

## Produção de textos multimodais no suporte digital por crianças de escolas públicas: oportunidades, representações e práticas culturais

### Resumo

Este artigo objetiva compreender algumas das condições que podem interferir na produção de textos multimodais por crianças, a partir do seu acesso a dispositivos digitais, de suas práticas culturais de produção de textos nestes ambientes e de algumas representações sobre o que é um texto. As análises se baseiam na semiótica social, em estudos que permitem compreender o protagonismo das crianças na produção e divulgação de textos e suas ações no âmbito da cultura escrita digital. Os dados foram obtidos em pesquisa empírica desenvolvida com crianças de 8, 9 e 10 anos, de duas escolas públicas, com metodologia qualitativa que envolveu entrevistas, observação direta e propostas de produção de textos em ambientes digitais. Os resultados mostram que o processo de produção de textos multimodais dessas crianças é passível de várias limitações como o acesso e qualidade dos dispositivos, valores culturais, controle social dos pais, entre outros. Elas usam mais de um sistema de representação, produzem textos multimodais em ambientes como *WhatsApp*, *TikTok*, *Instagram* e *YouTube*, utilizam dispositivos digitais para fins de lazer e divertimento, comunicação, criatividade, pesquisa e aprendizagem, mas têm a representação de que texto é o texto verbal escrito, de que a escrita se faz com lápis e papel, revelando dúvidas para classificar textos híbridos. Os sujeitos investigados são atuantes em práticas de produções de textos multimodais, em contexto não escolar, mobilizando a linguagem como forma de expressarem seus gostos e sentimentos, participarem de práticas comunicativas reais, ampliando o escopo de sua atuação sobre o mundo.

**Palavras-chave:** multimodalidade; cultura digital; produção de textos; semiótica social; infância.

### Para citar este artigo:

REZENDE, Rodrigo Vieira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Produção de textos multimodais no suporte digital por crianças de escolas públicas: oportunidades, representações e práticas culturais. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 08-35, jan./abr. 2022.

**DOI:** 10.5965/1984723823512022008

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723823512022008>

### Rodrigo Vieira Rezende

Secretaria Municipal de Educação  
de Belo Horizonte – Belo  
Horizonte/MG – Brasil  
rodrigovieira@edu.pbh.gov.br

### Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Universidade Federal de Minas  
Gerais – UFMG – Belo Horizonte/MG  
– Brasil  
icrisfrade@gmail.com

The production of multimodal texts in digital support by public-school children: opportunities, representations, and cultural practices

#### Abstract

This article aims to understand some conditions that may interfere in the production of multimodal texts by children, based on their access to digital devices, cultural practices to produce these texts in virtual environments, and some representations on what constitutes a text. We based the analyses in social semiotics, in studies that allow understanding children's protagonism in the production and dissemination of texts, and their actions in the scope of digital written culture. We collected the data through an empirical qualitative research developed with children from 8 to 10 years old in two public schools, using interviews, direct observations, and proposals to produce texts in digital environments. The results show that children's process to produce multimodal texts may have several limitations, such as the access and quality of the devices, cultural values, and parental social control, among others. They use more than one representation system, produce multimodal texts in different platforms (in environments such as WhatsApp, TikTok, Instagram, and YouTube), employ digital devices for leisure and divertimento, communication, creativity, research, and learning. However, they have a initial representation that a text is the written verbal text, that writing is done with pencil and paper, having doubts on how to classify hybrid texts. The researched subjects actively produce multimodal texts in non-school contexts, using language as a way to express their tastes and feelings and to participate in real communication practices, broadening their action scope in the world.

**Keywords:** multimodality; digital culture; text production; social semiotics; childhood.

Producción de textos multimodales en apoyo digital por parte de escolares públicos: oportunidades, representaciones y prácticas culturales

#### Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender algunas de las condiciones que pueden interferir en la producción de textos multimodales por parte de los niños, desde su acceso a dispositivos digitales, sus prácticas culturales de producción de texto en estos entornos y algunas representaciones sobre lo que es un texto. Los análisis se basan en la semiótica social, estudios que permiten comprender el papel de los niños en la producción y difusión de textos y sus acciones en el campo de la cultura escrita digital. Los resultados muestran que el proceso de producción de textos multimodales de estos niños está sujeto a varias limitaciones como el acceso y la calidad de los dispositivos, los valores culturales, el control social de los padres, entre otros. Utilizan más de un sistema de representación, producen textos multimodales en entornos como WhatsApp, TikTok, Instagram y YouTube, utilizan dispositivos digitales con fines de ocio y entretenimiento, comunicación, creatividad, investigación y aprendizaje, pero tienen la representación de qué texto es el texto verbal escrito, del cual la escritura se realiza con lápiz y papel, revelando dudas para clasificar textos híbridos. Los sujetos investigados son activos en prácticas de producción de textos multimodales, en un contexto no escolar, movilizándolo el lenguaje como una forma de expresar sus gustos y sentimientos, participar en prácticas comunicativas reales, ampliando el alcance de su acción sobre el mundo.

**Palabras clave:** multimodalidad; cultura digital; producción de textos; semiótica social. infancia.

## Introdução

Um dos desafios contemporâneos da educação é compreender como se dá a alfabetização no diálogo com outros sistemas de representação e com a cultura digital, fatores que têm provocado mudanças nos suportes de escrita, nas linguagens, nos sistemas de comunicação e nas práticas das crianças. Dessa forma, pode-se dizer que elas estão se apropriando do sistema alfabético e de outros sistemas semióticos, assim como de outros modelos de textos em suas práticas culturais.

Ao tentar responder à questão: o que é a alfabetização digital?, Emília Ferreiro (2013) afirma que há uma convergência entre as mudanças da cultura escrita na cultura digital de nosso tempo com os pressupostos de uma concepção progressista de alfabetização, defendida há algum tempo, como: a passagem do oral para o escrito<sup>1</sup> subsiste com ou sem as tecnologias; precisamos alfabetizar com uma diversidade de textos; está obsoleta a ideia de trabalhar com uma única fonte de informação; a obsessão com a ortografia perde lugar para a inteligência de usar corretores ortográficos (FERREIRO, 2013).

O campo da história cultural que estuda a oralidade e a escrita em suas várias formas de produção e transmissão pode ser representado nos estudos de Roger Chartier (2002). Este autor indica que, com a cultura escrita que é produzida nos ambientes digitais, temos uma mudança nos modos de comunicação, nos textos, nos meios de transmissão e nos suportes por onde circulam o oral e o escrito. Na contemporaneidade, a circulação de textos multimodais no suporte digital é muito presente na realidade das crianças que têm acesso às tecnologias digitais. Tal situação nos desafia a buscar compreender a sua participação na cultura escrita digital, o seu acesso a ela, suas representações sobre dimensões dessa cultura e as práticas sociais nas quais estão envolvidas, pois acreditamos que a apropriação do sistema de escrita alfabética ocorre junto, ou de forma paralela à apropriação de outros sistemas semióticos presentes nos textos multimodais. Consideramos textos multimodais, aqueles “em que os escritos e

---

<sup>1</sup> Esta afirmação pode ser nuançada, uma vez que alguns estudiosos da cultura escrita, como Vinão Frago (2010) já vinham anunciando as mutações do oral para o escrito a partir das invenções tecnológicas de gravação de voz, sem necessidade de recorrer à escrita, assim como a imediatez da comunicação que veio com o advento das tecnologias digitais.

falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas)” (ROJO, 2014, p. 320).

Embora se reconheça a força da cultura escrita ocidental, com foco no registro alfabético, autores como Gunther Kress (2005), que adota a perspectiva da semiótica social, têm ampliado a noção de texto para além do verbal ao discutir outros modos semióticos, como imagens, grafismos, sons, movimento, entre outros, que têm sido empregados e atuam no processo de significação. Cada um desses modos tem limites e possibilidades, o que permite criar significados decorrentes de sua utilização. Em ambientes digitais, a lógica da produção de textos está, cada vez mais, seguindo a lógica da imagem. Ademais, vários recursos semióticos, que antes eram produzidos apenas por profissionais da escrita, do design e da comunicação, estão disponíveis para os usuários comuns, de todas as idades, que têm acesso às tecnologias e que produzem a cultura escrita no ambiente digital.

Este artigo tem como objetivo explicitar desafios a serem enfrentados para a alfabetização na contemporaneidade. Nossas reflexões partiram da produção de textos multimodais por crianças, a partir do seu acesso a dispositivos digitais, de suas práticas culturais em ambientes digitais e algumas representações sobre a escrita<sup>2</sup>. Os dados que embasam nossas análises foram obtidos em pesquisa empírica desenvolvida com crianças de 8, 9 e 10 anos de duas escolas públicas, no período da pandemia da Covid-19, quando não participavam de atividades escolares regulares, há mais de um ano. Foi adotada uma metodologia qualitativa que envolveu entrevistas online, observação direta de ações por elas desenvolvidas e propostas de produção de textos em ambientes digitais. A pesquisa não se deteve às questões escolares e as escolas foram a fonte para indicação de participantes que tinham algum acesso às tecnologias digitais.

---

<sup>2</sup> Mais dados empíricos e análises sobre essa temática podem ser encontrados em pesquisa realizada por Rodrigo Vieira Rezende, que teve como título “A produção de textos multimodais por crianças provenientes de duas escolas públicas”, na perspectiva da cultura escrita digital, que focaliza os valores, comportamentos, atitudes e influências das práticas de leitura e escrita no suporte digital sobre as crianças. Uma parte do trabalho analisa os modos e recursos semióticos utilizados nos textos, propriamente ditos.

## Produção de textos: novos aprendizados que ocorrem em práticas culturais digitais

Várias pesquisas mostram que as crianças iniciam seu processo de alfabetização e letramento antes do aprendizado formal da escola, pois convivem com práticas de leitura e escrita no ambiente familiar e extrafamiliar, o que, para Erstad *et al.* (2019) permite a construção de valiosas concepções informais de letramento. Do mesmo modo, quando pensamos nas práticas de leitura e escrita no suporte digital, é possível observar a participação de crianças em experiências digitais em contextos sociais, principalmente o familiar (BRITO, 2017). Portanto, quando chegam à escola, os estudantes já percorreram uma estrada de formulação de ideias sobre o processo de produção de textos e até mesmo realizam efetivas produções, tanto no suporte impresso quanto no digital. Nesse sentido:

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

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

Partindo da ideia de que as crianças estão envolvidas em práticas de leitura e escrita, em vários espaços sociais, torna-se interessante constatar que os conteúdos de suas produções são influenciados culturalmente. Assim, não é possível desconsiderar inúmeros gêneros textuais que são ofertados no cotidiano, tais como “[...] os quadrinhos, a literatura, os jogos, os sites, os filmes, as músicas – para constatar e refletir no quanto essas linguagens podem impactar os modos de expressão das crianças e o conteúdo dos seus textos” (VAL; FRADE; BENFICA, 2018, p. 67).

Bigelow (2013) reafirma a ideia de que as crianças pequenas compõem textos de forma ativa, são autoras que criam significados por meio de vários modos semióticos, com base em seus conhecimentos sociais, culturais e cognitivos. Um novo panorama comunicacional e o suporte digital permitiram evidenciar a utilização de vários modos semióticos em produções textuais. Portanto, nos termos de Val, Frade e Benfica (2018), um desafio contemporâneo da alfabetização é integrar várias semioses e deixar de lado a ideia de que quando a criança utiliza um desenho em uma produção é porque ela não sabe escrever. Mesmo o texto escrito sendo fundamental, a produção textual atual é cercada de “recursos semióticos além do verbal que produzem significados [...] como sons, emojis, desenhos, cores, texturas, entre outros, que são empregados em vários textos na atualidade” (VAL; FRADE; BENFICA, 2018, p. 65).

Muitas vezes, as práticas de escrita na escola são limitadas a papel e lápis (BEAM; WILLIAMS, 2015). A ampliação de práticas de leitura e escrita na sociedade, especialmente as que ocorrem no suporte digital, traz novos desafios e possibilidades para o aprendizado.

Os gestos e comportamentos diante do computador, as interfaces digitais, ou seja, os cliques que levam a outros espaços, assim como os links e/ou ícones que desencadeiam novas experimentações do texto na tela, contribuem para potencializar ainda mais o computador como forma de se estabelecer relação com a escrita. (FRADE; ARAUJO; GLÓRIA, 2018b, p. 61)

Para Glória e Frade (2015), a inserção do uso do computador em práticas pedagógicas com crianças, durante o processo de alfabetização, permite pensar em novas possibilidades para o desenvolvimento da escrita. Elas afirmam que utilizar diferentes suportes de escrita e gêneros que circulam socialmente será positivo, tanto para aprender conhecimentos formais, quanto para vivenciar práticas sociocomunicativas que envolvem os textos (GLÓRIA; FRADE, 2015).

O contato com a tela que brilha apresentando, ao mesmo tempo, palavras e desenhos animados, sons, além do colorido vibrante típico desse ambiente digital, ampliou e aguçou as crianças a se envolverem nessas práticas da cultura escrita digital, de modo a ampliarem a compreensão sobre os conhecimentos linguísticos, discursivos e culturais de vários sistemas de linguagem combinados. (FRADE; ARAÚJO; GLÓRIA, 2018, p. 81)

Nessa esteira, é possível ainda pensar que os recursos tecnológicos ampliaram as formas de realizar o registro, a edição e a disponibilização de textos, o que proporciona novas habilidades de produção textual e possibilidades de expressão por meio de várias linguagens. Consideramos que a utilização de vários recursos semióticos, facilitada pelo suporte digital, também possibilita a reflexão sobre quando utilizar os modos disponíveis e a compreensão de seus limites e especificidades para a produção dos sentidos.

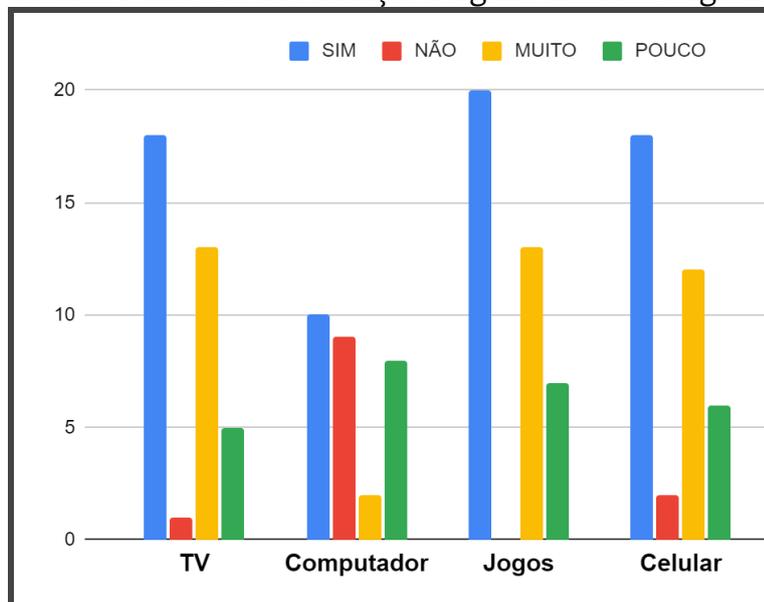
### Acesso a artefatos digitais e suas relações com a produção de textos multimodais pelas crianças

Analisar os processos de produção de textos das crianças e suas experiências digitais contemporâneas passa, obrigatoriamente, por conhecer suas condições de acesso e as oportunidades de uso dos artefatos digitais. Algumas pesquisas feitas em países da Europa demonstram o crescente aumento do acesso e uso de tecnologias digitais como *tablets* e *smartphones* por crianças (KUCIRKOVA *et al.*, 2019). No entanto, partindo da ideia de que as infâncias são diferentes pelas diversas partes do mundo, as práticas de leitura e escrita no suporte digital não podem ser generalizadas. Mesmo nos grandes centros urbanos, onde se infere uma grande presença das mídias digitais, seu uso pelas crianças não é igual. Para Prinsloo (2020), não é possível apagar as questões de classe, gênero e raça dessas práticas digitais, sob o risco de reificar o letramento digital. O mesmo autor afirma que, perante um mundo com crescente desigualdade social e de renda, as experiências digitais de crianças da classe média e do hemisfério norte não podem ser consideradas um modelo universal aplicável para todas as crianças (PRINSLOO, 2020).

Assim, não são corretas as generalizações de que todas as crianças possuem pleno acesso digital, bem como também não é correto afirmar que todas as crianças das classes

populares não possuem nenhum acesso digital. Em nossa pesquisa, foram coletados interessantes dados que informam sobre o acesso e oportunidades das 20 crianças participantes (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Acesso das crianças a alguns artefatos digitais



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na análise dos dados, constata-se que as crianças mantiveram o padrão de muito uso de TV, jogos digitais e do telefone celular, ressaltando-se que 100% delas indicaram o uso de jogos. Em um padrão contrário, de pouco uso, está o computador. Embora 12 crianças tenham informado que possuem computador em casa, das 20 entrevistadas, 10 disseram utilizá-lo.

Constata-se que 90% das crianças declararam utilizar o telefone celular e 80% possuem seu próprio aparelho, o que demonstra que esse artefato digital com tela *touchscreen* está presente no cotidiano dos participantes desta pesquisa. Isso pode representar um provável indício da presença de tais dispositivos na experiência das demais crianças da mesma escola e classe social.

Segundo Dahlstrom (2019), não há dúvida das mudanças promovidas na comunicação pelo suporte digital, porém, é necessário debater se existem oportunidades iguais no acesso para a utilização desses aparatos. A mesma autora informa que fatores socioeconômicos fazem com que o acesso a essas ferramentas seja diferente entre

estudantes do ensino fundamental. Aponta que essa desigualdade pode ser explicada pelo fato de o acesso às ferramentas digitais ser limitado, pois o uso ocorre de forma dividida com os demais membros da família, ou seja, várias crianças não possuíam computadores ou *tablets* próprios.

Em diálogo com o trabalho de Dahlstrom (2019), os dados levantados em nossa pesquisa apontam positivamente para um padrão de uso mais intenso de determinados aparelhos, o que indica a existência de um relevante acesso. Mas cabe destacar que o acesso e as oportunidades de uso não são iguais. Em primeiro lugar, fica explícito que o acesso ao computador é limitado, já que 50% das crianças disseram que não o utilizam; e daqueles que responderam que utilizam o aparelho, 80% alegaram ser pouco. Nota-se que a presença do aparelho computador, de forma geral, está vinculada ao trabalho dos pais, não estando completamente disponível para o uso. Um segundo motivo, ainda que 80% possuam o próprio aparelho de telefone celular, pode ser que a qualidade dos dispositivos digitais limite o acesso e a oportunidade das crianças para uso e produção com diversos recursos semióticos, conforme afirmam várias delas:

VIVIANE: [...] eu tinha um Motorola, mas só que ele **estragou** [...]

PESQUISADOR: [...] Você parou de usar porque o seu telefone **estragou**?

NATASHA: Sim.

RAQUEL: [...] Só que agora meu telefone **estragou** e não dá mais para colocar coisa no *Instagram*. [...]

TACIANA: eu tenho ele bem de antes, só que aí ele **estragou** e eu fiquei um bom tempo sem ele [...]

MARTA: [...] Se meu celular ainda estiver **travando** muito [...]

HÉRCULES: pelo *WhatsApp*, aí o meu celular fica **travando**, fica igual um ventilador rodando o áudio quando fica escutando, eu estou acostumado com mensagem, ligação não dá também, aí a mensagem ou vídeo, sem eu falar nada, porque quando eu falo fica assim ((faz gesto de rodando)).

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Dahlstrom (2019) afirma que um menor acesso a dispositivos digitais levou a uma prática menos frequente e, por consequência, a um menor uso e exploração das oportunidades disponíveis na produção de textos. Paralelamente aos dados levantados sobre acesso, perguntamos às crianças se conheciam determinados aplicativos e/ou plataformas digitais e se produziam em algumas delas. Assim, conseguimos cruzar os dados de acesso digital com os dados de produção de textos multimodais em alguns ambientes, sintetizados na tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Síntese do acesso a dispositivos digitais/produção de textos

		Quantidade de plataformas em que a criança produz textos	Escala de acesso digital de 0 a 5	Acesso/ Produção	Crianças	%
1	Ana Camila	2	4	Alto acesso e baixa produção	8	40%
2	Hércules	3	4			
3	Liliane	0	1	Alto acesso e alta produção	6	30%
4	Taciana	3	4			
5	Ana Maria	2	3	Baixo acesso e baixa produção	4	20%
6	Anália	1	2			
7	Antonio	3	4	Baixo acesso e alta produção	2	10%
8	Brenda	2	3			
9	Charles	1	3	TOTAL	20	100%
10	Diones	0	0			
11	Elen	3	1	CRITÉRIOS DA ESCALA DE ACESSO		
12	Julieta	1	3	Usa muito a TV, muito o computador, muitos jogos, muito o celular, e tem aparelho celular próprio		
13	Larissa	2	2	0 a 2	Baixo acesso	
14	Margarida	3	1	3 a 5	Alto acesso	
15	Marta	2	4	CRITÉRIOS DA ESCALA DE PRODUÇÃO		
16	Natasha	4	4	Criança produz no YouTube, Facebook, WhatsApp, Instagram e TikTok		
17	Raquel	1	3	0 a 2	Baixa produção	
18	Saulo	1	3	3 a 5	Alta produção	
19	Thales	3	3			
20	Viviane	4	4			

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Com o cruzamento de dados, podemos refletir sobre alguns resultados. Dois destes possivelmente esperados, quais sejam: a) Quem tem uma alta produção realmente possui um alto acesso, o que corresponde a 30% das crianças. b) Quem possui um baixo acesso realmente possui uma baixa produção, o que corresponde a 20% das crianças.

Os dados também revelam que 90% das crianças estão envolvidas em alguma atividade de produção de textos. No entanto, os dados que possibilitam ampliar nossa compreensão sobre a produção textual no suporte digital dessas crianças são aqueles que nos levam a inferir que o alto acesso digital não é convertido automaticamente em uma grande produção e exploração das oportunidades disponíveis. Ratificando essa afirmação, temos o dado de que 40% das crianças possuem um alto acesso e baixa produção. E ainda cruzando dados de acesso/produção, temos o contrário, pois também existe um baixo acesso digital com uma alta produção, correspondendo a 10% das crianças. Tais informações nos permitem concluir que o acesso digital é decisivo no processo de produção textual das crianças, mas ele não é exclusivo. Isso porque o processo de produção de textos multimodais dessas crianças é passível de várias limitações, como o acesso e qualidade dos dispositivos, valores culturais, controle social dos pais, entre outros.

No tocante à relação dos pais e o processo de produção de textos multimodais pelas crianças, apontamos algumas observações. Primeiramente, todos os pais entrevistados têm acesso e utilizam alguma ferramenta digital. No conjunto de dados, há pais que proíbem o acesso das crianças a alguns dispositivos e pais que mostram um misto de opiniões, pois estes veem como positiva a prática de produção das crianças, mas também possuem grandes preocupações com a segurança, o que estimula o controle social pela família. Vejamos observações positivas de alguns pais:

PESQUISADOR: Ao fazer estas produções você acha que ele está aprendendo alguma coisa?

ALICE: Claro, aprende. Porque quando você vai produzir alguma coisa, primeiro você pesquisa né, você pensa, você faz um roteiro. Outro dia ele estava aqui falando com um colega sobre como fazer um canal de jogos no YouTube [...] **Também tem o próprio aprendizado mais técnico**, de aprender a utilizar a tecnologia...

PESQUISADOR: A senhora acha que ele aprende alguma coisa nesse

movimento todo de produzir?

ELEONORA: Aprende, eu acho que ele se solta mais nos vídeos do que pessoalmente, Pessoalmente ele é muito tímido. Antes ele era muito fechado e hoje ele já conversa mais, isso eu vejo como positivo.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Segundo Brito (2017), em estudo com crianças de até 6 anos e suas famílias, quando se trata do uso da tecnologia digital, fatores ligados às redes sociais, como pedofilia e o rapto dos filhos, são os principais receios dos pais. Em nossa pesquisa, embora realizada com crianças de 8 a 10 anos, constatamos grandes preocupações, inclusive com a pedofilia, o que gera estratégias de controle por parte dos pais, conforme a seguir:

PESQUISADOR: O que você acha dessas coisas que ele produz?

ALICE: Eu para ser sincera, eu tenho um pouco de medo. Eu até proíbo ele de postar qualquer coisa antes de mostrar para a gente, Tem uns vídeos que eu censuro até. Ele é doido para fazer um canal no YouTube para postar jogos, ele tem jogado online com um colega e os dois estão querendo participar de competições, mas eu vou travando um pouco.

KÉNIA: Eu sempre estou vendo o que ela está vendo, o que ela está ouvindo. Eu vigio o tempo todo. Às vezes é até um pouco sem graça. Eu fico tirando a liberdade dela. Deixa a mamãe ver, me empresta o seu celular. Eu mexo no celular dela todinho. Ela me pergunta por que que eu estou ouvindo os áudios dela. Eu falo para ela, filha eu preciso ouvir, eu disse para você que ia deixar você utilizar o WhatsApp, mas eu ia ficar vigiando. Ou é assim ou você não vai mexer no celular.

DENISE: No celular dela, a conta dela está vinculada ao meu e-mail, então algumas coisas vão para o meu celular e outras não. Eu até perguntei para o meu vizinho se tem como fazer alguma coisa para eu vigiar, para eu ter acesso [...]

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

As plataformas digitais são espaços presentes nas práticas das crianças que oportunizam a produção textual e certamente mobilizam o uso de vários recursos semióticos. No entanto, em função da menoridade civil das crianças, elas não possuem autonomia plena para a utilização dessas plataformas e, muitas vezes, realizam o cadastro com as informações e e-mail dos pais, quando as utilizam.

Atualmente, o envolvimento das crianças com as telas é motivo de grandes

debates na sociedade. Dialogar sobre o tempo de uso, uso de forma crítica das redes sociais, a importância das experiências e brincadeiras não digitais, os riscos de segurança e a exposição das crianças à publicidade são temas urgentes e necessários. As preocupações das famílias são legítimas, cabendo ao poder público implementar políticas e fomentar junto à sociedade e instituições educativas a busca de caminhos para a superação deste cenário.

No entanto, é importante ressaltar que determinados aspectos do controle social podem limitar a produção das crianças e alguns deles são apresentados por Kucirkova *et al.* (2019). Os autores citam o exemplo de pais e professores que decidem quando e por que a produção ocorre, às vezes limitando o conteúdo a histórias felizes, apenas. Apontam que a agência infantil é afetada na medida em que as crianças passam a não ter autonomia para expressar seus sentimentos, entendimentos e significados por meio da escrita infantil na tela (KUCIRKOVA *et al.* 2019).

Nesse sentido, consideramos necessário avançar nos debates em busca de um uso que não coloque em risco as crianças e que não afete absolutamente sua autonomia. Apesar de justificada a preocupação dos pais, é preciso reconhecer que o controle social dos adultos em relação às crianças é mais um fator que interfere no processo de sua produção textual no suporte digital e, portanto, na maior ou menor oportunidade de explorar os modos e recursos semióticos.

### Percepções das crianças sobre o que é um texto

Na perspectiva de buscar apreender cenários de uma nova paisagem semiótica, constata-se uma movimentação sobre o conceito de texto. Barton e Lee (2015), observam que, para o estudo da linguagem, não é possível se fixar em conceitos estáveis construídos outrora. Para esses autores, “a palavra texto é um exemplo. Antes de tudo, não se pode mais pensar em textos como relativamente fixos e estáveis. Eles estão mais fluidos com as virtualidades mutantes das novas mídias” (BARTON; LEE, 2015, p. 31). Por sua vez, Rojo (2014) exemplifica como o conceito de texto se expandiu, conforme a seguir:

Na era do impresso, reservou-se a palavra texto principalmente para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra texto se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que hoje falamos também em textos orais e em textos multimodais, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no YouTube. (ROJO, 2014, p. 320)

E as crianças? Teriam a dimensão de que estão produzindo textos multimodais? A percepção sobre o que é um texto híbrido poderia ajudá-las numa maior reflexão sobre como esses textos se constituem para produzir significado?

Tomamos como referência a perspectiva apresentada por Rojo (2014) e por Val, Frade e Benfica (2018) que consideram o texto como “produto do uso de uma linguagem, que ganha sentido em determinadas circunstâncias, num determinado contexto histórico e social” (VAL; FRADE; BENFICA, 2018, p. 15). Apresentamos às crianças um conjunto de composições, como posts de *WhatsApp* e do *Instagram*, *status* de *WhatsApp*, *Emoji* indicando uso de máscara, placa informativa sobre uso de máscara, consideradas por nós como textos. Elas foram convidadas a indicar em qual “depósito” deveríamos entregá-las: “texto”, “desenho” ou “outros”. A criança falava e em tempo real o pesquisador movimentava as peças e, na sequência, fazia algumas perguntas sobre a escolha.

Em geral, o modo de representação preponderante nos textos foi utilizado como critério definidor e orientador da escolha da criança. Ou seja, muito modo escrito, é texto; muito modo imagem, é desenho ou outros. Fica bem exemplificada essa afirmação na resposta de algumas crianças sobre o *post* de *WhatsApp*, em que 75% das crianças escolheram “texto” como resposta:

LARISSA: Bom, porque geralmente nos desenhos tem muito mais desenhos do que letras, e no texto tem muito mais letras do que desenhos.

NATASHA: Essas palminhas representam os desenhos também. Só que tipo, tem mais letra do que essas palminhas.

JULIETA: Porque não é um desenho e nem outra coisa, então é texto e isto se chama mensagem de texto.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Larissa, Natasha e Julieta afirmaram que o *Post* era um texto. Já Hércules e Diones afirmaram que se trata de “outra coisa”, nem texto nem desenho. Ter que classificar ou não como um texto, uma composição com modos semióticos integrados, foi motivo de conflito interno e dúvida:

PESQUISADOR: Mas qual é a sua dúvida?

DIONES: Porque tem uns desenhos de Palma de mão ((palminhas)) e aí poderia ser “outros” ((não seria texto e nem desenho)) porque está escrito um textinho e tem os desenhos de palma de mão dando parabéns, então poderia ser outros.

HÉRCULES: Essa mensagem não é um texto. Se fosse um texto seria maior.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

No *status* de *WhatsApp*, o modo imagem estava preponderante, assim, 55% das crianças optaram por “desenho”. O destaque aqui cabe para as crianças que optaram por “outros”. Estas, assim escolheram, em função de um conflito gerado pela presença do modo escrita. Vejamos:

LARISSA: Isso é mais ou menos um texto, só que um texto, ao invés de várias palavras, tem vários emojis... e também um desenho, ficou confuso, muito confuso. Então eu vou colocar... “outros” porque é um texto e um desenho... Então coloca em desenho, porque tem muitos desenhos.

PESQUISADOR: Por que você acha que é desenho?

ELEN: Por causa que “outros” eu não tô confiando que é, nem texto por causa que, texto tem que ter umas coisas assim próprias como parágrafo, essas coisas.

ANÁLIA: “Outros”, porque é uma foto e só tem uma frase. Então não é texto. Texto é quando tem mais de quatro frases.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Ainda chamamos a atenção para algumas crianças que optaram pelo “outros”, como fruto de um conflito diante da presença do modo escrita e do modo imagem. Na placa informativa sobre o uso de máscaras, Diones explicita bem este conflito:

PESQUISADOR: Onde vamos entregar a número 5? ((Projeta na tela uma placa contendo o modo escrita e imagem))

DIONES: Em outros.

PESQUISADOR: Por que você acha que é outro?

DIONES: Porque tem “atenção” escrito e tem um desenho, então tem que ser outro. Aí tem texto, desenho e outros, então se tiver um desenho e escrito alguma coisa será sempre em outros, vale tudo junto.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Importante salientar que não se pretendeu qualificar as respostas das crianças como certas ou erradas, apenas utilizá-las como meio de aflorar as suas percepções. Ribeiro (2021) afirma que não se chegou a uma conclusão que colocasse fim ao debate acerca do que é um texto. A autora não considera isso um problema, pois o texto muda ao longo do tempo “em sua concepção, forma e existência, em suas tecnologias, materialidades, difusão e circulação –, seria impertinente que apenas um conceito pudesse cercar ‘o que é um texto’” (RIBEIRO, 2021, p. 11).

Domingo, Jewitt e Kress (2014) consideram que, no novo cenário semiótico em que vivemos, o modo escrita está sendo desafiado. Apontam que o modo imagem está reduzindo o domínio da escrita ao ser cada vez mais utilizado, com ou sem a escrita. Apesar disso, a ideia de texto ainda está muito vinculada ao modo escrita. Se as discussões sobre a linguagem são desafiadas, atualmente, a conceituar e reconceituar o significado de texto, esse movimento também pode ser visto na percepção das crianças, expresso nas escolhas e respostas feitas por elas. Isso fica evidente quando várias crianças apontaram a necessidade de *letras, “muita” escrita, parágrafo, mais de quatro frases*, para poder qualificar as figuras como um texto.

Os conflitos internos gerados perante os textos com o modo escrita e imagem integrados também parecem ocorrer em função do domínio que o modo escrita ainda exerce. Interessante perceber a incredulidade de algumas crianças, como se aquela composição não pudesse ser considerada um texto. A “saída” encontrada por alguns, para acabar com o conflito, foi qualificar como texto aqueles que continham grande quantidade de modo escrita. Diante de um texto com o modo escrita e o modo imagem, como a placa informativa sobre uso de máscara, escolheram a opção “outros”. É como se “outros” fosse uma nova nomenclatura para textos que usam vários modos.

Apesar de a integração de modos em composições textuais gerar desconfianças em algumas crianças, isso não é motivo para impedir que produzam textos integrando vários modos. No entanto, para várias dessas crianças, o lugar da escrita de texto é na escola e no papel. Vale ainda informar que também foi constatado que os textos nos suportes digitais não estão presentes na prática escolar dessas crianças. É como se tais produções não fossem legitimadas pela instituição escolar. Talvez esses fatores possam explicar os motivos de uma certa desconfiança em qualificar como texto as composições híbridas apresentadas a elas, mesmo que estejamos em um novo cenário semiótico em que ocorrem mudanças nas funções e lugar ocupado pela escrita.

### Produção de textos multimodais pelas crianças investigadas: instrumentos, suportes e ambientes

Consideramos que as crianças formulam e possuem suas próprias percepções e representações sobre os instrumentos e suportes de escrita, os ambientes (manuscrito e digital) e sobre o que escrevem, manifestando valores atribuídos às próprias práticas digitais. Algumas estratégias foram usadas para compreender essas percepções, pois isso pode interferir no modo como compreendem os modos de produção do texto multimodal.

As crianças foram chamadas a responder em quais suportes elas escreviam, por meio da pergunta direta: Onde você escreve? As 20 crianças, imediatamente, responderam que escrevem no papel. Esse resultado indica que, de início, elas têm a representação de que o computador e celular não são suportes ou ambientes de escrita. Dessas 20, após perguntadas se escreviam em mais algum lugar, 5 acrescentaram também o aparelho celular como suporte da escrita. Ninguém indicou o computador.

Na sequência, uma imagem com papel e lápis, um computador e um celular foi projetada e então foi novamente perguntado se as crianças poderiam estar escrevendo no celular/computador e se eles próprios também escreviam nesses suportes digitais. Tão logo, 11 crianças acrescentaram o celular e o computador como suportes onde também exerciam a escrita. Delas, 3 acrescentaram apenas o computador e 1 acrescentou apenas o celular.

De forma descontraída, o pesquisador perguntou para os participantes o motivo que os havia feito se esquecer de citar os aparelhos digitais como suportes de escrita. Como resposta, a maioria simplesmente disse "esqueci" e "nem imaginei". Esse momento pode ser sintetizado na fala de Natasha:

NATASHA: Eu escrevo é mais no caderno.  
 PESQUISADOR: Tem mais algum lugar que você escreve?  
 NATASHA: Tem, na folha branca.  
 PESQUISADOR: Tem mais algum lugar que você escreve?  
 NATASHA: No livro de para casa quando a professora manda.  
 PESQUISADOR: Mais algum?  
 NATASHA: Não, só.  
 PESQUISADOR: Tá certo, você escreve com papel e lápis. Você acha que tem algum outro jeito da gente escrever sem ser usando o lápis?  
 NATASHA: Tem. Olha, eu não sei se tá certo mas tem dois ((jeitos)), a lapiseira e a caneta.  
 PESQUISADOR: Pois é, mas então sem usar lápis, sem usar caneta, lapiseira, você acha que tem algum outro jeito que eu posso escrever?  
 NATASHA: Não, não tem.  
 PESQUISADOR: E se eu te mostrar isso daqui? (( Projeção na tela de uma folha de papel e um lápis, um computador e uma menina digitando no telefone celular)). O que você acha?  
 NATASHA: Aí, aí tem jeito de escrever.  
 PESQUISADOR: Tem? Por que você acha?  
 NATASHA: Porque tem teclados, aí não precisa de papel nem lápis.  
 PESQUISADOR: E por que que você não falou do computador e do celular?  
 NATASHA: É porque eu não imaginei os dois.  
 PESQUISADOR: Mas você acha que dá para escrever com eles?  
 NATASHA: Dá.  
 PESQUISADOR: E você escreve com eles?  
 NATASHA: Sim.

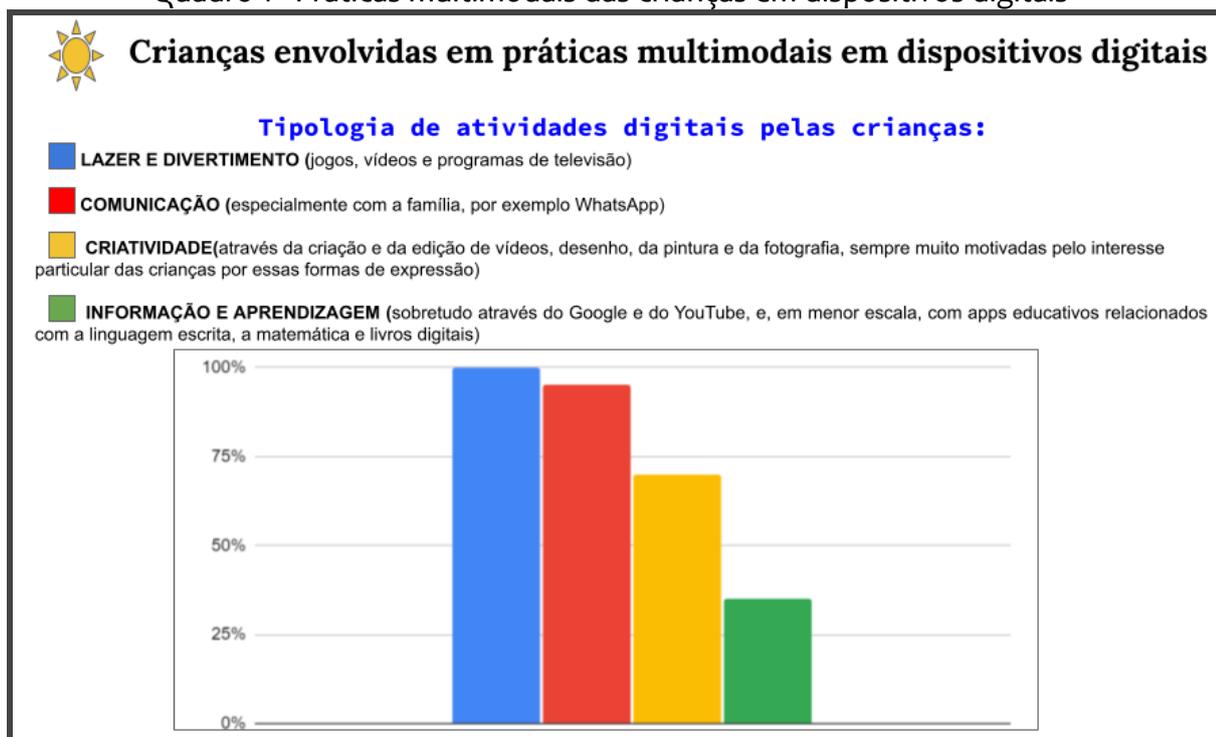
(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Essa representação do papel como lugar de escrita pode indicar várias percepções das crianças sobre a cultura escrita, seus textos e funções. Uma percepção da cultura manuscrita, que prevalece com o suporte papel e lápis; outra é a que pode ter origem nas representações sobre escrita escolar com gestos e comportamentos necessários para realizar atividades pedagógicas, feitas com suportes e instrumentos mais acessíveis; e uma terceira, a da escrita marginal, aquela que se faz na subversão do suporte no espaço doméstico.

Afora as percepções que prevalecem nas representações e aquelas que foram surgindo como efeito provocado pela metodologia de pesquisa, é possível fazer algumas considerações. Foi possível constatar que todas as crianças utilizam algum tipo de suporte digital como ambiente de escrita. Embora muitas delas não tenham se lembrado do suporte digital, algumas citaram como suporte a própria mão, o quadro e papelão. Parece que estamos lidando com representações concorrentes, quando constatamos que a maioria delas não se lembrou do suporte digital como lugar onde praticam a escrita. Tal fato serve de base para constataremos que prevalece ainda uma percepção do uso da escrita muito ligada ao suporte papel e à escola e, certamente, isso repercute nas suas representações sobre a escrita de textos multimodais.

### Quais são as práticas sociais em torno dos textos multimodais nas quais as crianças estão envolvidas?

Conhecer as práticas sociais das crianças em torno dos textos multimodais também foi objeto da pesquisa. A publicação organizada por Pereira, Ramos e Marsh (2016) aponta que, apesar das desigualdades de acesso, as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano de crianças europeias, que, por sua vez, estão desenvolvendo várias habilidades de letramento digital. Os dados da pesquisa revelaram que as crianças participantes também estão envolvidas em diversificadas práticas no suporte digital, conforme o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Práticas multimodais das crianças em dispositivos digitais<sup>3</sup>

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nos dados, as práticas de leitura e de escrita se mesclam e acreditamos que os modelos de textos lidos, impactam ou impactarão a produção de textos multimodais por esses sujeitos. A maioria das atividades digitais está no campo do “lazer e divertimento”. Todas as crianças informaram que utilizam o *YouTube* para assistir vídeos, bem como possuem a prática de jogar nos dispositivos digitais. Chama a atenção o estilo de jogos apontados pelas crianças, conforme os dizeres de Antônio:

ANTÔNIO: [...] eu fico jogando jogo online né, porque agora tá na quarentena não pode sair, não pode fazer nada, aí eu tenho um amigo lá e eu tenho minha prima online.

PESQUISADOR: Você falou que você joga online o Xbox. Como é que é? Você conversa com sua prima e com seus amigos?

ANTÔNIO: Eu convido meu amigo para um grupo e a gente vai conversando, além da minha prima que ela mora longe. Agora não dá para chamar ela para brincar né, só no Xbox.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

<sup>3</sup> As tipologias foram inspiradas em tipologias utilizadas por Susana Pires Pereira (2019).

Chama a atenção o estilo de jogos apontados pelas crianças. Registra-se que 70% das crianças afirmaram que jogam jogos tais como Roblox, Among Us, PK XD e Fortnite. Em comum, tais jogos podem ser classificados como do gênero jogo em grupo ou de multijogadores. Portanto, essas crianças estão envolvidas com jogos online, autênticos espaços de práticas comunicativas efetivas, via oral ou por escrito, no chat.

Na sequência, 95% das crianças exercem atividades digitais de comunicação. Tais ações ocorrem principalmente por meio do *WhatsApp*, que é utilizado para se comunicar com seus familiares mais próximos e com os que moram em cidades distantes, bem como a participação de grupos de amigos.

Quanto à tipologia da criatividade, 70% das crianças exploram o suporte digital para realizar produções. Por fim, 35% declararam desenvolver variadas práticas de informação e aprendizagem. Entre os principais exemplos, temos Ana Camila, que baixou um aplicativo para treinar operações matemática; Diones, que faz pesquisas e assiste vídeos da NASA para saber sobre os planetas; Natasha estava frequentando sua catequese por meio do *Google Meet*; Taciana e Viviane, entre outras coisas, utilizam o *YouTube* para ver vídeos sobre como fazer a unha. Podemos dizer que o acesso aos textos para leitura pode se relacionar aos modelos que as crianças usarão para produzirem, elas mesmas, os textos multimodais.

VIVIANE: Sempre que a gente faz pesquisa, aparece videozinhos, e eu gosto muito de assistir aqueles vídeos. É de unha, de comida, desse tipo de coisa, é muito legal. De maquiagem.

TACIANA: Para mim você também vê ((vídeos)) fazendo unhas e aí você pode aprender e fazer.

PESQUISADOR: Como assim pintando unha?

TACIANA: É porque a gente vê no *YouTube* algum vídeo de uma pessoa mais experiente fazendo alguma coisa e aí aprende.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Saulo aproveita o *YouTube* para desenvolver seus dotes artísticos:

PESQUISADOR: E você sabe para que serve *YouTube*?

SAULO: Para assistir vídeo, tutorial.

PESQUISADOR: Você assiste tutorial de quê?

SAULO: Eu faço violino, aí eu procuro tutorial de violino.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Já Marta, criou durante a pandemia um grupo de *WhatsApp* de apoio às atividades escolares, com amigas que não são da sua escola. Marta também utiliza o Google e o *YouTube* para procurar receitas de comida pois gosta de cozinhar:

MARTA: Por exemplo, como eu te falei, da Google, eu pesquiso aí eu descobri algo que eu não sabia, eu faço bastante receitas de comida, a maioria dá errado né, mas eu tento e quando fica bom eu até como e repito. Eu aprendo a cozinhar.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Portanto, temos jovens crianças atuantes em práticas sociais digitais. Tal afirmação é feita com base em Ribeiro e Coscarelli (2014) ao conceituarem letramento digital. Para as autoras, o fenômeno se relaciona com práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais; como saber se comunicar com propósitos variados; os digitalmente letrados precisam ter a competência de saber ler e produzir textos explorando a multimodalidade. Assim, usar diferentes linguagens nos ambientes digitais, exercer uma comunicação cotidiana por meio de aplicativos e o uso efetivo dos dispositivos digitais para variados propósitos constituem nítido processo de letramento digital dessas crianças. Porém, Ribeiro e Coscarelli (2014) alertam que a inserção em práticas no ambiente digital ocorre de forma desigual, conforme foi possível ver diferentes níveis de práticas entre as crianças pesquisadas.

De forma geral, em meio a novas práticas sociais que a cultura digital propicia, de forma particular, ela altera a cultura escrita na medida em que amplia novos ambientes de leitura e escrita (FRADE; ARAÚJO; GLÓRIA, 2018). O acesso a vários recursos digitais para consumir e produzir textos representa uma transformação e novas condições para o processo de produção de textos (DAHLSTRÖM, 2020). Para a produção dos textos, estão “à mão” dos alfabetizando, fora do espaço escolar, novos recursos que expandem os textos verbais, que os substituem ou disputam/agregam sentidos” (FRADE, ARAÚJO E GLÓRIA, 2018, p. 58).

Nesse sentido, no decorrer do levantamento de dados da pesquisa, buscamos descobrir se as crianças produziam textos no suporte digital. Deparamo-nos com variadas experiências de composição textual, principalmente por meio de plataformas digitais de redes sociais. Dahlström (2020) nos traz a ideia de que as composições textuais multimodais e suas postagens em redes sociais já fazem parte do cotidiano das pessoas. Das 20 crianças participantes da pesquisa, apenas nas falas de duas não ficou evidenciado algum tipo de produção textual, particularmente nas plataformas apresentadas a seguir. Vejamos a quantidade/porcentagem e em quais plataformas as crianças produzem (Quadro 2):

Quadro 2 - Ambientes digitais utilizados pelas crianças para produzir textos



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Dos resultados obtidos, podemos constatar que a produção tanto no *WhatsApp* quanto no *status* do *WhatsApp* apresentou marcante participação. O motivo para tal pode ser o fato de o *WhatsApp* ser considerado o principal aplicativo de mensagem

instantânea utilizado no Brasil na atualidade; basta baixá-lo em um aparelho *smartphone*, e ele está incorporado nas práticas diárias de comunicação das pessoas. Há um número considerável de crianças que produzem textos no *TikTok*. Os prováveis motivos são as influências culturais, pois, no momento das entrevistas, era e ainda é uma plataforma em ascensão no meio jovem, principalmente. Também existem muitas sugestões de conteúdos para a composição textual. Porém, para a criança acessá-la, depende de certos requisitos como o aval de um adulto e o registro de um e-mail. A produção no *YouTube* também precisa da criação de um canal vinculado a um e-mail e a criança depende dos seus próprios conteúdos para criar. Crianças como Hércules tentam levar à frente um canal sobre dicas de jogos. Em relação ao *Instagram*, poucas crianças produzem nessa plataforma. Isso pode estar ligado ao fato de uma maior preferência por outras plataformas “do momento” como o *TikTok*.

Apesar de não compor uma rede social, em determinada dinâmica na coleta de dados, ao lado dos símbolos de várias plataformas, apresentamos o símbolo do Microsoft Word. O Word é um dos principais processadores de edição de textos que também possui várias possibilidades multimodais. No entanto, nenhuma criança reconheceu o seu símbolo. Não cabe aqui classificar este episódio como algum déficit ou falta dessas crianças, mas perguntar: quando poderão desenvolver competências em torno deste programa que permite produzir e editar textos?

### Considerações finais

Na perspectiva de um conceito ampliado de texto, em que a palavra texto se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo (ROJO, 2014), podemos afirmar que as crianças efetivamente estão produzindo textos. E produzem usufruindo uma das características da produção textual em suporte digital, qual seja, a de exercer maior participação e interação, criando ativamente conteúdo próprio e não sendo mero consumidor passivo (ANDERSSON; HASHEMI, 2016).

Os dados nos dão indícios de que, embora haja uma deslegitimação das práticas de escrita em determinados ambientes digitais e de outros modos semióticos pela escola, provavelmente a inserção das crianças em práticas efetivas e reais de produção de textos

compostos de vários recursos semióticos está acontecendo em suporte digital, em contexto não escolar. Embora elas nem sempre percebam que estão produzindo textos, é inegável o seu protagonismo em produções variadas e é preciso desmistificar que elas usam apenas jogos.

A participação ativa das crianças nas produções de textos multimodais no suporte digital foi analisada em uma perspectiva mais ampla, considerando as mudanças que ocorrem no mundo da comunicação, tanto no âmbito social quanto no tecnológico. Conforme Kress (2005), trata-se de uma reestruturação de poder em termos do exercício das representações e comunicações em que as tecnologias da escrita estão vinculadas a essas mudanças. Isso significa que se relativizou a lógica de poucos comunicando para muitos, abrindo caminhos para que todos possam publicar para todos, graças a algumas mudanças, entre elas as transformações tecnológicas ligadas à difusão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (KRESS, 2005). Em nossas análises, é evidente que tais mudanças não ocorrem de forma natural. Seria uma ingenuidade acreditar que todos detêm poder para comunicar a partir do momento que têm acesso a essas tecnologias, desconsiderando traços marcantes de desigualdades de classe, raça e gênero. Apesar disso, para Kress (2005), “os potenciais dessas tecnologias envolvem uma mudança social radical, uma redistribuição do poder semiótico, o poder de criar e difundir significados”<sup>4</sup> (KRESS, 2005, p. 25, tradução nossa).

A escola pode democratizar o acesso aos diversos dispositivos digitais, bem como aprofundar os conhecimentos já existentes pelas crianças no âmbito da alfabetização digital em diversas ferramentas digitais. Nossa pesquisa mostrou que os principais dispositivos em que as crianças produzem textos ainda são os *smartphones*, como também demonstrou que a escola, para alguns, é o único local em que acessam um computador. A escola também tem a oportunidade de legitimar e estimular o uso de vários modos semióticos para o ensino/aprendizagem e como forma de as crianças se expressarem. Pode, também, reconhecer e valorizar as práticas domésticas digitais que já são desenvolvidas pelas crianças como forma de aproximar a escola e o cotidiano destas e, assim, potencializar experiências de linguagem e ensino cada vez mais significativas.

---

<sup>4</sup> “[...] los potenciales de estas tecnologías implican un cambio social radical, una redistribución del poder semiótico, el poder de crear y difundir significados”.

Como instituição educativa, a escola é lugar privilegiado para pautar, com pais e estudantes, os dilemas contemporâneos e preocupações sobre as práticas digitais online. O diálogo intencional sobre essas questões pode garantir um uso mais seguro para as crianças, com criticidade sobre conteúdos e práticas digitais, sem que represente uma limitação e controle da sua vontade de explorar o mundo.

Por fim, a condição social desfavorável não é capaz de aplacar a participação das crianças na cultura escrita digital. No entanto, é preciso ressaltar que a desigualdade social segue sendo um grande muro a represar um gigantesco desejo de participação, de criatividade, competências e habilidades discursivas que essas crianças, estudantes de escola pública, poderiam desenvolver ainda mais.

## Referências

ANDERSSON, Peter; HASHEMI, Sylvana Sofkova. Screen-based literacy practices in Swedish primary schools. **Nordic Journal of Digital Literacy**, [s.l.], p. 83-100, 2016. Disponível em: [https://www.idunn.no/dk/2016/02/screen-based\\_literacy\\_practices\\_in\\_swedish\\_primary\\_schools](https://www.idunn.no/dk/2016/02/screen-based_literacy_practices_in_swedish_primary_schools). Acesso em: 20 nov. 2019.

BARTON, David; LEE, Carmem. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Traduzido por Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEAM, Sandra; Williams, Cheri. Technology-mediated writing instruction in the early literacy program: perils, procedures, and possibilities. **Computers in the Schools**, [s.l.], v. 32 n. 3/4, p. 260-277, 17 nov. 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07380569.2015.1094320>. Acesso em: 13 nov. 2019.

BIGELOW, Emily Culver. iWrite: Digital message making practices of young children. 2013. Dissertation (Doctor of philosophy in Learning, Teaching and Diversity) – University. Nashville, Tennessee, 2013.

BRITO, Rita. **Família.com: famílias, crianças (0-6) e tecnologias digitais**. Covilhã: LabCom.IFP, 2017. Disponível em: [http://www.labcom.ubi.pt/ficheiros/201706051635-201708\\_familiacom\\_rbrito.pdf](http://www.labcom.ubi.pt/ficheiros/201706051635-201708_familiacom_rbrito.pdf). Acesso em: jun. 2021.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

DAHLSTRÖM, Helene. **The importance of digitalisation:** pupils' text creation: part 7 of the reading lift module digital text work grades 4-9. [s.l], 2019. Disponível em: <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/P03WCPLAR113941>. Acesso em: 25 de jun. 2019.

DAHLSTRÖM, Helene. **Prerequisites for students' text creation:** a study of digital resources, multimodality and students' possibilities for action. 2020. Doctoral thesis dissertation for a doctoral degree in philosophy in pedagogy - Mid Sweden University, Sundsvall, 2020. Disponível em: <http://miun.diva-portal.org/smash/get/diva2:1394458/FULLTEXT01.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

DOMINGO, Myrrh. JEWITT, Carey. KRESS, Gunther. **Multimodal social semiotics:** writing in online contexts. [s.l], 2014. Disponível em <https://www.semanticscholar.org/paper/Multimodal-social-semiotics%3A-Writing-in-online-Domingo-Jewitt/3c03e8c62560773745df64376665ca254a3ab844>. Acesso em: 12 dez. 2019.

ERSTAD, Ola et al. The emerging field of digital literacies in early childhood. In: ERSTAD, Ola et al. **The Routledge handbook of digital literacies in early childhood**. Abingdon: Routledge, 2019. p. 1-16. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203730638>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FERREIRO, Emília. Alfabetização digital. Do que estamos falando. In: FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo. Cortez, 2013. p. 445-488.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; GLÓRIA, Julianna Silva. Multimodalidade na alfabetização: usos da leitura e da escrita digital por crianças em contexto escolar. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 8, p. 57-84, 2018. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/296>. Acesso em: 10 jun. 2019.

FRAGO, Antonio Viñao. Del periódico a Internet. Leer y escribir en los siglos XIX e XX. In: GÓMEZ, Antonio Castillo (org.) **Historia de la cultura escrita:** del Próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada. Gijón: Trea, 2010. p. 317-381.

GLÓRIA, Julianna. FRADE, Isabel. A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 339-358, jul./set. 2015.

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

KUCIRKOVA, Natalia et al. **Children's writing with and on screen(s):** a narrative literature review. [s.l], 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/320583436\\_Children's\\_Writing\\_With\\_And\\_On\\_Screens\\_A\\_Narrative\\_Literature\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/320583436_Children's_Writing_With_And_On_Screens_A_Narrative_Literature_Review). Acesso em: 10 mar. 2019.

PEREIRA, Íris; RAMOS, Altina; MARSH, Jackie. The digital literacy and multimodal practices of young children: engaging with emergent research. **Proceedings of the first training school of COST Action IS1410**. Braga: University of Minho, 6th - 8th Jun. 2016. Disponível em: [https://www.sheffield.ac.uk/polopoly\\_fs/1.660127!/file/1st\\_TrainingSchool.pdf](https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.660127!/file/1st_TrainingSchool.pdf). Acesso em: 20 Set. 2016.

PRINSLOO, Mastin. Children's divergent practices and access to digital media in home, school and neighbourhood communities. In: ERSTAD, Ola et al. (eds.). **The Routledge handbook of digital literacies in early childhood**. Abingdon: Routledge, 2019. p. 146-157. Disponível em: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203730638-11>. Acesso em: 20 jan. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. p. 181-182.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane. Texto multimodal. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. p. 3201-321.

VAL, Maria da Graça Costa; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. **Produção de textos escritos na alfabetização**. Belo Horizonte: UFMG/Fae/Ceale, 2018. (Letra A no processo de alfabetização, v. 2)

Recebido em: 07/12/2021  
Aprovado em: 28/02/2022

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Revista Linhas  
Volume 23 - Número 51 - Ano 2022  
[revistalinhas@gmail.com](mailto:revistalinhas@gmail.com)