoras e algumas crianças, dentro dos padrões éticos de investigação.

Evento 2 - Produção de uma história em quadrinhos

Apresentamos o evento realizado com uma turma de alunos de 5 anos de idade em março de 2017. O objetivo da atividade proposta era promover a compreensão da existência da relação entre fala e escrita por meio do uso do aplicativo *WhatsApp* e produzir uma revistinha em quadrinhos digital. A partir da digitalização de desenhos, feitos em sala de aula e no *Tux Paint*, as crianças criaram uma história e as falas dos personagens foram transcritas por meio do *WhatsApp*. A atividade foi realizada com três aulas no laboratório de informática utilizando o telão para exibir os desenhos digitalizados para as crianças criarem a história e, a cada trecho criado, utilizavam o aplicativo *WhatsApp* para produzir as falas dos personagens que eram exibidas para todos os alunos em tempo real pelo telão. Como houve um problema com a conexão de internet as crianças leram as transcrições das falas no celular da professora.

Figura 12 - Primeiro quadrinho da história



Fonte: Banco de dados das autoras

O uso de desenhos manuscritos ou criados com uso do *Tux Paint*, com cores diversas, junto com as falas transcritas, recortadas e coladas do próprio aplicativo de mensagens instantâneas, cria um sentido diferente do que seria criado se as crianças tivessem apenas colado a frase. Esse uso proporciona o entendimento de que a cultura digital e a manuscrita podem estar juntas na produção de texto, ou seja, o desenvolvimento do letramento (Marsh, 2019) pode ser mobilizado de modo que as crianças compreendam a coexistência dos dois tipos de escrita e a importância delas no contexto de produção.

Figura 13 - Segundo quadrinho da história

Fonte: Banco de dados das autoras

Figura 14 - Terceiro quadrinho da história

Fonte: Banco de dados das autoras

Optamos por analisar os dados coletados nos dois eventos escolares, a partir de três eixos que se conectam pelo viés da multimodalidade. São eles: a) os recursos semióticos utilizados; b) a utilização de camadas semióticas nas atividades; c) a mobilização de conhecimentos para realizar as atividades multimodais, dos quais trataremos a seguir:

a) Recursos semióticos utilizados

Nas práticas escolares que apresentamos neste artigo, as crianças utilizam desenhos tanto os produzidos por eles, em sala de aula, quanto produções de outras pessoas, como a caricatura usada pela professora da turma de 7 anos de idade, na produção do cartão de natal que enviou por e-mail, como modelo, para a turma. As imagens estáticas buscadas na internet pelas crianças para produção dos cartões de natal, a linguagem oral com falas sendo ditas devagar e alta no uso do aplicativo de *WhatsApp* para que conseguisse capturar a voz das crianças foram os recursos semióticos utilizados. Ressalta-se que a indicação de falar devagar e alto são signos do som necessários para a forma de comunicação, via *WhatsApp*, que a professora buscava ensinar as crianças a utilizar.

No texto dos cartões foram especialmente usados recursos verbais, diversificação de cores, de fontes e de elementos de diagramação e escolha de arte gráfica e imagens disponíveis na internet. No texto verbal para a produção das revistinhas foram usadas cores, tamanhos e formas variadas de fonte. Além disso, foi explorada a posição das imagens estáticas e do texto verbal na página e usados balões de conversa. Concomitante ao uso desses recursos semióticos, as crianças precisaram realizar gestos no manuseio dos dispositivos digitais como clicar e arrastar para conseguir realizar as atividades propostas. Verificamos nos dois eventos a mobilização de vários recursos semióticos nas produções.

[Evento 1 - Ensino Fundamental]

PESQUISADORA: Vocês tinham que mexer nela para acontecer, não é isso? Ela bem diferente das poesias que vocês leram com a Fátima em sala de aula, não é? Então tem coisas diferentes: letra diferente; cor; tamanho. Não é isso? O tamanho das coisas, das palavras. Tem imagem, imagem que movimenta, não tem isso? Então tudo isso, junto, a gente faz uma poesia digital.

[Evento 2 - Educação Infantil]

PROFESSORA: O gente, Maria Alice vai começar essa história aqui. Desse quadrinho aqui, o primeiro quadrinho. Nós já falamos que aqui tem um menino e aqui tem uma menina. E aí, eles vão conversar...

ALUNO: E o sol?

PROFESSORA: É, tem o sol. Mas o sol não vai conversar com eles, ou vai? Aqui, a Sofia já tinha falado que falta o balãozinho, não é? O balãozinho que coloca a letrinha dentro e quer dizer a fala. Não é isso, Sofia?

Fonte: Banco de dados das autoras

Na aula do ensino fundamental, a discussão dos recursos ocorre a partir de uma cadeia de referências e vivências que ocorreu antes, na leitura de poesia digital. No entanto, nos dois eventos, há uma mobilização de linguagens e de estratégias/ações que demonstra o potencial de uso, em uma única aula, das camadas semióticas presentes nas atividades de produção dos textos. Os multiletramentos, indicados na BNCC como conteúdo a ser ensinado, emergem de uma forma simples - “balãozinho que coloca a letrinha dentro e quer dizer a fala” - de uso de três recursos semióticos diferentes e ao mesmo tempo. Ressalta-se que, mesmo em outras situações de ensino sem tecnologia digital, é possível promover a manipulação dos diversos recursos semióticos para que as crianças aprendam a utilizar cada um deles com intencionalidade.

b) Utilização de camadas semióticas nas atividades

Em qualquer situação comunicativa, seja no espaço doméstico ou escolar, utilizamos mais de um tipo de linguagem ao mesmo tempo, ou seja, nossa comunicação não é monomodal. Em uma conversa com um colega utilizamos a voz, mas este recurso semiótico, o som, não é utilizado sozinho, pois a voz, assim como a música, explora o ritmo, a melodia, a altura e a intensidade. Com a voz, usamos a linguagem verbal, que se complementa com gestos, com os movimentos corporais e expressões faciais, que, em conjunto, promovem a comunicação e geram aprendizado (Kress, 2016). Nas atividades escolares apresentadas neste artigo, assim como aconteceu nas situações domésticas e de lazer relatadas, verificamos a utilização de vários recursos semióticos para a construção do sentido.

Na atividade do evento 1 com a turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os recursos semióticos utilizados giram em torno de: Conhecimento do gênero textual (conteúdo, forma e layout do texto); características de jogos; utilização de imagens estáticas e em movimento; no uso do texto verbal, cor, tamanho, compreensão do significante e do significado das palavras; gestos de arrastar e clicar.

[Evento 1 - Ensino Fundamental]

PROFESSORA: Uma coisa, para a gente fazer uma poesia digital, qualquer texto, a gente tem que pensar assim, e os meninos fizeram isso, o que que eu quero chamar atenção? É para a imagem? É para a imagem que eu vou escolher para colocar nessa poesia? É para a palavra ‘feliz’? É no texto todo “Feliz Natal” para toda a escola? Ou é só para a palavra natal ou é só...? Entenderam, gente? Vocês têm que escolher o que vocês... A primeira coisa, depois que você leu o texto, o que vocês querem chamar atenção? A primeira coisa, as pessoas que vão olhar para a poesia de vocês vão falar assim: “Isso aqui eu quero ver”. A primeira coisa que vai ver. Entendeu? Isso vai estar mais em evidência: vai ter uma cor diferente, vai ter um tamanho diferente, vai ter um movimento diferente. Entendeu? Tem um lugar que nós descobrimos né, gente, que quem quiser mexer para fazer a frase mexer, a palavra mexer, lá no programa vocês vão em formatar texto, que a palavra pode piscar, a palavra pode ir para um lado e para o outro, não é meninos? (sic)

Fonte: Banco de dados das autoras

O excerto acima foi retirado da transcrição da aula da aula em que as crianças iam produzir um cartão de natal digital. Ao refletir com os alunos sobre como iriam produzir um cartão de natal inspirados em recursos que viram na poesia digital, a professora aponta o conjunto de camadas semióticas que as crianças poderiam utilizar ao mesmo tempo, para que pudessem compreender que essa escolha provocaria a produção de significados diferentes pelo leitor.

Na atividade com as crianças da Educação Infantil, a exploração de diferentes camadas semióticas mobiliza também outros conhecimentos como: informações sobre o gênero textual revistinha em quadrinhos (layout do texto); as formas de utilização de imagens estáticas; as maneiras de produzir os sons (falar devagar e alto), entre outras. A produção do texto verbal é oral, mas demanda, como acontece na escrita, a escolha da melhor forma de construir as frases dos personagens da história.

[Evento 2 - Educação Infantil]

PESQUISADORA: Vamos ver como é que vai ficar... O que você vai falar?

ALUNA 1: Meu nome é Sandra.

PESQUISADORA: Meu nome é Sandra? [começa a gravar o áudio]

ALUNA 1: Meu nome...

PESQUISADORA: Pera aí... Fala!

ALUNA 1: Meu nome é Sandra.

[Sandra e pesquisadora mexem no celular]

PROFESSORA: Tem que ser mais perto! [indicando a necessidade de falar próximo do celular]

Fonte: Banco de dados das autoras

Mesmo as crianças não tendo se apropriado do sistema de escrita alfabético, as atividades de produção de texto foram realizadas tendo a professora como escriba. Com a utilização da tecnologia digital, essa atividade pode promover a aprendizagem de outros conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético assim como também desenvolver o aprendizado do uso das diversas linguagens na produção da história em quadrinhos, colocando em prática a ideia defendida por Street (2014) de que os educadores precisam “levar os alunos a desenvolver o conhecimento e as habilidades necessárias para produzir significados” e isso pressupõe conjugar diversos “modos e mídias”. Ainda de acordo com Street (2014), a escola deve “tomar essas linguagens múltiplas como objeto de discussão, contribuindo para uma recepção mais crítica e consciente”.

c) Mobilização de conhecimentos para realizar as atividades multimodais

A realização de atividades com o uso de várias linguagens demanda da criança conhecimentos sobre recursos semióticos, o significado que podem promover e a melhor forma de articular o uso na produção do texto. Quando se desenvolve uma atividade multimodal usando tecnologia digital, acrescenta-se a isso a necessidade de os alunos aprenderem habilidades referentes à alfabetização digital e às características da cultura digital, que repercutem na produção da atividade. Na leitura de um texto digitalizado e sem demanda de interação para trilhar ou alterar caminhos na leitura, por exemplo, o ato de passar a página com um click exige um tipo de interação que não compromete a sequência do texto ou a forma como ele é apresentado. Em contrapartida, a leitura de um texto digital, que tem como princípio fundamental diferentes ações e escolhas que alteram o caminho de leitura e o acesso a diferentes recursos semióticos, exige do leitor habilidades digitais e determinadas formas de interação com o texto para que a leitura aconteça. A articulação desses vários conhecimentos promoverá um desenvolvimento fluido da atividade, de modo que as crianças ganhem autonomia para vários tipos de leitura.

Num dos eventos de letramento que apresentamos, a professora do Ensino Fundamental aponta que “a interatividade disponível no site [ciberpoesia], faz com que os alunos se mostrem tímidos, para clicar, descobrir e aproveitar todas as possibilidades que ele oferece”. Podemos ver, no evento 1, a intervenção da professora para que os alunos tomassem consciência desta forma de interação esperada que envolve, inclusive, gestos físicos específicos:

[Evento 1 - Ensino Fundamental]

PROFESSORA: Se a gente não clicava, não acontecia nada. Se a gente clicava em alguns personagens ia acontecendo, as coisas iam mudando na tela e a gente ia descobrindo mais coisas. A gente podia escolher o que que a gente ia ler. Então, na Poesia Digital algumas pessoas tiveram que entortar o pescoço. Achei até que iam ter um torcicolo de tanto que deitava. Quem conseguiu ver essa poesia de ter que entortar o pescoço?

ALUNOS: Eu!

[Evento 2 - Educação Infantil]

PROFESSORA: Não dá pra gente escrever aqui, mas dá pra gente falar aqui [no microfone] né? Só não vai aparecer no telão porque está sem o microfone... Tá sem a internet pra fazer isso. Mas vai aparecer aqui ó. [no celular] A Maria Alice vai falar. O que você vai falar Maria Alice?

Fonte: Banco de dados das autoras

Com crianças bem pequenas na Educação infantil ou com as do Ensino Fundamental, que estão um pouco maiores, é necessário criar ações de ensino que contemplem as demandas de cada faixa-etária. A professora da Educação Infantil, ao comentar a baixa qualidade do acesso à internet e a impossibilidade de projetar a imagem do *WhatsApp* no telão, afirma que “isso é um complicador, pois as crianças dispersam mais quando a atividade exige muito esforço para ver ou quando a atividade precisa ser readaptada em virtude de algum imprevisto como o de hoje”. Nessa etapa da Educação Infantil, como o nível de abstração das crianças ainda é pequeno, e elas precisam visualizar o que está sendo criado, a ocorrência de problemas técnicos costuma provocar rapidamente a dispersão dos alunos.

Considerando o que já foi vivenciado em várias pesquisas que trabalham com práticas de professores, como as que desenvolveram GLORIA (2011) e FRADE et al. (2018) é preciso uma expertise da professora para contornar os problemas de distanciamento entre o que se planeja e o que ocorre no momento da execução da atividade, em tempos de tecnologias digitais. Esse é um fator difícil de controlar e as crianças não podem se dispersar muito quando isto ocorre. Explicitar os problemas ajuda na produção dos significados e no entendimento sobre o que acontece no manuseio dos artefatos da cultura digital.

Conclusão

Neste artigo, buscamos discutir sobre a noção de multimodalidade, mostrando como ela aparece na BNCC, no que diz respeito, sobretudo, às partes gerais do documento, à Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Mesmo presente no texto da Base, acreditamos que a exploração de recursos semióticos em diversas fases do ensino e considerando as experiências que as crianças vivenciam em espaços domésticos, de lazer e escolar, precisa ser alargada para qualquer tipo de comunicação, seja falada, gestual ou textual, entendendo texto em uma perspectiva multimodal, resultado da utilização de diferentes recursos semióticos.

Professores deveriam receber formação a respeito desses conceitos e discutir formas de trabalhar com eles de maneira planejada, nos mais diversos gêneros textuais e situações comunicativas. O trabalho com a multimodalidade é mais comum nos anos iniciais da educação, mesmo que instintivo e pouco sistemático, e vai se escasseando ao longo dos anos escolares, mesmo quando a multimodalidade é utilizada para várias atividades no decorrer da Educação Básica. Isso não deveria acontecer, uma vez que o design dos textos, assim como a exploração dos recursos semióticos que compõem todos os textos, são elementos fundamentais para a compreensão deles. Nesse sentido, podemos indagar se, de fato, os estudantes compreendem todas as camadas textuais das leituras e produção de textos que realizam, ou se conseguem unir as camadas textuais para construir o sentido do texto lido ou escrito, desenhado, falado, diagramado.

Procuramos mostrar como a multimodalidade está presente tanto nas experiências domésticas e de lazer das crianças quanto em práticas pedagógicas escolares, revelando as capacidade que elas têm de compreender e criar textos usando diversos recursos semióticos. Assim, mostramos a complexidade do que elas são capazes de fazer. Ao mesmo tempo, evidenciamos ações que professores e educadores podem desenvolver para ajudar essas crianças a desenvolverem essas capacidades, explorando, para isso, também o entorno digital e suas potencialidades. Estes são posicionamentos que geram ações importantes para pensarmos uma educação condizente com as práticas contemporâneas de linguagem.

Referências

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. *Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame*. London: Routledge. 2016

BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. 2018.

CORRÊA, Hércules Toledo; CAMPOS, Cleide de Araujo. A influência dos elementos gráficos nos livros para crianças na contemporaneidade: análise de duas obras da coleção Universidade das Crianças. *Revista Graphos*, Fortaleza, v. 21, n. 1, p.159-175, jul. 2019.

COIRO, Julie. Talking About Reading as Thinking: Modeling the Hidden Complexities of Online Reading Comprehension, *Theory Into Practice*, v.50, n.2, p. 107- 115, abr. 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. et al. *Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita*. Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018.

GLÓRIA, Julianna Silva. *Influências e confluências do uso do suporte de escrita digital na alfabetização de crianças do 1º ano do primeiro ciclo*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. 324 p. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

KRESS, Gunther. Design and transformation: New theories of meaning. In: COPE; Bill; KALANTZIS, Mary. (Org.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* London: Routledge, 2000a. p. 153-161.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, B, KALANTZIS, M. (Org.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge. 2000b. p. 182-202.

KRESS, Gunther. *El alfabetismo em la era de los nuens médios de comunicaci3n*. Granada: Aulae, 2005.

KRESS, Gunter; VAN LEEUWEN, Theo. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, Allan; GARRET, Peter. (Org.) *Approaches to media discourse*. Blackwell Publishing, 1998. p. 186-219.

KRESS, Gunther; BEZEMER Jeff. Escribir en un mundo de representaci3n multimodal. In. KALMAN e STREET (Org.) *Lectura, escritura e matemáticas – Diálogos com a América Latina*. Mérico: single XXI, 2009.

HOBBS, Renee. *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin/ Sage, 2010.

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

JOHNSON, Denise. *Reading, Writing, and Literacy 2.0*. New York: Teachers College Press, 2014.

MARSH, Jackie. Researching the digital literacy and multimodal practices of young children: a European agenda for change. In: Erstad, O., Rosie Flewitt, R., Kümmerling-Meibauer, B., and Pereira, I. S.P. (Ed.). *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood*. London: Routledge, 2019, P. 19 -30. <https://doi.org/10.4324/9780203730638>

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues, MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produç3o*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. Como crianças percebem o leiaute antes de aprenderem a ler. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. São José do Rio Preto. Online), v. 54, 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714/2554> Acesso em: 13 dez. 2019.

STREET, Brain. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

STREET, Brain. Multimodalidade. In: FRADE, Isabel Cristina A. S.; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças C. (Org.). *Glossário Ceale*. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte. Faculdade de Educação. 2014. p. 229-231.

Recebido em: 16/09/2020

Aceito em: 25/10/2020