

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 ativados 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. 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.