



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - **UNICAP**  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - **PRAC**  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA  
LINGUAGEM - **PPGCL**

GISELY MARTINS DA SILVA

**A RELAÇÃO VERBO-VISUAL DO TEXTO MULTIMODAL EM TELA DA CRIANÇA  
EM AQUISIÇÃO DE ESCRITA E EM PROCESSO DE LETRAMENTO DIGITAL**

RECIFE

2017

**GISELY MARTINS DA SILVA**

**A RELAÇÃO VERBO-VISUAL DO TEXTO MULTIMODAL EM TELA DA CRIANÇA  
EM AQUISIÇÃO DE ESCRITA E EM PROCESSO DE LETRAMENTO DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica do Pernambuco como requisito parcial para cumprimento de créditos e obtenção de título de Mestre em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Renata Fonseca Lima da Fonte.

RECIFE

2017

**A RELAÇÃO VERBO-VISUAL DO TEXTO MULTIMODAL EM TELA DA CRIANÇA  
EM AQUISIÇÃO DE ESCRITA E EM PROCESSO DE LETRAMENTO DIGITAL**

GISELY MARTINS DA SILVA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Defesa pública em: 04 de setembro de 2017

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Fonseca Lima da Fonte  
Universidade Católica de Pernambuco  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz  
Universidade de Pernambuco  
Examinadora Externa

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Roberta Varginha Caiado  
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

Recife

2017

Dedico aos meus companheiros de luta na estrada a caminho da pesquisa: Iraci Nobre da Silva, minha mãe alagoana e minha inspiração de vida, José Adelson Lopes Peixoto, o cacique da minha pesquisa, e a Ana Cristina de Lima Moreira, minha irmã de alma e exemplo de perseverança. A esses que acreditaram na minha capacidade de pesquisadora e permitiram-me fazer parte de suas vidas.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Renata Fonseca Lima da Fonte, minha orientadora, pelo companheirismo e significativa colaboração na construção desta pesquisa.

Às professoras Rossana e Roberta, pesquisadoras competentes e criaturas magníficas, pela colaboração na minha pesquisa.

A Iraci Nobre da Silva, amiga, mãe e companheira de estrada, pessoa que mais acredita em mim e que mais me incentiva a crescer em todos os aspectos.

À família Cerqueira Lopes, pelo acolhimento e disponibilidade em me ajudar nesta caminhada de trinta meses.

Ao Centro Educacional Cristo Redentor, nas pessoas de Adelson Lopes, Ana Cristina, Ronaldo e Irmão Eliude, pelas incansáveis ajudas e apoio durante esses dois anos.

Aos amigos que construí neste rico período de aprendizagem, de modo especial: Andresa, Ana Fabrícia, Leila, Marinalva, Adalgisa, Fernando Castilho, Letícia e John (meu irmão de alma).

À Universidade Católica de Pernambuco pela excelente estrutura, o que é de grande valia para quem chega de uma noite de viagem.

Ao Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares/ PROSUP (CAPES), que me possibilitou uma bolsa de estudo para fazer o melhor curso, na melhor Universidade de Pernambuco.

Ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, na magnífica pessoa da professora Roberta Caiado, a profissional que mais me inspirou durante essa caminhada na Unicap.

Agradeço a Deus por ter colocado as pessoas certas na minha vida!

"Eu sou aquela mulher a quem o tempo muito ensinou. Ensinou a amar a vida. Não desistir da luta. Recomeçar na derrota. Renunciar a palavras e pensamentos negativos. Acreditar nos valores humanos. Ser otimista". (Cora Coralina)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito analisar as contribuições do letramento digital para a aquisição multimodal da escrita de uma criança a partir de mensagens instantâneas nos aplicativos *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger*. É um estudo de caso, de natureza qualitativa e longitudinal por se tratar da análise da relação verbo-visual da escrita multimodal de uma criança no ciclo de alfabetização. A relação da imagem e do texto verbal foi analisada a partir de telas capturadas nos aplicativos mencionados e fornecidas pelo pai da criança. Para verificarmos a relação de status e sentido entre imagem e texto verbal, selecionamos como categorias de análise, principalmente, a relação verbo-visual de superioridade, igualdade e inferioridade defendida por Martinec e Salway (2005) e de Fonte e Caiado (2014; 2015), contamos também com a colaboração de Santaella (2002) para realizar as análises. Concernente ao letramento digital, nossa pesquisa está apoiada nos postulados de Xavier (2002) e Soares (2002), e em torno dos estudos sobre multimodalidade nos amparamos em Kress (2003), Van Leeuwen (2011), Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]; 2011 [2001]) e Dionísio (2006). Para atingirmos nosso objetivo, selecionamos doze telas com a presença do texto multimodal da criança no ciclo de alfabetização. Observamos como a criança fez o uso dos recursos multimodais nos anos do ciclo de alfabetização e quais os papéis dos *emojis* usados nos textos multimodais postados no *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger*. Observamos ainda que, durante o processo de letramento digital, a criança ampliava o repertório de recursos multimodais. Percebemos que a criança desenvolveu ações variadas no processo de letramento digital, em que ainda se encontra. No início desse processo, a criança, ao usar os recursos multimodais, o status da relação verbo-visual que prevalecia era de inferioridade ou superioridade de um dos recursos – escrito ou imagético – e, à medida que a criança foi conhecendo as possibilidades da escrita multimodal e aperfeiçoando-se digitalmente, a relação de sentido verbo-visual passou a ser mais complementar. Acreditamos que nosso estudo, frente aos desafios impostos pela cultura digital, que envolvem práticas diferenciadas de leitura e escrita na tela, torna-se relevante quando discutimos a multimodalidade atrelada à tecnologia digital móvel e refletimos sobre a inter-relação verbo-visual em práticas discursivas de uma criança no ciclo de alfabetização, ocorridas no *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger*.

**Palavras-Chave:** Letramento digital. Mensagens instantâneas. Multimodalidade. Relação verbo-visual. Aquisição.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the contributions of digital literacy to the multimodal acquisition of a child's writing from instant messages in the applications: Facebook Messenger and WhatsApp Messenger. It is a case study of a qualitative and longitudinal nature because it is the analysis of the verbal-visual relation of the multimodal writing of a child in the literacy cycle. The relation between image and verbal text was analyzed from screens captured in the applications mentioned and provided by the child's father. In order to verify the relation of status and meaning between image and verbal text, we select the verbal-visual relation of superiority, equality and inferiority presented by Martinec and Salway (2005) and Fonte e Caiado (2014, 2015), we are also supported by collaborations of Santaella (2002) to carry out the analyzes. Concerning digital literacy, our research is supported by the postulates of Xavier (2002) and Soares (2002), and about the studies on multimodality we rely on Kress (2003), Van Leeuwen (2011), Kress and Van Leeuwen (2006 [1996]; [2001]) and Dionysus (2006). To reach our objective, we selected twelve screen captures with the presence of the multimodal text of the child in the literacy cycle. We observed how the child uses the multimodal resources in the years of the literacy cycle and what emojis' roles used in the multimodal texts posted in Facebook Messenger and WhatsApp Messenger. We also observed that during the digital literacy process the child expanded the repertoire of multimodal resources. We realized that the child has developed varied actions in the process of digital literacy, in which it is still found. At the beginning of this process, the child using multimodal resources, the verbal-visual relation status prevailing was inferiority or superiority of one of the resources - written or imagery - and, as the child came to know the possibilities of writing Multimodal and improving itself digitally, the relation of verbal-visual sense became more complementary. We believe that our study, faced with the challenges posed by digital culture, involving differentiated practices of reading and writing on screen, becomes relevant when we discuss the multimodality linked to mobile digital technology and we reflect on the verbal-visual interrelation in discursive practices of a child in the literacy cycle, which occurred in Facebook Messenger and WhatsApp Messenger.

**Keywords:** Digital Literacy. Instant messages. Multimodality. Verbal-visual relation. acquisition

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 –Tela da representação do significado da imagem -----          | 39 |
| Figura 2 – System of image–text status relations -----                  | 40 |
| Figura 3 – Status do Sistema de relação Imagem-texto no WhatsApp -----  | 41 |
| Figura 4 – Emoticon X Emoji -----                                       | 44 |
| Figura 5 – Texto verbal e imagem no Messenger -----                     | 45 |
| Figura 6 – Texto verbal e imagem no WhatsApp -----                      | 45 |
| Figura 7 – Substituindo ausências -----                                 | 47 |
| Figura 8 – Escrita multimodal I -----                                   | 54 |
| Figura 9 – Escrita multimodal II -----                                  | 54 |
| Figura 10 – Sistema de relações de status de imagem-texto -----         | 55 |
| Figura 11 – Status do sistema de relação Imagem-Texto no WhatsApp ----- | 56 |
| Figura 12 – Conversa com a informante I -----                           | 60 |
| Figura 13 – Conversa com a informante II -----                          | 60 |
| Figura 14 – 1ª Tela do Facebook Messenger -----                         | 61 |
| Figura 15 – Recorte da 1ª tela do Facebook Messenger -----              | 62 |
| Figura 16 – 2ª Tela do Facebook Messenger -----                         | 63 |
| Figura 17 – 3ª tela do Facebook Messenger -----                         | 64 |
| Figura 18 – 4ª tela do Facebook Messenger -----                         | 65 |
| Figura 19 – 5ª tela do Facebook Messenger -----                         | 66 |
| Figura 20 – 1º recorte da 5ª tela do Facebook Messenger -----           | 67 |
| Figura 21 – 2º recorte da 5ª tela do Facebook Messenger -----           | 68 |
| Figura 22 – 3º recorte da 5ª tela do Facebook Messenger -----           | 68 |
| Figura 23 – 6ª tela do Facebook Messenger -----                         | 69 |
| Figura 24 – 1ª tela do WhatsApp Messenger -----                         | 70 |
| Figura 25 – Recorte da 1ª tela do WhatsApp Messenger -----              | 70 |
| Figura 26 – 2ª tela do WhatsApp Messenger -----                         | 71 |
| Figura 27 – Recorte I da 2ª tela do WhatsApp Messenger -----            | 72 |
| Figura 28 – Recorte II da 2ª tela do WhatsApp Messenger -----           | 73 |
| Figura 29 – Recorte III da 2ª tela do WhatsApp Messenger -----          | 73 |
| Figura 30 – 3ª tela do WhatsApp Messenger -----                         | 74 |
| Figura 31 – 4ª tela do WhatsApp Messenger -----                         | 75 |

|   |    |
|---|----|
| Figura 32 – Recorte da 4ª tela do WhatsApp Messenger-----     | 75 |
| Figura 33 – 5ª tela do WhatsApp Messenger -----               | 76 |
| Figura 34 – Recorte I da 5ª tela do WhatsApp Messenger -----  | 77 |
| Figura 35 – Recorte II da 5ª tela do WhatsApp Messenger ----- | 78 |
| Figura 36 – Quadro do Status da Relação Verbo-visual -----    | 79 |
| Figura 37 – Quadro dos Papéis dos <i>Emojis</i> -----         | 80 |

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 12 |
| <b>CAPÍTULO 1 – ABORDAGEM TEÓRICO-CONCEITUAL</b> .....   | 18 |
| 1.1 Alfabetização, Letramento e Aquisição da Escrita .....   | 18 |
| 1.1.1 Letramento (S) .....   | 29 |
| 1.1.2 Letramento Digital .....   | 30 |
| 1.1.3 Letramento Visual .....  | 34 |
| 1.2 Multimodalidade: a imagem e sua relação com o texto verbal .....   | 36 |
| 1.2.1 A história dos aplicativos e <i>Emojis/Emoticon</i> .....  | 42 |
| 1.2.2 Práticas de escrita multimodal nos aplicativos: contribuições tecnológicas .....   | 46 |
| <b>CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....  | 52 |
| 2.1 Tipologia do estudo .....  | 52 |
| 2.2 Caracterização do Corpus .....   | 53 |
| 2.3 Critérios para seleção das telas .....   | 53 |
| 2.4 Categoria de análise dos dados .....   | 55 |
| 2.5 Análise do perfil do informante .....  | 56 |
| 2.5.1 Fatores: escolaridade e Faixa etária .....   | 56 |
| <b>CAPÍTULO 3 – AQUISIÇÃO MULTIMODAL DA LINGUAGEM INFANTIL NOS APLICATIVOS FACEBOOK MESSENGER E WHATSAPP MESSENGER, UMA ANÁLISE</b> .....                  | 59 |
| 3.1. Práticas de escrita multimodal na tela, a partir dos dispositivos móveis digitais e uso dos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger ..... | 59 |
| 3.2 Análise das telas .....  | 61 |
| <b>CONCLUSÃO</b> .....   | 82 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 85 |

## INTRODUÇÃO

O avanço da tecnologia da mídia digital na sociedade tem provocado mudanças na forma de interação a partir do surgimento de diversos aplicativos e redes sociais que possibilitam novas práticas discursivas mediadas por textos verbais e visuais (BARTON e LEE, 2015; SANTAELLA, 2003; FONTE e CAIADO, 2014; ROJO e BARBOSA, 2015). Esse avanço tecnológico também tem contribuído para as diferentes práticas de leitura e de escrita, que fogem do modo tradicional da leitura linear no papel. Atualmente, observamos que a escrita é realizada, com frequência, na tela e, para tanto, fazemos uso de recursos multimodais que apresentam diferentes possibilidades de uso das linguagens verbal e visual. Ao lermos sobre a temática, encontramos autores americanos e brasileiros que se dedicam ao seu estudo, como: Kress e Van Leeuwen (2016[1996]); Vieira e Silva (2014); Santaella (2002); Rojo (2009); Fonte e Caiado (2014; 2015).

Esta dissertação tem como objeto de estudo as contribuições do letramento digital para a aquisição multimodal da escrita em tela. Para bem desenvolvê-lo, ao trabalharmos a perspectiva da multimodalidade, apoiar-nos-emos nos pressupostos teóricos de Kress e Van Leeuwen (2001), os quais discutem os modos e os meios na comunicação contemporânea mediante o discurso multimodal. A obra datada proporciona a compreensão de que, na era das mídias digitais e em meio a diferentes formas de comunicação, o texto apresenta-se como multimodal.

Outra obra dos mencionados autores, pertinente para tais discussões, é *Reading Images: the grammar of visual design*. Nesse livro, Kress e Van Leeuwen examinam as diversas possibilidades de comunicação das imagens. Os autores, ainda, discutem as mudanças sofridas pelas imagens em relação a seus usos e locais. É pertinente salientar que a obra *Leitura de Imagens* foca a gramática visual, oferecendo-nos ferramentas indispensáveis para a leitura de imagens, (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Ainda no que se refere à perspectiva da multimodalidade, respaldamo-nos em Santaella (2012), Santaella e Nöth (1997 [2014]); e Fonte e Caiado (2014, 2015). Embora Santaella não referencie as obras de Kress e Van Leeuwen em seus escritos,

encontramos comunhão em suas ideias. Vale ressaltar que tanto a autora brasileira quanto os autores americanos citam Barthes (1964; 1977), possivelmente pelo fato de o autor ser uma referência significativa nos estudos de relação entre imagem e texto verbal.

Entendemos a relação da imagem com a linguagem escrita como contexto multimodal. Kress e Van Leeuwen (2006, p.177) destacam que o “texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico<sup>1</sup>”. Nessa perspectiva, em consonância com os autores mencionados e com Fonte e Caiado (2014), entendemos que o aspecto multimodal pode realizar-se a partir da integração de diferentes modos semióticos, mesclando palavras, sons, imagens e movimentos.

Em torno das discussões sobre letramento digital, destacamos que Santaella (2012) faz menção ao termo “*visual literacy*” (letramento visual), e enfatiza que “o letramento visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem (2012, p. 13)”. Em consonância com esta ideia, Kress (2003, p. 1) afirma que “não é mais possível pensar em letramento, isolado de uma vasta ordem de fatores sociais, tecnológicos e econômicos”.

Muito antes de Kress desenvolver suas ideias sobre letramento visual, as autoras Teberosky e Tolchinsky (1997) já insistiam que as crianças, além dos usos sociais da escrita, deveriam dominar os usos sociais das mais distintas formas de comunicação, como gráficos, esquemas e ícones convencionais. As autoras afirmam que “as duas tendências concorrentes na comunicação visual, a iconização crescente e a tendência à esquematização, obrigam a ampliar os conteúdos da alfabetização” (1997, p. 8). Diante dessa questão, Pillar (2012, p. 17) enfatiza que, estando em processo de aquisição da escrita, a criança usa o desenho e a escrita como sistema de representação, diferenciando as linguagens icônicas das gráficas quanto às particularidades de cada uma, e isso depende do nível de escrita em que a criança se encontra.

---

<sup>1</sup> “text whose meanings are realized through more than one semiotic code is multimodal.” (tradução nossa).

Em nossa pesquisa, optamos por analisar as contribuições do letramento digital para a aquisição multimodal da escrita de uma criança que se encontra nas séries escolares iniciais. Essa escolha justifica-se pelo ineditismo de estudo longitudinal da escrita multimodal em tela de criança em ciclo de alfabetização e em processo de letramento digital. Desse modo, os resultados deste estudo poderão contribuir para as pesquisas na área da Ciências da Linguagem, especificamente na temática de aquisição da linguagem.

É nesse sentido que se vê a necessidade de responder a dois questionamentos. O primeiro é: de que forma a criança, que se encontra no ciclo de alfabetização, faz uso da relação verbo-visual no *WhatsApp* e *Facebook Messenger*? Esse nosso questionamento aproxima-se de outros, previamente, realizados por estudiosos, a exemplo de Kress (2003, p. 52), que indaga sobre os recursos de escrita e como as pessoas usam essa escrita. Nosso segundo questionamento é: quais as contribuições do letramento digital para a aquisição da escrita multimodal?

Como resposta ao nosso primeiro questionamento, levantamos a hipótese que a relação verbo-visual em textos postados no Facebook Messenger e WhatsApp Messenger pode acontecer de formas distintas: o texto visual como complemento do texto verbal, o texto visual como substituto do texto verbal, o texto visual que reforça a ideia do texto verbal, o texto visual que destoa do texto verbal, ou ainda, o texto verbal que retoma o texto verbal. Já sobre o segundo questionamento, levantamos a hipótese de que, com o processo de letramento digital, a criança passa a articular melhor imagem e texto verbal na escrita multimodal, construindo uma relação verbo-visual com status de complementaridade.

Temos como objetivo geral analisar as contribuições do letramento digital para a aquisição multimodal da escrita de uma criança a partir de mensagens instantâneas nos aplicativos *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger* e, para melhor desenvolvê-lo, apresentamos três objetivos específicos, a saber: verificar a relação verbo-visual da escrita multimodal a partir de mensagens instantâneas nos aplicativos *WhatsApp Messenger* e *Facebook Messenger* durante o letramento digital; comparar a relação/status entre a imagem e o texto verbal da escrita multimodal de uma criança nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger durante o letramento digital; e refletir sobre os papéis da imagem na escrita multimodal de uma

criança nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger durante o letramento digital.

Inicialmente, nossa pretensão era focar nas contribuições do letramento digital na escrita multimodal infantil e na relação verbo-visual desta escrita apenas no WhatsApp. No decorrer deste trabalho, vimos a possibilidade de trabalhar também com o Messenger, que é um aplicativo de mensagem instantânea do Facebook. Percebemos, a partir das leituras, as semelhanças entres os aplicativos. Diante disso, resolvemos selecionar uma criança que fizesse o uso dos dois aplicativos. Para decidirmos sobre os sujeitos da pesquisa, levamos em consideração a linha de pesquisa do programa de pós-graduação em que nos encontramos – Aquisição, Desenvolvimento e distúrbios da linguagem em suas diversas manifestações. Foi então que decidimos fazer um estudo de caso com uma criança que estivesse no ciclo de alfabetização. Essa criança é Elopes<sup>2</sup>. Quando decidimos analisar as telas da escrita multimodal dessa criança, ela estava no segundo ano do fundamental, porém seu pai nos disponibilizou as telas produzidas antes do início da nossa pesquisa, por isso temos telas do ano de 2014, quando a criança estava no primeiro ano do fundamental.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa é de natureza qualitativa e consta de um estudo de caso. Na constituição do *corpus* desta pesquisa, foram selecionadas onze telas capturadas no *Facebook Messenger* e *WhatsApp* de uma criança que, no início da pesquisa, cursava o segundo ano das séries iniciais e, atualmente, cursa o terceiro ano. Ressaltamos que as análises e reflexões realizadas estão embasadas nas classificações propostas por Santaella (2012) e Fonte e Caiado (2014).

Propomos a organização desta pesquisa em três capítulos. O primeiro, intitulado “Abordagem teórico-conceitual”, apresentamos alguns conceitos que julgamos imprescindíveis para a análise do objeto de estudo proposto nesta dissertação. Primeiramente, apresentamos conceitos sobre alfabetização e letramento, em tempo que tecemos considerações sobre a diferença entre os termos,

---

<sup>2</sup> Este foi o nome que escolhemos para nossa informante. A escolha foi em comum acordo com a criança, que apresentou algumas ideias de nomes fictícios, dentre as quais estava o apelido dela. O nome foi formado por aglutinação, ou seja, juntamos dois nomes para formação de um. Unimos o apelido e o último sobrenome da criança para formarmos: Elopes.

principalmente nas perspectivas de Kato (1986), Tfouni (1997), Kleiman (1995) e Soares (2004; 2009). Ressaltamos também as colaborações de Kress no que diz respeito a Literacy, que pode ser traduzido por alfabetização ou letramento<sup>3</sup>. Ainda nesse tópico, tecemos considerações sobre a aquisição da escrita da criança, apresentando e discutimos as hipóteses de cada etapa no processo de aquisição da escrita, as quais estão embasadas nos postulados de Ferreiro e Teberosky. Depois, focamos nas discussões sobre Letramentos, as quais estão apoiadas em Roxane Rojo, que nos apresenta a importância de usar o termo letramento no plural, portanto “letramentos”.

Após essas discussões, falamos sobre alguns letramentos que estão voltados para a nosso objeto de estudo que consiste nas contribuições do letramento digital na aquisição multimodal da escrita a partir de mensagens instantâneas. Nesse contexto, apresentamos os conceitos e algumas considerações sobre o ‘letramento digital’, focando as mudanças trazidas com o advento da mídia digital; o ‘letramento visual’, apresentando algumas mudanças da mídia impressa para a mídia em tela.

No segundo tópico deste primeiro capítulo, discutimos a ‘multimodalidade: a imagem e sua relação com o texto verbal’. Discorremos esse tópico a partir dos estudos de Santaella e Martinec e Salway, procurando apresentar as possibilidades encontradas no ambiente digital que contribuem para a relação verbo-visual em tela. Em seguida, apresentamos a história dos aplicativos e *Emojis/Emoticon* a fim de apresentar o surgimento e as possibilidades de uso do Facebook Messenger, WhatsApp Messenger e emojis. E concluímos o capítulo com tópico denominado ‘as práticas de escrita multimodal nos aplicativos: contribuições tecnológicas’. Desenvolvemos essa seção com a contribuição de Barton e Lee, Fonte e Caiado, Santaella, Rojo e Barbosa, e Martino. Em consonância com esse último autor mencionado, discutimos que o ambiente criado a partir das conexões das mídias digitais articula-se com a vida humana no que ela tem de mais simples e mais complexo.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso metodológico, que está subdividido nos tópicos: tipologia do estudo; caracterização do *corpus*; os critérios

---

<sup>3</sup> Ressaltamos que, para a tradução da palavra “*Literacy*” usaremos o termo “letramento” por melhor se aproximar da nossa proposta de pesquisa.

para seleção das telas; categoria de análise dos dados e, por fim, uma análise do perfil da criança, participante deste estudo, e apresentamos os fatores escolaridade e idade que nos levaram à escolha da informante.

O terceiro e último capítulo é intitulado aquisição multimodal da escrita infantil nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger, uma análise'. Realizamos a análise das telas capturadas, levando em consideração as contribuições do letramento digital para a aquisição multimodal da escrita infantil, a relação verbo-visual desta escrita e os papéis da imagem nesta escrita a partir de mensagens instantâneas nos aplicativos *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger* e, para melhor desenvolvê-lo, apresentamos três objetivos específicos, a saber: verificar a partir de mensagens instantâneas nos aplicativos WhatsApp Messenger e Facebook Messenger durante o letramento digital; comparar a relação/status entre a imagem e o texto verbal da escrita multimodal de uma criança nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger durante o letramento digital; e refletir sobre os papéis da imagem na escrita multimodal de uma criança nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger durante o letramento digital.

Acreditamos que nosso estudo, frente aos desafios impostos pela cultura digital, que envolvem práticas diferenciadas de leitura e escrita na tela, torna-se relevante quando discutimos a multimodalidade atrelada à tecnologia digital móvel<sup>4</sup> e refletimos sobre a inter-relação verbo-visual em práticas discursivas de uma criança no ciclo de alfabetização, ocorridas nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger.

---

<sup>4</sup> Uma vez que não vamos nos deter nas discussões sobre tecnologia móvel, sentimos a necessidade de trazer as considerações de Moura (2009) sobre a temática: "O acesso ao conteúdo multimídia deixou de estar limitado a um computador pessoal (PC) e estendeu-se também às tecnologias móveis (telemóvel, *PDA*, *Pocket PC*, *Tablet PC*, *Netbook*), proporcionando um novo paradigma educacional, o *mobile learning* ou aprendizagem móvel". (MOURA, 2009, p. 50)

## CAPÍTULO 1

### ABORDAGEM TEÓRICO CONCEITUAL

Este capítulo destina-se a apresentar a base conceitual que norteou a pesquisa e definiu o recorte teórico. Para facilitar a compreensão, ele está subdividido em tópicos a fim de discutir temáticas como conceitos da alfabetização e do letramento, discursões sobre Letramento (S), letramentos digital e visual, multimodalidade, historicidade dos aplicativos e *emojis*, e práticas de escrita multimodal nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger.

#### **1.1 Alfabetização, Letramento e Aquisição de escrita**

Há uma tendência de os estudos científicos nacionais procurarem diferenciar a alfabetização e letramento – que, por vezes, se confundem. Isso se justifica porque a discussão sobre letramento, no âmbito nacional, de acordo com Soares (2004, p. 8) “surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos”. Entendemos que, embora esses processos sejam indissociáveis, eles têm suas especificidades, e é o que pretendemos apresentar nos parágrafos que seguem.

Segundo Kleiman e Assis (2016), as pesquisas pioneiras no Brasil com o objetivo de definir os limites dos sentidos para os termos alfabetização e letramento foram de responsabilidade das pesquisadoras Leda Verdiani Tfouni (1997), Angela Kleiman (1995) e Magda Soares (2004; 2009).

A partir dos primeiros estudos no âmbito da alfabetização e letramento, Tfouni (1997) compreende que alfabetização tem por objetivo dominar o sistema alfabético e ortográfico, a partir de um ensino sistemático. Já o letramento diz respeito a uma condição que o indivíduo passa a ter de não só saber ler e escrever, mas de fazer uso dessas ferramentas como um instrumento de modificação da realidade

social. O embate teórico entre alfabetização e letramento obedecia, segundo Kleiman e Assis,

à necessidade de demarcação de um campo que inclui, entre outros processos, a aprendizagem inicial da língua escrita, mas considerando-a como uma das práticas de letramento, que pode se concretizar em múltiplos eventos. (KLEIMAN; ASSIS, 2016, p. 12)

Tais eventos se configuram desde a leitura individual, na tentativa de decodificação de palavras e/ou imagens até as mais diversas práticas sociais. Dessa forma, percebemos que a alfabetização sozinha não consegue desenvolver o conjunto de aptidões necessárias para que o indivíduo participe, de forma ativa, dos diversos eventos de letramento. Nesse sentido, cabe salientar o que registra Soares:

à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita [...], um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita. (SOARES, 2009, p. 45-46)

Conforme vimos, a diferenciação entre alfabetização e letramento se torna importante uma vez que, em muitos momentos, esses dois termos foram tidos como sinônimos, mas ambos os processos são inter-relacionados, indissociáveis e contribuem para a aquisição da escrita, assim como afirma a autora supracitada:

a alfabetização desenvolve-se no *contexto de e por meio* de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

Inicialmente, nossa discussão será em torno da Alfabetização, trazendo as diferentes concepções, levando em consideração a perspectiva tradicional e a abordagem do construtivismo. Em seguida, apresentaremos o histórico do letramento com apoio nos postulados de Soares (2004; 2011), de Kleiman (2005) e de Albuquerque (2007).

O termo alfabetização já foi utilizado para descrever a situação em que se encontrava o sujeito diante de sua capacidade de escrita e leitura. No entanto, ao

longo do tempo, percebemos que tal conceito foi-se expandindo de forma progressiva. Segundo Soares (2004), tomando como base as fontes dos censos demográficos, até 1940, era considerado um ser alfabetizado aquele que assegurasse saber ler e escrever, o que se entendia que o indivíduo era capaz de escrever o próprio nome. A partir do Censo de 1950, o conceito de alfabetizado passou a ser direcionado àqueles que iam além da capacidade de escrever o nome próprio, mas que conseguiam ler e escrever o mais simples dos bilhetes, isso caracterizava a prática de ler e escrever. Atualmente, os resultados apresentados pelo Censo em relação aos números de alfabetizados no Brasil, parte da análise do ano de escolarização de cada pessoa, “ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 7).

A concepção de alfabetização que discutiremos nesta pesquisa advém a partir de duas perspectivas, a tradicional e a construtivista. No final do século XIX, considerava-se a alfabetização como o ensino das habilidades de codificação e decodificação pelos quais o indivíduo adquiria, na sala de aula, competências para escrita e leitura de forma padronizada. Isso leva-nos a compreender, a partir dos métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) e analíticos, que a concepção tradicional da alfabetização é apresentada por Tfouni (1997, p.14), “como processo de aquisição individual de habilidades requeridas para leitura e escrita”. Essa concepção é reforçada por Soares (2004, p. 14-15) ao afirmar que a concepção tradicional da alfabetização é “a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação”. Vale ressaltar que esse ensino tradicional no processo de alfabetização não garante, segundo Albuquerque (2007), a formação de leitores e escritores, isso porque nesse ensino tradicional “primeiro se aprende a decifrar um código a partir de uma sequência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente” (2007, p. 18).

De acordo com Albuquerque (2007), essa concepção centrada no processo das habilidades de leitura e escrita foi alvo de muitas críticas por ser desenvolvida, com base em métodos que focavam a memorização de palavras soltas, descontextualizadas. Na década de 80, pesquisadores de áreas diversas, dentre elas pedagogia e psicologia, perceberam a necessidade de volver seus olhares para o

ensino da leitura, dando-lhe uma nova roupagem. No que concerne ao campo da psicologia, a referida autora destaca que

foram muito importantes as contribuições dos estudos sobre a *psicogênese da língua escrita*, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984). Rompendo com a concepção de língua escrita como código, o qual se aprenderia considerando atividades de memorização, as autoras defenderam uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. E, na aprendizagem desse sistema, elas constataram que as crianças ou os adultos analfabetos passavam por diferentes fases que vão da escrita *pré-silábica*, em que o aprendiz não compreende ainda que a escrita representa os segmentos sonoros da palavra, até as etapas *silábica e a alfabética*. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 15-16)

A concepção atual de alfabetização rompe com a visão tradicional que apresenta a língua escrita como código. Tfouni (1997, p. 14) afirma que a concepção de alfabetização a partir da perspectiva construtivista é entendida como “um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”. Dentre esses objetos de representação, temos a escrita, que não pode ser entendida, segundo Ferreiro (1987, p.12), como “um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”, pois isso nos levaria ao equívoco de tratar a escrita no âmbito puramente formalista enfatizando as regras. Portanto, a escrita deve ser tomada, segundo Tfouni (1997), como um sistema da representação que evoluiu historicamente. É, então, nessa perspectiva que se deve entender a escrita no processo de alfabetização. Tfouni explica que:

não se deve privilegiar a mera codificação e decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura/escrita, mas sim respeitar o processo de simbolização – e este a criança vai percebendo que a escrita representa, na medida do próprio desenvolvimento da alfabetização. (TFOUNI, 1997, p. 19).

Nesse sentido, é oportuno destacar que Ferreiro e Teberosky (1997) redirecionaram o foco das discussões sobre a alfabetização, as quais antes centravam na visão tradicional já apresentada e, a partir de pesquisas, as escritoras passaram a observar as formas mediante as quais a criança consegue aprender a ler e escrever. Diante disso, percebemos que o objetivo dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) é apresentar a interpretação do processo de ponto de vista do sujeito que aprende. Isso pode ser confirmado a partir dos postulados das referidas autoras:

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas interpretações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24)

Diante desse contexto, tratamos a escrita como um processo de experiência de cada indivíduo. Em consonância com a visão que se tem da alfabetização como processo de representação, destacamos que a escrita é vista por duas abordagens distintas.

Na primeira abordagem, de acordo com a pesquisa desenvolvida por Ramos (2005), a criança só poderá aprender a ler e escrever se passar por um processo de ensino baseado em um método. Para que isso ocorra satisfatoriamente, ela deverá estar pronta, ou seja, ter desenvolvido determinadas capacidades como a percepção, a coordenação motora e o equilíbrio emocional para não querer mais só brincar, mas ter interesse pelo trabalho escolar.

A segunda abordagem, ao contrário da primeira, concebe a leitura e a escrita como um processo que ocorre desde os primeiros anos de vida, pois como afirma Ferreiro e Teberosky (1999, p. 191) “a criança é um produtor de textos desde a tenra idade”, para tanto, a criança precisa entrar em contato com textos escritos em funcionamento. Tendo como precursoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, esta concepção baseia-se na perspectiva Construtivista proposta por Jean Piaget, que descreve a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o objeto por meio dos processos de *assimilação*, *adaptação* e *acomodação*.

É pertinente destacarmos que, em nossa pesquisa, adotaremos a concepção de escrita e língua/linguagem a partir da perspectiva construtivista. Discutir sobre a aquisição da língua escrita na perspectiva construtivista nos remete aos escritos de Ferreiro e Teberosky. Embora não seja nosso objeto de análise a aquisição de escrita, discorreremos aqui sobre o seu processo a partir da perspectiva teórica de Piaget, tendo em vista que os dados de escrita multimodal em tela de

Elopes, que compõem o corpus desta pesquisa, estão relacionados à trajetória da aquisição de sua escrita no ciclo de alfabetização e no processo de letramento digital.

A partir da pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky (1984 [2007]), foi possível constatar uma sequência lógica básica da aquisição da escrita na faixa de 4 a 6 anos, e então foram elaboradas quatro hipóteses sobre a escrita, as quais foram analisadas a partir de cinco níveis de desenvolvimento da escrita da criança. De acordo com as pesquisadoras, as quatro hipóteses da escrita são: pré-silábica (que compreende os níveis 1 e 2) silábica (que compreende o nível 3), silábica-alfabética (uma transição entre a hipótese silábica e alfabética, analisada no nível 4) e alfabética (que compreende o nível 5).

O surgimento da hipótese pré-silábica se dá a partir dos níveis 1 e 2. Nesses níveis, a criança ainda não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada, mas representa a escrita por meio de desenho, rabiscos e quando seleciona letras, faz isso aleatoriamente. Segundo Ferreiro e Teberosky (1984 [1999]), ao escrever, a criança reproduz os traços típicos da escrita, que é identificada como a forma básica da escrita. É também nesta fase da escrita que a criança usa o critério quantitativo na sua escrita, ou seja, para objetos grandes, nomes grandes, para objetos pequenos, nomes pequenos. Esse tipo de relação é conhecido como realismo nominal. No nível 2, a hipótese central é que, segundo as referidas autoras (1999, p. 202), “para poder ler as coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próximas a das letras”. É pertinente enfatizar que a criança ainda utiliza o critério quantitativo nessa fase, bem como trabalha com a variedade de grafismos.

No nível 3, tem-se a hipótese silábica, que, de acordo com as pesquisadoras (1999, p 209), na escrita da criança, “cada letra vale por uma sílaba”. Este nível é caracterizado, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209), “pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita”. Diante disso, percebe-se que a criança já interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor silábico a cada uma, o que significa usar uma letra para cada sílaba, e começa a ter consciência de que existe uma relação entre fala e escrita. Nessa etapa, as pesquisadoras perceberam que as crianças podem ou não atribuir valor sonoro a letras e sinais para representar as palavras.

No nível 4, há uma transição entre duas hipóteses, da silábica para alfabética. Aqui a criança mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas propriamente ditas. Há nesse momento uma evolução significativa dessa escrita. Nesta fase da escrita, o aprendiz abandona a primeira hipótese e vê diante da necessidade de analisar a sílaba para além do conflito entre “a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança)” (FERREIRO; TEBOROSKY, 1984 [1999], p. 214). Ainda segundo as interpretações das autoras, neste momento da evolução da escrita, a criança precisa além do “conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas de hipótese silábica (conflito entre a exigência interna e uma realidade exterior do próprio sujeito)”. Nessa fase, observamos que a criança começa a dominar a relação entre letra, som e sílaba, ou seja, faz a relação sonora das palavras.

Chegamos então ao nível 5, e quarta hipótese: a alfabética, na qual a escrita alfabética constitui o final da evolução da escrita. Vale ressaltar que não significa dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas, pois, segundo as observações das pesquisadoras, (1999, p. 219) “a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problema de escrita, no sentido estrito”. Nessa perspectiva, podemos afirmar que, nesse nível, há uma contínua construção na escrita da criança, a qual vai adquirindo e dominando as irregularidades da língua escrita no decorrer tempo.

Segundo Zorzi (2009), para alcançar a hipótese alfabética no processo de aquisição de escrita, a criança necessita entender o que é letra e seu valor sonoro. O autor elenca alguns conhecimentos ou habilidades importantes para a aquisição da escrita, como: domínio da posição da letra no espaço gráfico; domínio visuoespacial das letras de forma a diferenciar seus traçados; compreensão da noção de tonicidade e sílaba tônica das letras; desenvolvimento da capacidade para segmentar o fluxo contínuo da fala em palavras de extensões variadas; capacidade para identificar todos os fonemas das palavras a serem grafadas e conhecimento das possibilidades de construção de sílabas; identificação das variações entre falar e escrever; bem como a compreensão da possibilidade de representações múltiplas das letras, que envolve

um conhecimento de maior complexidade para estabilizar a forma convencional da escrita ortográfica.

A criança, ao ingressar no ambiente escolar, já tem um acervo linguístico adquirido no convívio familiar; já domina a linguagem oral; já dispõe da capacidade para usar a linguagem. No início do processo de aquisição da linguagem escrita, a criança, naturalmente, tem uma tendência para usar como referência a língua falada. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das competências linguísticas da criança depende muito do ambiente a que ela está exposta. Quanto maior o contato com os mais diversos materiais impressos e tecnológicos, tornar-se-á mais fácil o processo de aquisição da escrita. Como salienta Scliar-Cabral (2003), a escrita é o resultado do conhecimento acumulado e do desenvolvimento de tecnologias, visto que é uma invenção da humanidade.

Quando o aprendiz inicia o processo de escrita, começa então a confrontar a língua falada, que o acompanha desde os seus primeiros contatos, com a sociedade. Um dado que necessita ser destacado, relaciona-se ao avanço do processo de aquisição da escrita, no qual se multiplicam os casos de segmentação, como destaca Cunha (2010),

Ao confrontar a língua escrita com a língua falada, é absolutamente natural que a criança, no início do processo de aquisição, tenha tendência a escrever com um número mais reduzido de segmentações e que, gradativamente, no decorrer do processo, comece a segmentar mais o texto. (CUNHA, 2010, p.27).

Espera-se que, ao longo do processo do aprendizado, o alfabetizando passe a perceber que muitas expressões ou frases não são escritas de forma aglutinadas e passa a apresentar a necessidade de separá-las. Assim o problema da segmentação é algo temporário, ou seja, ao longo do desenvolvimento educacional o aprendiz, gradualmente, vai aperfeiçoando a prática da escrita e compreendendo as regras da escrita alfabética. Mas, essa evolução da escrita não é igual a todos, já que respeita o tempo e as características individuais de cada um.

Volvendo o nosso olhar para o letramento, que contribui para o processo de aquisição da escrita e da leitura, segundo Soares (2009), a complexidade do termo letramento está relacionada a diferentes aspectos dentre eles: a dificuldade de formular uma definição exata e universal do termo em virtude dos diversos

conhecimentos, habilidades e competências envolvidos no processo; e, ainda, a busca por critérios que possam avaliar os níveis de letramento.

Soares (2009) aponta que é preciso identificar, nas definições do termo, duas dimensões principais: a **dimensão individual** e a **dimensão social** (grifos nosso). A primeira está ligada a um conjunto de saberes relacionados à leitura e à escrita. A segunda enxerga o letramento como um elemento ligado a um conjunto de atividades sociais que façam uso da escrita. É possível perceber que as concepções de leitura e de escrita são distintas, apresentando certas peculiaridades, mostrando, assim, que não são habilidades únicas, que se diferenciam, contudo se complementam.

É pertinente apresentarmos um breve histórico do letramento no âmbito internacional e nacional, isso porque, segundo Caiado (2011) “o termo letramento evoca uma conceituação carregada de múltiplos significados”. E esses significados estão vinculados ao momento histórico de cada sociedade. A necessidade do reconhecimento de práticas sociais de leitura e escrita – letramento –, que vão além da prática de leitura e escrita desenvolvida a partir da aprendizagem do sistema de escrita, ocorreu momentaneamente na década de 1980. Segundo os escritos de Soares (2004, p.6), o surgimento do termo “letramento no Brasil, *illettrisme*, na França, *literacia*, em Portugal”, ocorreu em meados dos anos 80 com o objetivo de “nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*”.

Diante disso, destacamos que, no Brasil, na década de 80, o surgimento do termo letramento não ocorreu a fim de substituir o termo alfabetização, mas para interligar-se a ele. De acordo com Soares (2011, p. 61), o conceito de letramento no Brasil “surgiu em estreita relação com o conceito de alfabetização”. Nesse sentido, a fim de justificar essa inter-relação entre os termos mencionados, faz-se mister destacar os postulados de Albuquerque (2007) que diz

Podemos falar, ainda nos dias de hoje, de um alto índice de analfabetos, mas não de “iletrados”, pois sabemos que um sujeito que não domina a escrita alfabética, seja criança, seja adulto, envolve-se em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada, e nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade. (ALBUQUERQUE 2007, p. 16-17).

Como se pode observar, o termo analfabeto não é sinônimo de iletrado. Isso se evidencia quando observamos uma criança que não sabe ler, mas pega um livro e se põe na postura de leitora a fim de imitar o adulto que lê histórias para ela. Ou ainda, como enfatiza Keliman (2005), em um evento de letramento, são incluídas diversas atividades como práticas sociais. Tais atividades envolvem participantes com variados saberes e que, a partir das necessidades comunicacionais, fazem uso, adequadamente, das práticas sociais mediante os objetivos interacionais dos indivíduos. Diante disso, a referida autora destaca que o conceito de letramento no Brasil surge, na década de 80, “como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”(KLEIMAN , 2005, p. 6).

Nessa perspectiva, segundo as autoras Soares (2011) e Kleiman (1995), a palavra “letramento” foi introduzida nas pesquisas brasileiras, pela escritora Kato (1986), na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, como podemos observar a seguir:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a funcionalmente letrado, isto é um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 1986, p. 7).

Diante disso, observamos que, inicialmente, o termo letramento restringia-se às práticas de escrita. Posteriormente, as práticas de leitura também foram incorporadas ao conceito de letramento, conforme mostram as concepções de Tfouni (1997), Kleiman (1995), Soares (2004; 2009), Keliman e Assis (2016) que concebem o letramento como práticas sociais de leitura e de escrita.

Consideramos que o conceito de letramento contempla práticas de leitura, escrita e uso de imagens, ou seja, o processo de leitura e escrita multimodal. Esses elementos se apresentam em uma relação de continuidade – não de oposição.

Refletimos ao longo desta sessão sobre os conceitos e a relação entre alfabetização e letramento. Ao apresentarmos aspectos em que ambos se diferenciam e se complementam, compreendemos a necessidade de levar a criança a desenvolver a capacidade de uso da leitura e escrita de maneira eficaz e independente, além de

apropriar-se do sistema alfabético. Isso leva-nos a atentarmos para a importância de alfabetizar letrando. Essa prática consiste, segundo Santos e Albuquerque (2007, p. 98), em “oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético”.

Nessa perspectiva, compreendemos que, ao invés de nos determos apenas na distinção entre os termos alfabetizar e letrar ou na indissociável relação entre ambos, surge a necessidade de falarmos sobre alfabetizar letrando. Vendo por este prisma, concordamos com Soares (1998), que ressalta a importância do uso dos termos alfabetizar letrando. Nos dizeres da autora:

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2009, p. 47).

Alfabetizar letrando é uma prática que precisa ser desenvolvida desde o início do desenvolvimento de leitura e escrita da criança, ou seja, desde as primeiras construções das hipóteses em relação à escrita. Isso será possível porque, embora a criança ainda não domine o sistema de escrita alfabética, o professor mediador poderá fazer uso de recursos orais ou imagéticos para levar ao aprendiz textos e situações sociais nos quais eles estão imersos.

Propiciando à criança a vivência das mais diversas práticas de leitura e produção textual, levá-la-ia a um desenvolvimento mais amplo nas práticas letradas. Em nossa realidade, no momento sociocultural que vivemos, “fazemos usos heterogêneos das diferentes tecnologias, com finalidades diversas para modificar/retificar nosso estado ou condição de ser letrado – na leitura e na escrita” (CAIADO, 2011, p. 72). Isso justifica a necessidade de discutirmos sobre o termo Letramentos.

### 1.1.1 Letramento (S)

No atual momento em que as formas de interação entre as pessoas são influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico e mudam de acordo com a sociedade, Dionísio (2011) vai ressaltar a necessidade de rever o conceito de letramento, a fim de discutir de forma mais abrangente essa temática. Essa discussão torna-se viável porque “a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade” (DIONÍSIO, 2011, p. 137-138). Diante disso, a fim de ampliar o conceito de letramento, discutiremos em torno da concepção de letramentos.

Ao tratarmos de letramento, é pertinente citar Rojo (2012) que defende que o termo deve ser usado no plural, *letramentos*, uma vez que não se trata de um único letramento, mas de letramentos (múltiplos), apontando para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral. A referida autora vai além da terminologia ‘letramentos’, e nos apresenta a pedagogia dos multiletramentos. Para Rojo (2012), os multiletramentos nos propiciam pensar, dentre outros aspectos, como as novas tecnologias da informação, os hipertextos e hipermídias podem mudar o que se entende por ensinar e aprender.

Faz-se mister destacar que, ao conceituar multiletramentos, Rojo (2012, p.13) aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes na sociedade contemporânea: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Diante disso, convém destacar a nossa vertente vai para a multiplicidade semiótica, o que nos leva a nos direcionarmos para os letramentos multissemióticos. Segundo Rojo (2009, p. 107), a noção de letramentos é ampliada para diversos campos além da escrita, como o campo da música e da imagem. Isso foi possível a partir dos letramentos multissemióticos. Com o avanço tecnológico, há uma necessidade, cada vez mais crescente, de fazer uso da linguagem nos mais diferentes meios semióticos.

Vendo por esse prisma, é oportuno acrescentar que, na contemporaneidade, observamos não apenas a mudança nos textos, seus formatos e seus meios, mas percebemos, em conformidade com Dionísio e Vasconcelos (2013),

as exigências das novas competências para a leitura e escrita desses textos e a necessidade de aprofundamento das práticas atuais de letramento. É importante olhar para as diversas relações da linguagem, a qual se revela na oralidade, na escrita, no gesto, no olhar, na imagem. Quando nos referimos à imagem, não nos detemos apenas a um desenho produzido pelo indivíduo, mas remetemos a um elemento que está à disposição nos meios de comunicação instantânea da hipermídia. E é sobre o uso dessa imagem, nesse meio, que trataremos nos próximos tópicos ao falarmos de Letramento digital e visual.

Tem-se o letramento como uma promoção a partir da prática de escrita e leitura, que auxilia o docente a trabalhar abordagens diferentes que permitam a participação do aluno em atividades letradas. Afinal, letrar é mais que alfabetizar e ensinar a ler textos e imagens. Entendemos aqui que os letramentos são promovidos a partir de práticas de leitura e escrita vivenciadas. E com isso, percebemos que, a educação, verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania, precisa criar condições para o desenvolvimento da competência de uso eficaz da linguagem, que satisfaça necessidades pessoais, as quais podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, busca de informação e ao exercício da reflexão.

Para dar continuidade às discussões em torno da noção de letramento(s), no próximo tópico, volvemos o olhar para o conceito de Letramento digital, ao tempo que apresentamos algumas discussões sobre a temática tão pertinente ao nosso estudo.

### 1.1.2 Letramento Digital

Ao tratarmos de letramento, é comum vir à tona o conceito em torno das habilidades de leitura e de escrita de textos impressos por parte dos indivíduos. No entanto, a escrita convencional no papel não será aqui o nosso foco, mas a escrita na tela, ou seja, nos meios digitais. E ao tratarmos de textos digitais, focaremos no letramento digital que tem como espaço de uso a tela, que é um suporte digital presente em computadores e dispositivos móveis: celulares, *tablets* e *smartphones*, entre outros.

Entendemos, até o momento, que o termo *letramentos* surge para dar conta de uma diversidade de meios, instrumentos de produção e reprodução da linguagem. De acordo com Zacharias (2016), é da pluralização de Letramento que surge o letramento digital. Nas palavras da autora, o letramento digital

vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o *mouse*, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos. (ZACHARIAS, 2016, p. 21)

Essas habilidades, nos meios multimidiáticos, podem ser exemplificadas, no uso dos aplicativos WhatsApp e Facebook Messenger, com a seleção dos emoticons, postagem de fotos, inserção de imagem, publicação de comentários. O indivíduo precisa saber comunicar-se nas mais diversas formas disponibilizadas no ambiente digital, isso o levará a desenvolver “os níveis de domínio dos gestos e das técnicas de ler e escrever em ambientes que empregam tecnologia digital” (RIBEIRO, 2008, p. 34). Há, então, um leque de possibilidades de escolhas semióticas no ambiente digital. Acreditamos que as mudanças trazidas pela era tecnológica nos exigem mudanças constantes nos relacionamentos, nas conversas, nas formas de expressões, no uso da escrita e da imagem, entre outras. O ambiente digital nos proporciona um leque de possibilidades no uso da linguagem em tela.

É comum ouvir indivíduos afirmarem que não têm muita habilidade para lidar com os recursos tecnológicos; outros confessam que foram obrigados a aprender a usar os equipamentos de hipermídia para não perder um emprego, ou para ficar mais informado dos acontecimentos do mundo, ou até para não perder o contato com alguns amigos. Essas pessoas precisaram buscar ajuda para tornarem-se letrados digitais. Temos o conhecimento de que as crianças que já nascem nesse contexto da hipermodernidade<sup>5</sup>, na era da tecnologia, apresentam menos dificuldades ao desenvolver as práticas de letramento digital.

---

<sup>5</sup> Hipermodernidade é o termo criado pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky para delimitar o momento atual da sociedade humana. O termo “hiper” é utilizado em referência a uma exacerbação dos valores criados na Modernidade, atualmente elevados de forma exponencial. (Informação retirada do site: Wikipédia, disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hipermodernidade>, acessado em: 06 de janeiro de 2017)

No entanto, é oportuno destacar que, segundo Xavier (2007), o domínio do letramento alfabético é uma condição *sine qua non* para a apropriação do letramento digital. Nas palavras do referido autor:

Há uma inegável dependência do “novo” tipo de letramento em relação ao “velho”. Essa condicionalidade aumenta a importância e amplia o uso do letramento alfabético em razão da chegada do digital. Para ilustrar, lembremo-nos de como funciona um processador de texto. Só podemos perceber as vantagens de escrever na tela e assim editar partes do texto, selecionar trechos, colá-los entre outro documento, transportar frases, parágrafos e capítulos inteiros, enfim manipularmos o texto à nossa necessidade e conveniência se, e somente se, tivermos aprendido a escrever no papel, se dominarmos o sistema alfabético se já tivermos alcançado um alto grau de explicitação dos sinais gráficos e das convenções ortográficas que orientam o funcionamento da modalidade escrita de uma língua. (XAVIER, 2007, p. 140).

Diante do exposto, defendemos, junto à ideia de Xavier (2007), que os conhecimentos adquiridos no processo de letramento alfabético serão de singular importância para que o indivíduo se aproprie o máximo do letramento digital. Portanto, para que um indivíduo seja considerado como letrado digital, ele precisa, segundo o autor supracitado, “assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais” (2007, p. 135). Em conformidade com essa ideia, enfatizamos que, segundo Pereira (2005), o letramento digital requer mais que aprender a digitar em computador ou em um smartphone. O letramento digital requer do aprendiz a aquisição de competências e habilidades no meio digital.

Vendo por esta vertente, faz-se mister afirmar que, segundo Xavier (2007), ao adquirir a competência no uso de equipamentos digitais, o indivíduo tem a oportunidade de inovar o cotidiano, de dinamizar suas formas de ação, reveladas nas mais variadas práticas sociais e nas diferentes utilizações da linguagem verbal e não-verbal. Para sintetizarmos a ideia de letramento digital, apresentamos o conceito a partir dos postulados de Soares. De acordo com a autora letramento digital é

um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 151).

Nessa perspectiva, convém ressaltar que as práticas de leitura e escrita no ambiente digital realizam-se de forma multimodal, ou seja, com o uso de elementos

linguísticos como palavra e imagens, vídeos, sons, cores (KRESS, 2003; MARTINEC; SALWAY, 2005). Fazer um bom uso dos recursos midiáticos para produzir e ler textos multimodais é característica de letramento digital. No entanto, entendemos essa prática de letramento digital como um processo.

Acreditamos não ser possível avaliar o grau de letramento digital de um determinado indivíduo, isso porque as condições, o tempo de uso das mídias digitais, as necessidades individuais são inúmeras e muito diferentes. Acreditamos que o processo de letramento digital se inicia com os primeiros contatos no meio digital, e à medida que vai tornando-se mais familiar, vão, então, aumentando as habilidades para o domínio de uso dos recursos multimodais.

Vemos a importância de pontuar que, com as mudanças ocorridas na era digital, não podemos estabelecer uma idade, ou grau de escolaridade para se ter início o processo de letramento digital. Nosso estudo é realizado a partir da prática de escrita multimodal em ambientes digitais de uma criança em aquisição de escrita. O início do processo de letramento digital dessa criança ocorreu aos seis anos no aplicativo Facebook Messenger. Dessa forma, para a análise dos dados, consideramos esse contato inicial da criança com o aplicativo, que coincidiu com o início do ciclo de alfabetização e do próprio processo de letramento digital até o final do ciclo de alfabetização aos oito anos de idade. Nesta faixa etária, a criança já apresentava práticas de escrita multimodal no Facebook Messenger e no WhatsApp Messenger.

Na próxima seção, abordamos mais um conceito relevante para o entendimento e análise de nossos dados: o Letramento Visual.

### 1.1.3 Letramento Visual

Com a significativa mudança da mídia impressa para telas de computador e dispositivos móveis, observamos que, em nosso cotidiano, a maior parte da escrita que encontramos toma a forma de gêneros digitais nos mais diversos suportes, como exemplo: o e-mail, que vem substituindo a carta; o outdoor eletrônico dividindo o espaço com o outdoor convencional; o E-book chegando e marcando a presença ante o livro impresso; as cartolinas e papel 40, nas apresentações das escolas, sendo substituídos pelos slides. Esses novos gêneros e suportes são reflexos do uso no meio digital.

Diante disso, Kress (2003, p. 15) ressalta que “a tela oferece possibilidades inteiramente diferentes de arranjos formais e, portanto, conceituais daquelas da página”<sup>6</sup>. Essas e muitas outras mudanças nem sempre são percebidas, mas estão cada vez mais presentes na atual era digital. Vendo por esse prisma, discutimos as mudanças na relação verbo-visual no meio digital, no qual o texto multimodal é produzido.

Buscamos entender, aqui, a imagem e sua importância para o processo de comunicação, e para tanto focamos no letramento visual que, segundo as autoras Barbosa e Araújo (2014, p. 22), “está diretamente relacionado ao entendimento da informação visual não apenas como um adorno da informação verbal, mas como um elemento semiótico que agrega sentido ao texto”. Vendo por esse prisma, entendemos que o papel da imagem em uma construção verbo-visual do texto multimodal vai além da aparência, e apresenta-se como parte significativa para a construção de sentido.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (1996, p.20), é preciso “ver nas imagens não apenas o estético e expressivo, mas também as dimensões estruturadas sociais, políticas e comunicativa”<sup>7</sup>. Vê-se, portanto, no trabalho dos autores a possibilidade de verificar as diversas formas que um texto visual pode ser representado. Segundo Theisen, Leffa e Pinto (2014, p. 106), a *Grammar of Visual*

---

<sup>6</sup> Do original: The screen offers entirely different possibilities of arrangements, formal and therefore conceptual, to those of the page. (Tradução nossa)

<sup>7</sup> Do original: to see in images not only the aesthetic and expressive, but also the structured social, political and communicative dimensions. (Tradução nossa)

*Design*<sup>8</sup> “é uma ferramenta que pode colaborar para a apropriação do letramento visual e a leitura ativa de imagens”. Ressaltamos que Kress e Van Leeuwen (1996) desenvolveram, em sua gramática, um importante trabalho de análise de imagens, como já mencionamos, apoiados na Gramática Sistêmica Funcional de Halliday (1994).

Segundo Kress e Van Leeuwen(2006), assim como a gramática da língua descreve como as palavras combinam em cláusulas, frases e textos, a gramática visual descreve como os elementos - pessoas, lugares e coisas - combinam em enunciados visuais de maior ou menor complexidade e extensão.

Os autores afirmam que “cada meio tem suas próprias possibilidades e limitações de significados”<sup>9</sup> e que portanto, “nem tudo o que pode ser realizado na linguagem [verbal] também pode ser realizado por meio de imagens, ou vice-versa”<sup>10</sup> (KRESS; VAN LEEUWEN,1996, p. 19). Em consonância com essa ideia, Van Leeuwen (2011), afirma que “cada meio tem suas próprias possibilidades e limitações de significado (sentido)”, porém isso não anula a possibilidade de que ambas possam “cumprir as mesmas funções comunicativas”, e é bom frisar que, “em algum nível, possam expressar os mesmos sentidos” (2011, p. 673)<sup>11</sup>.

Diante desses aspectos, é pertinente destacar a importância de discutir a prática de letramento visual. Isso porque, no momento atual que vivemos é permeado pela linguagem visual. Essa realidade exige dos indivíduos uma contínua mudança nas formas de leitura e escrita para que possam inserir-se nas práticas multimodais. Segundo Theisen, Leffa e Pinto (2014, p. 105) , “cada vez mais, os textos assumem um caráter visual, agregando palavra e imagem”.

---

<sup>8</sup> “Gramática do Design Visual” (Tradução nossa)

<sup>9</sup> each medium has its own possibilities and limitations of meaning”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 19).

<sup>10</sup> “Not everything that can be realized in language can also be realized by means of images, or vice versa.”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 19).

<sup>11</sup> Do original: The forms of visual communication are radically different from those of language. But that does not mean that both cannot fulfill the same communicative functions, and, at some level, express the same meaning (VAN LEEUWEN, 2011, p. 673).

Faz-se mister destacar que não há uma pretensão em defender a ideia de que haja a prevalência da imagem ou do verbal, pois pode existir uma complementaridade entre os dois modos semióticos.

Somos conscientes de que vivemos em um contexto social onde os processos comunicativos são realizados por meios de diferentes linguagens e modos semióticos. Nessa perspectiva, concordamos com Theisen, Leffa e Pinto (2014), quando realçam o auxílio da multimodalidade às práticas de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias, deixando claro que a construção, interpretação e propagação do sentido se dá a partir dos diferentes recursos disponíveis na construção do texto, e não somente pela linguagem falada ou escrita. As novas práticas de leitura e escrita surgem com o advento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação, e é nesse contexto que, segundo os autores mencionados, destaca-se o letramento visual.

Como destacamos no tópico 1.1.1, há uma necessidade de falar sobre letramentos. Além de Rojo (2012), Dionísio (2006) também ressalta essa importância de pluralizar a palavra letramento, visando, como característica do discurso oral e escrito, a multimodalidade, temática que discutiremos no próximo tópico. Nos dizeres da Dionísio (2011, p.139), “na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo”. Retomando as discussões da autora, ressaltamos que a escrita presente na mídia digital adquiriu características diferentes da escrita no papel, isso a partir dos recursos tecnológicos dispostos.

## **1.2 Multimodalidade: a imagem e sua relação com o texto verbal**

Nesta era, considerada como pós-moderna, os avanços da tecnologia têm colaborado, e muito, para a expansão dos meios de informação, contribuindo para a agilidade na comunicação. Segundo Cani e Coscarelli (2016, p.15), “as tecnologias digitais desempenham um papel importante, principalmente por seus apelos visuais e sonoros e pela pluralidade das informações que veiculam”. Nesse sentido,

salientamos que o uso de diferentes recursos comunicacionais nos remetem à multimodalidade, ou seja, à realização do texto por diferentes linguagens.

Vendo por esse prisma, é pertinente notabilizar que dentre tantos limites presentes nas mais diversas relações em prol da comunicação, Martinec e Salway (2005, p. 339) pontuam que “um dos limites que certamente merece atenção é que entre sem dúvida os mais ubíquos meios de comunicação – texto e imagens”<sup>12</sup>. Ressaltamos que o uso integrado desses meios, texto verbal e imagem, unidos aos sons e aos eventos comunicativos, constituem, segundo Van Leeuwen (2011), a multimodalidade. No entanto, é mister destacarmos que a multimodalidade não se restringe apenas aos múltiplos modos referidos. A multimodalidade, segundo Kress e Van Leeuwen, está na própria linguagem:

A linguagem, por exemplo, é um modo semiótico porque pode ser realizada através da fala e da escrita, e a escrita é um modo semiótico também, porque pode ser realizada na pedra, na caligrafia de um certificado, na impressão de um papel brilhante, e todos esses meios adicionam uma camada a mais da significação. (KRESS; VAN LEEUWEN, ([2001] 2011) p. 4).<sup>13</sup>

Em consonância com as ideias dos autores supracitados, Dionísio (2011) evidencia que, ao usarmos as diversas linguagens, realizamos ações individuais e sociais que são expressões socioculturais. Essas ações podem ser caracterizadas como eventos multimodais. Dentre tais eventos, destacamos a escrita multimodal como relação entre o verbal e o visual. Diante disso, é pertinente destacar que, nas mais diversas formas de comunicação social, há uma acentuada presença dos textos multimodais, os quais são dotados de diferentes níveis semióticos. Nas palavras de Dionísio (2011):

Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a

---

<sup>12</sup> Do original: one of the boundaries that surely deserves attention is that between arguably the most ubiquitous means of communication – text and images. Tradução nossa.

<sup>13</sup> Do espanhol: “El lenguaje, por ejemplo, es un modo semiótico porque se puede realizar a través de lo hablado y de lo escrito, y la escritura es un modo semiótico también, porque puede ser realizada sobre piedra grabada, en la caligrafía sobre certificados, sobre impresiones en papel brillante, y todos estos medios añaden más capas de significación”. (Kress & Van Leeuwen, 2001[2011]) Tradução nossa.

combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. (DIONÍSIO, 2011, p. 138)

Dentre os diferentes recursos comunicativos, neste tópico, discutimos a relação entre o texto verbal e o texto imagético. Para tanto, é pertinente pontuar que Martinec e Salway (2005) discutiram com propriedade as relações que há entre imagem-texto verbal, enfatizando um sistema de relações semânticas e especificando suas realizações perceptíveis, que serão discutidas posteriormente. Santaella (2012) também discute as relações semânticas entre imagem e texto verbal.

As relações semânticas entre texto verbal e imagem são propostas por Santaella (2012) a partir das seguintes categorias: dominância; redundância; complementaridade; discrepância. Tendo em vista que as relações semânticas serão relevantes para análise dos dados desta pesquisa, é pertinente apresentar essa classificação proposta por Santaella (2012), que salienta que a relação verbo-visual, na perspectiva da semântica, “investiga a contribuição dos elementos verbais e imagéticos para a combinação de uma mensagem complexa” (p.112).

Ainda, segundo a autora, as formas de relações semânticas entre imagem e texto verbal são de: dominância, quando imagem ou texto verbal apresenta uma superioridade em relação ao outro. Ou seja, a imagem será superior ao texto verbal quando for mais informativa que ele, ou texto verbal será superior à imagem quando ela “preencher funções meramente ilustrativas, decorativas ou didáticas” (p.113); redundância, quando imagem ou texto verbal não acrescentam informações, mas só servem de ilustração ou legenda. “No contexto da imagem, uma mensagem verbal apenas repete o que se vê, e no contexto verbal, a imagem pode ser meramente uma ilustração que nada acrescenta” (p.114); complementaridade, quando imagem e texto verbal têm igual importância, um integra-se ao outro. Essa relação trata da equivalência verbo-visual de forma recíproca, em que “ambas as fontes de informação são importantes para a compreensão global do significado da mensagem” (p.115); discrepância ou contradição, quando há incoerência na relação entre a imagem e a palavra. Nesse caso, a imagem transmite um conteúdo que contradiz o texto verbal.

Face a essa questão, destacamos que Santaella (2012), ao tratar da imagem como representação visual, apresenta três modalidades principais da

imagem, a saber: imagem em si mesma, imagem figurativa e imagens simbólicas. Esta última modalidade é que nos interessa, pois, segundo a autora,

embora as imagens apresentem figuras reconhecíveis, essas figuras têm por função representar significados que vão além daquilo que os olhos veem. O simbolismo adiciona camadas de significados que estão por trás das imagens (SANTAELLA, 2012, p. 19).

No meio tecnológico, percebemos a ação desse simbolismo, principalmente no uso do *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger*. Embora não seja nosso objetivo analisar o significado dos *emojis* e imagens presentes no texto multimodal, percebemos que as imagens usadas apresentam-se em significados múltiplos. Isso pode ser visualizado em dois trechos de interações entre Elopes e o pai, através do *WhatsApp Messenger*, a respeito de uma foto enviada pela filha.

Figura 1: Tela da representação do significado da imagem



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

A imagem que gera o diálogo entre pai e filha é a foto da exposição das almofadas no chão do quarto da criança. Ao ver a foto, o pai expressa sua interpretação da imagem ao dizer: “Que bagunça”. A filha, por sua vez, deixa claro que o pai está equivocado, e prontamente diz: “não é *bagunsa* não é arte”. Nessa perspectiva, podemos perceber que a imagem simbólica está à disposição de diferentes significados, ficando à mercê da ótica de quem a avalia.

Segundo Martinec e Salway (2005), também em meios eletrônicos, as imagens ocorrem, frequentemente, combinadas ao texto verbal. Destacamos, também, que trabalhar a relação verbo-visual nos remete a um questionamento feito por Barthes, em 1964, na obra *Réthorique de l’image*, presente em *Leitura de Imagem*,

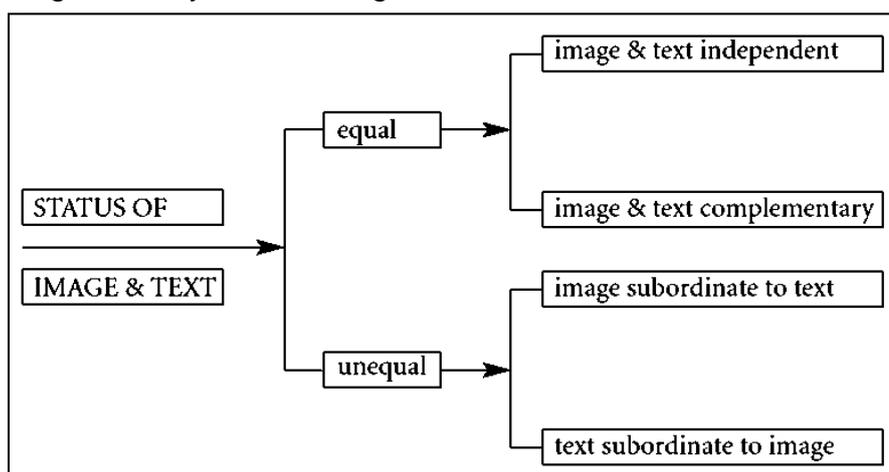
de Santaella (2012 p.112), no qual o autor se pergunta: “será que a imagem é simplesmente uma duplicata de certas informações que um texto contém e, portanto, um fenômeno de redundância, ou será que o texto acrescenta novas informações à imagem?”.

Nessa perspectiva, é mister enfatizar que o status de relação entre imagem e texto pode ser, segundo Martinec e Salway (2005), de desigualdade, quando a imagem é subordinada ao texto verbal ou vice-versa; e de igualdade, podendo ser independente ou complementar, conforme observa-se nas palavras dos autores:

Assim como a relação entre cláusulas em um complexo de cláusula, imagens e textos são considerados desiguais no status quando um deles modifica o outro. Considera-se que o elemento modificador é dependente do modificado. Igual status entre imagens e texto é dividido em independente e complementar. Uma imagem e um texto são considerados independentes e seu status igual quando são unidos em pé de igualdade e não há sinais de um modificar o outro. Quando uma imagem e um texto são unidos igualmente e modificar um outro, seu status é considerado complementar. (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 345, Tradução Nossa)<sup>14</sup>

O diagrama que segue representa, de forma resumida, a relação de status em imagem e texto verbal apresentada por Martinec e Salway (2005, p.351).

Figura 2: System of image–text status relations<sup>15</sup>



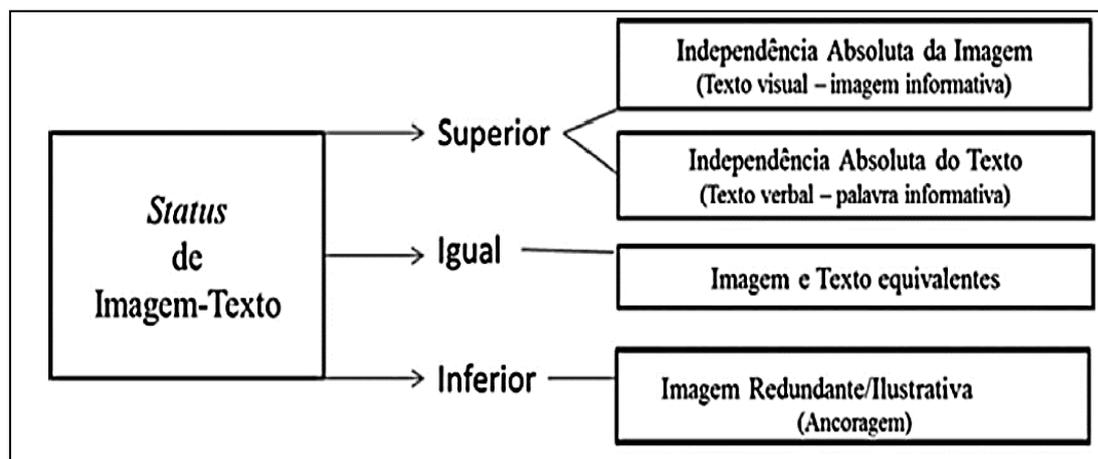
<sup>14</sup> Do original: Just like the relationship between clauses in a clause complex, images and texts are considered to be unequal in status when one of them modifies the other. The modifying element is considered to be dependent on the modified one. Equal status between images and text is further divided into independent and complementary. An image and a text is considered independent and their status equal when they are joined on an equal footing and there are no signs of one modifying the other. When an image and a text are joined equally and modify one another, their status is considered complementary. (TRADUÇÃO NOSSA)

<sup>15</sup> Sistema do status da relação imagem-texto (tradução nossa).

Fonte: Martinec; Salway, 2005, p. 351

Ao trabalhar a relação verbo-visual no aplicativo *WhatsApp Messenger*, Fonte e Caiado (2014) traduziram e adaptaram esse diagrama e, assim, as autoras analisaram as relações entre os *emojis* e as palavras no aplicativo mencionado.

Figura 3: Status do sistema de relação Imagem-Texto no WhatsApp



Fonte: Fonte; Caiado, 2014, p. 485.

Ainda segundo as autoras, os *emojis*, presentes no *WhatsApp*, apresentam carinhas com expressões faciais, gestos, símbolos, o que contribuem para a construção da multimodalidade no aplicativo mencionado. É oportuno destacar que esses *emojis*, além de manter uma relação de status com o texto verbal, apresentam diferentes papéis no discurso multimodal em tela no aplicativo *WhatsApp*. Segundo Fonte e Caiado (2014, p.485), os *emojis* podem desempenhar diferentes papéis como: substituir, enfatizar, antecipar, ilustrar ou sintetizar o texto verbal. Diante do exposto e a partir das análises realizadas nesta pesquisa, acreditamos que os *emojis* também colaboram para construção multimodal do *Facebook Messenger*, bem como podem apresentar os papéis descritos.

A seguir, apresentaremos a história desses dois aplicativos e de um dos recursos multimodais encontrados neles – *emojis*, além de justificar por que o usaremos a nomenclatura '*emojis*' e não '*emoticon*'.

### 1.2.1 A história dos aplicativos *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger* e *Emojis/Emoticon*

Diante do atual contexto, torneado pelas mídias digitais, não seria incoerente afirmarmos que as relações humanas estão sendo realizadas, de forma acentuada, a partir das tecnologias.

Assim como Moro (2016), acreditamos que o conhecimento da tecnologia é construído a partir da troca de saberes. Como outrora, mencionamos que, nos últimos anos, vêm acontecendo algumas substituições da mídia impressa para mídia em tela.

Com o advento da tecnologia digital, as relações humanas podem acontecer em diferentes meios digitais dentre eles no *Facebook Messenger* e no *WhatsApp Messenger*, aplicativos nos quais os dados foram capturados para esta pesquisa.

Para melhor compreendermos o primeiro aplicativo, julgamos necessário falar um pouco do site que o comporta, ou seja, o *Facebook*.

O *Facebook* foi lançado em 2004 nos Estados Unidos. Começou originalmente como um site para facilitar a comunicação entre os estudantes universitários de Havard e depois se espalhou rapidamente pelo mundo todo. [...] O *layout* e as funcionalidades do site foram modificados e redesenhados várias vezes ao longo dos anos. No entanto, seus principais espaços de escrita ainda estão disponíveis. Um espaço de escrita [...] são as atualizações de *status* (ou simplesmente os atuais "*posts*"), originalmente concebidas como um espaço para *microblogging* como o *Twitter*. (BARTON; LEE, 2015, p. 58-59).

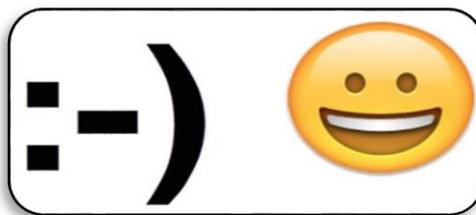
Outro espaço de escrita fundamental para nossa pesquisa é espaço de mensagens. Tanto no site, quanto no dispositivo móvel, o espaço de mensagem do *Facebook* suporta mensagens multimodais e promove formas criativas de interação, como: texto escrito, envio de figuras, envio de *emojis*, chamada de vídeo, chamada de voz, envio de GIF animado. No entanto, o envio de arquivo só pode ser realizado no espaço de mensagem no site. Já o aplicativo *WhatsApp Messenger* foi criado inicialmente para ser usado nos smartphones. Segundo as pesquisas de Fonte e Caiado

O aplicativo foi criado em 2009 pelo norte-americano Brian Acton e pelo ucraniano Jan Koum, que foram funcionários do *Yahoo*. A ideia de criar esse aplicativo, que possibilita a troca de mensagens, foi de Jan Koum e surgiu no momento em que a academia que frequentava proibiu o uso de celulares. As ligações perdidas, enquanto praticava esportes, o incomodavam e o mobilizaram a pensar em uma alternativa para essa questão, daí a ideia de criar o WhatsApp. (FONTE; CAIADO, 2014, p. 476)

Os usuários desse aplicativo têm a possibilidade de enviar mensagens multimodais, com o auxílio de imagens/fotos, *emojis*, vídeos, áudio, isto nos dispositivos móveis, (FONTE; CAIADO, 2014). Além de enviar mensagens, o aplicativo nos possibilita fazer chamadas de voz e de vídeo, bem como enviar fotos, vídeos e áudios arquivados nos dispositivos ou tiradas e gravados na com auxílio do próprio WhatsApp, áudio e documentos. Como enfatizamos anteriormente, este aplicativo foi criado para ser usado em smartphones, porém com as evoluções sofridas ao longo dos anos, hoje podemos usá-lo em PCs e *Notebooks* a partir do *WhatsApp Web*.

Como todos esses recursos sinalizados à disposição dos usuários, destacamos, portanto, que a mensagem instantânea vem sendo muito utilizada como ferramenta de comunicação textual e imagética nos aplicativos em estudo. Vemos o *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger* como aplicativos de mensagem instantânea. Esta é definida, segundo Barton e Lee (2015), como um bate-papo de textos *online* entre usuários no mesmo sistema. Este tipo de bate-papo vem tornando-se cada vez mais popular, e seu uso se faz, principalmente, a partir de dispositivos móveis.

Consideramos pertinente esclarecer o uso das nomenclaturas “Emojis” e “Emoticon”. Este do inglês “ícone de emoção”, ou “expressão de emoção”, aquele do japonês “letra em imagem”, ou “palavra figurada”. Por vezes, pensamos nas semelhanças e diferenças existentes entre esses termos e conseguimos compreendê-las com o auxílio de algumas pesquisas. Primeiro destacamos Moro (2016), o qual destaca que “os *emojis* usam as formas dos emoticons, porém suas versões são em imagens gráficas” (2016, p. 60).

Figura 4: *Emoticon X Emoji*

Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

No decorrer de sua obra, há uma breve trajetória da pictografia, chegando ao seu uso na atualidade digital. Segundo Moro (2016, p. 53), “os pictogramas são elementos visuais que, na contemporaneidade, compõem um sistema de sinalização e comunicação”. Outra pesquisa relevante e que apresenta conformidade às ideias do autor supracitado é a de Pavalanathan e Eisenstein (2015) enfatizam que:

em contraste com os emoticons, que são criados a partir de sequências de caracteres ASCII<sup>16</sup>, emojis são representados por caracteres unicode e estão continuamente aumentando em número com a introdução de novos personagens em cada nova versão de unicode. Emojis caracteres incluem não apenas rostos, mas também conceitos e ideias, como clima, veículos e edifícios, comida e bebida, ou atividades como correr e dançar<sup>17</sup>. (PAVALANATHAN; EISENSTEIN, 2015, p. 1, Tradução nossa ).

Nessa perspectiva, ao observamos os meios de comunicação *online*, no qual destacamos os aplicativos em estudo, percebemos o crescimento dos conjuntos gráficos presentes nas mensagens. Esta *imagnetização* ao lado do verbal foi incorporada, em forma de Emoticon, inicialmente nos envios de e-mails, que, segundo Moro (2016),

Primeiramente usado em 1982, o *emoticon* foi uma ideia proposta pelo professor Scott Fahlman, da Universidade Carnegie Mellon (Pittsburgh, EUA), para diferenciar o uso de *e-mails* sérios dos que continham alguma piada. O *e-mail* continha o seguinte conteúdo: ‘*Proponho a seguinte sequência de caracteres para os marcadores de piada: :-) Leia-o de lado*’. [...] os *emoticons* possuíam apenas a

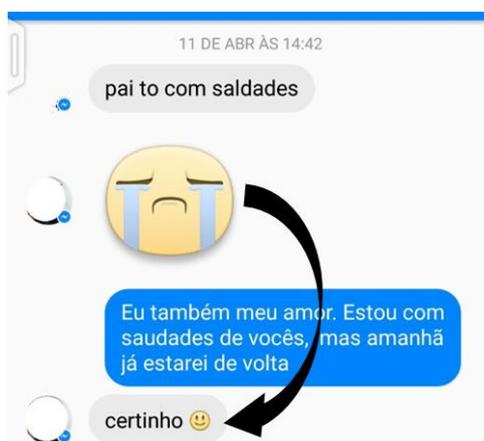
<sup>16</sup> ASCII (do inglês American Standard Code for Information Interchange; "Código Padrão Americano para o Intercâmbio de Informação") [...] A codificação ASCII é usada para representar textos em computadores, equipamentos de comunicação, entre outros dispositivos que trabalham com texto. Desenvolvida a partir de 1960, grande parte das codificações de caracteres modernas a herdaram como base. (Informação retirada do site: Wikipédia, disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/ASCII>) Acesso em: nov. 2017.

<sup>17</sup> Do original: In contrast to emoticons, which are created from ASCII character sequences, emojis are represented by unicode characters, and are continuously increasing in number with the introduction of new characters in each new unicode version. Emoji characters include not only faces, but also concepts and ideas such as weather, vehicles and buildings, food and drink, or activities such as running and dancing. (PAVALANATHAN; EISENSTEIN, 2015). Tradução nossa.

representação do próprio texto, mas, com o tempo, os caracteres foram incorporando imagens gráficas em sua representação e se diversificando de várias maneiras. Essas figuras são chamadas de *emojis*. (MORO, 2016, p. 60).

A partir do conhecimento da origem desses elementos gráficos, presentes nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger, é pertinente destacar que o uso nos aplicativos é realizado de forma um pouco diferenciada, a saber: no Facebook Messenger, há emojis que são usados, normalmente, em turnos diferentes, separados por cada 'Enter' clicado, o que é nomeado, no site do Facebook, como figurinhas, e há emojis que podem ser usados e acompanhados pelo texto verbal no mesmo turno da interação, vejamos:

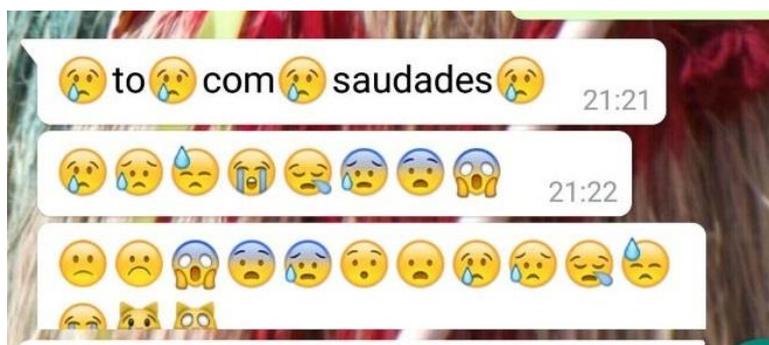
Figura 5: Texto verbal e imagem no Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Já no WhatsApp Messenger, todos os *emojis* podem ser usados da forma que o escritor queira fazer, seja acompanhando o texto verbal no mesmo turno ou não, vejamos:

Figura 6: Texto verbal e imagem no WhatsApp



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

A partir dessas relações entre os aplicativos, entendemos que o uso e a boa aceitabilidade do *WhatsApp Messenger* foram influenciados pelas práticas multimodais ocorridas no *Facebook Messenger*. Nesse sentido, o conhecimento do percurso histórico dos aplicativos e dos *emojis* nos ajudarão a compreender melhor as contribuições tecnológicas para a prática multimodal de escrita nos referidos aplicativos.

### 1.2.2 Práticas multimodais de escrita nos aplicativos: contribuições tecnológicas

As novas tecnologias digitais da informação e comunicação estão mudando não apenas as formas de entretenimento, mas também de lazer nas mais diversas esferas da sociedade, isso é algo sinalizado por muitos escritores como: Barton e Lee (2015), Fonte e Caiado (2014;2015), Santaella (2012), Rojo e Barbosa (2015), dentre outros. Acreditamos que, na nova era, as inovações da tecnologia nos exigem um olhar diferenciado para as mais variadas formas de comunicações. Segundo Barton e Lee (2015, p. 12), “a tecnologia faz parte das experiências vividas pelas pessoas em todos os contextos”, sejam estes na busca de novos amigos ou novos relacionamentos, sejam no âmbito do trabalho, de propagandas e busca de empregos, sejam no relacionamento familiar, dentro ou fora do lar. É pertinente dar ênfase a esta nova forma de relacionamento familiar advinda da influência da era tecnológica.

Figura 7: Substituindo ausências



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Em uma situação tradicional, esta interação seria face a face, quando o pai auxiliaria a filha na realização da atividade de casa. Mas na contemporaneidade, quando há um crescente uso dos meios digitais, o relacionamento também se faz a partir de interfaces, conceituado por Martino (2015, p. 226) “como elementos de ligação entre as máquinas e os seres humanos que as operam”. Corroboramos com o autor que essas interfaces permitem uma interação instantânea e dinâmica, de tal forma que os usuários não se prendem aos equipamentos digitais, mas se concentram nas mensagens e nos conteúdos postados. O autor ainda enfatiza que é na superfície da tela que um indivíduo interage com outros, igualmente conectados, dispostos em lugares físicos diferentes. Todos olhando para uma tela digital plana composta por ícones, caracteres, imagens, fotos, áudios e vídeos. (MARTINO, 2015).

Salientamos que alguns aportes da tecnologia de comunicação são as redes sociais e nelas os aplicativos de interação social. Segundo Martino (2015, p. 55), “redes sociais podem ser definidas como um tipo de relação entre seres humanos pautada pela flexibilidade de sua estrutura e pela dinâmica entre seus participantes”. Desse modo, ressaltamos que, de acordo com Bakhtin (2010), os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreendemos dessa forma

que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana.

Vemos a necessidade de esclarecer que as tecnologias não são as únicas responsáveis pelas mudanças comunicacionais nos últimos anos, temos uma sociedade em contínua mudança, e nessas mudanças sociais encontram-se outras mudanças das quais a tecnologia faz parte. Nessa perspectiva, Barton e Lee (2015) afirmam que as mudanças na vida contemporânea estão impactando, também, a linguagem e as práticas comunicativas. Vendo por este prisma, destacamos a colaboração de Kress (2003), que, além de observar as mudanças sociais e tecnológicas, identificou as mudanças comunicacionais, as quais antes tinham como dominante a linguagem escrita e, na atualidade, tem a linguagem imagética, alterando a lógica de novas práticas de comunicação.

Diante disso, destacamos que, segundo Martinec e Salway (2005, p. 339), “devido ao ritmo implacável da evolução da tecnologia da informação, texto e imagens estão cada vez mais juntos, criando textos multimodais”<sup>18</sup>. Em consonância com a ideia, Vieira e Silva (2014) afirmam que as tecnologias digitais trouxeram em seu bojo mudanças significativas, não só nas relações sociais e nas formas de interação, mas também, nas novas formas de leitura, escrita e representações visuais.

Ao nos apoiarmos nas ideias de Koch (2011), é pertinente destacar que vemos o texto como resultado da atividade verbal e visual de indivíduos atuantes na sociedade, “que coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal – e *para nós, também, visual*<sup>19</sup> – se realiza” (KOCH, 2011, p. 26). Compactuamos com a ideia de que à medida que as práticas sociais do indivíduo se modificam para meio *online*, os textos por ele produzidos também se deslocam para a tela e adquirem outras características com efeitos gráfico e visuais, como

[...] negrito, diferenciações em tamanho e tipo de fontes e assim por diante. Estes fazem a escrita como um todo e letra em particular em entidades visuais, adicionando significados dos modos de visual para aqueles da escrita. Na tela, a entidade textual é tratada como uma

---

<sup>18</sup> Texto original: [...] due to the relentless pace of developments in information technology, text and images are increasingly coming together, creating multimodal texts. (tradução nossa)

<sup>19</sup> Grifo e acréscimo nossos.

entidade visual de maneiras em que nunca foi na página. (KRESS, 2003, p. 52)

A materialidade do texto não é apenas a escrita, mas a imagem, o áudio, os *emojis*, os vídeos. De acordo com os postulados de Barton e Lee (2015, p. 43), os “textos online não são mais estáveis, não atuam mais como pontos de referência fixos. Ao contrário, são mais fluídos que os textos impressos, e as mudanças mais constantes”. Estamos em conformidade com essa ideia por defendermos o texto *online*, trabalhado em tela, como um texto multimodal. Vendo por esse prisma, os autores destacam que:

Na compreensão da linguagem online, também procuramos entender como modos diferentes trabalham juntos para formar textos online coerentes e dotados de sentido. Os modos, que também são conhecidos como modos comunicativos ou modos semióticos, referem-se em geral a sistemas ou recursos que as pessoas mobilizam na construção de sentido. Eles incluem as linguagens falada e escrita, imagem, som, gesto etc. (BARTON; LEE, 2015, p. 47)

Nessa perspectiva, afirmamos que os textos multimodais, ou seja, os que combinam a linguagem verbal e a visual, estão presentes em nosso cotidiano e suas práticas contribuem na construção de sentido ao longo da história da linguagem escrita. Desse modo, é mister acrescentar que, de acordo com Santaella (2003), as mudanças no estilo, no formato, no suporte, fazem com que os modos de leitura atual sejam distintos daqueles modos de leitura linear e/ou circunscritos centrado no papel. Concordamos com a autora que tais mudanças se devem ao fato de que, na sociedade contemporânea, circulam novos tipos de signos em meios ainda pouco explorados, propiciando o surgimento de novas interações socioculturais.

A frequente relação da linguagem verbal e da imagética leva-nos a entendê-las como formas significativas de sentido. A construção de sentido por meios multimodais é, segundo Barton e Lee (2015, p.33), “uma maneira de posicionar a si mesmo e aos outros”. Dialogando com essa ideia, acrescentamos a colaboração de Guimarães (2013), salientando que as relações de produção de sentido estabelecidas, entre o verbal e o texto visual, cumprem um papel de relevância nas mídias de massa da contemporaneidade. Por intermédio da interação entre os dois códigos – verbal e imagético – palavras e imagens invadem os meios de comunicação e vão se processando no indivíduo e na sociedade, suscitando ideias e emoções. Nesse processo interativo, segundo a autora (2013, p.126), significante e significado se

relacionam para o alcance da significação, texto e imagem absorvendo muitos sentidos.

Ao nos questionarmos sobre quais os recursos de escrita que a sociedade atual está fazendo uso, deparamo-nos, não só com uma nova forma de escrita, mas com um novo local de escrita. O entrelaçamento do verbal e do visual não está apenas no papel (a página), mas fortemente centrada na tela. Essa, mais do que a página, é o ambiente dominante de representação e comunicação em geral. Essa constatação leva-nos a refletir a afirmação, de Barton e Lee (2015), de que a imagem não está substituindo a linguagem verbal. Ora, embora não haja plena substituição, há uma presença dominante da linguagem visual na tela. Sendo assim, ressaltamos os postulados de Kress (2003, p. 52,) que “a tela é o site da imagem, e a lógica da imagem domina a organização semiótica da tela”<sup>20</sup>.

Diante disso, entendemos que há novos recursos de escrita, bem como, há novos espaços de escrita. Kress (2003) enfatiza que os princípios estéticos que governam o visual do texto escrito não são de responsabilidade apenas de profissionais da área gráfica, mas dos que fazem uso da escrita em tela. A organização do texto a partir dos efeitos gráficos e visuais, como negrito, sublinhado, tamanho e tipo de fonte, fazem da escrita uma entidade visual. Ainda segundo as ideias do autor, (2003, p. 52)<sup>21</sup>, “na tela, a entidade textual é tratada como uma entidade visual de maneiras em que nunca foi na página”.

De acordo com esse prisma, convém frisar que, quando a escrita encontra espaço nas mídias digitais, encontra também oportunidade para se mostrar multimodal. De acordo com Barton e Lee (2015), na atualidade, a constante troca de mensagens de textos tem contribuído para o desenvolvimento de mensagens instantâneas como uma prática social conectada a conjuntos de valores que influenciam os usuários a produzir seus textos de maneiras específicas. Nesse contexto, concordamos com Fonte e Caiado (2014), que a escrita realizada nos

---

<sup>20</sup> Do original: “the screen is the site of the image, and the logic of the image dominates the semiotic organisation of the screen”. (KRESS, 2003, p.52) (tradução nossa)

<sup>21</sup> Do original: “On the screen, the textual entity is treated as a visual entity in ways in which the page never was” (KRESS, 2003, p. 52). (Tradução nossa)

aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger, com o auxílio das tecnologias digitais da informação e comunicação, é multimodal.

Diante disso, observamos que os textos que circulam socialmente indiciam a mudança tornando os textos multimodais mais evidentes. Isso tem levado o escritor/produtor a ter mais liberdade de escolher o tipo de linguagem para determinada representação, de acordo com o efeito semiótico pretendido. Imagem e palavra se complementam, se contrapõem, se integram (ou não), mas sempre com propósito de significar mais (MARTINEC; SALWAY, 2005; SANTAELLA, 2012). Para representar essa relação verbo-visual, no próximo capítulo, trazemos o processo metodológico que usamos para alcançar os objetivos da nossa pesquisa.

## CAPÍTULO 2

### PERCURSO METODOLÓGICO

Reiteramos que a nossa pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições do letramento digital para a aquisição multimodal da escrita de uma criança a partir de mensagens instantâneas nos aplicativos *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger*. E como objetivos específicos: verificar a relação verbo-visual da escrita multimodal a partir de mensagens instantâneas nos aplicativos *WhatsApp Messenger* e *Facebook Messenger* durante o letramento digital; comparar relação/status entre a imagem e o texto verbal da escrita multimodal de uma criança nos aplicativos *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger* durante o letramento digital; e refletir sobre os papéis da imagem na escrita multimodal de uma criança nos aplicativos *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger* durante o letramento digital.

#### 2.1 Tipologia do estudo

A pesquisa se constitui de um estudo de caso que, segundo Yin (2005), é um método que facilita a compreensão de fenômenos sociais, que, neste caso, é o texto multimodal em tela de uma criança em aquisição da linguagem escrita nos aplicativos *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger*.

Enfatizamos ainda que a pesquisa é de natureza qualitativa e longitudinal, que, segundo Oliveira (2005, 2013), é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnica para compreensão detalhada do nosso objeto de estudo, que consiste nas contribuições do letramento digital para a aquisição multimodal da escrita a partir de mensagens instantâneas nos aplicativos *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger*. As reflexões e análises serão feitas a partir das amostras que constituirão o corpus deste estudo, focando a relação verbo-visual de textos multimodais no *WhatsApp Messenger* e no *Facebook Messenger*.

## 2.2 Caracterização do *Corpus*

O *corpus* da pesquisa é composto por telas que apresentam o uso do texto multimodal de uma criança em aquisição da linguagem escrita. Destacamos que, segundo Kress e Van Leeuwen<sup>22</sup> (1996, p. 177) qualquer texto, cujos significados são realizados através de mais de um código semiótico, é multimodal. Esta multimodalidade está explícita no uso do texto verbal e do texto imagético. Ressaltamos que esses recursos multimodais em tela podem ser realizados pelas crianças em dispositivos móveis a partir de mensagens instantâneas realizadas nos aplicativos *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger*.

## 2.3 Critérios para seleção das telas

Para nossa pesquisa, inicialmente, reunimos telas de três crianças, duas meninas e um menino, que fazem uso das mídias digitais e estão no 3º ano do Ensino Fundamental. Embora nossa pretensão sempre fora fazer um estudo de caso, não podíamos descartar alguns riscos, a saber: riscos de os sujeitos desistirem de ceder as telas ou de não disponibilizarem por motivos diversos, como problemas de ordem técnica no aparelho, perda ou roubo do aparelho.

Alguns riscos se concretizaram. O responsável pela criança do sexo masculino alegou que o filho ficou sem o celular por um determinado período por causa de problemas no aparelho. Ao passar do tempo, o responsável pela criança, simplesmente, não cedeu mais telas, apresentando um certo desinteresse na colaboração da pesquisa.

---

<sup>22</sup> Texto original: any text whose meanings are realized through more than one semiotic code is multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 177) Tradução nossa.

Seguimos com as seleções das telas das duas crianças do sexo feminino. Como fazem parte da nossa análise as telas dos aplicativos WhatsApp Messenger e Facebook Messenger, e como a nossa proposta de pesquisa é de um estudo longitudinal, começamos a organizar as telas de interação nos dois aplicativos a partir do início do ciclo de alfabetização das crianças, e constatamos que uma das crianças, aos 6 (seis) anos de idade, ainda não fazia uso dos recursos da mídia digital. Percebemos, então, que tal criança não atendia às necessidades da nossa pesquisa.

Depois desta triagem, ocorrida no primeiro ano da pesquisa, reunimos apenas as telas cedidas pelo pai da criança que atendia a alguns critérios que julgamos importantes para a realização das análises propostas. Essas telas foram resultados de interação entre pai e filha nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger. Ressaltamos que, mais adiante, no capítulo 3 (três), detalharemos os critérios a partir da análise do perfil da criança.

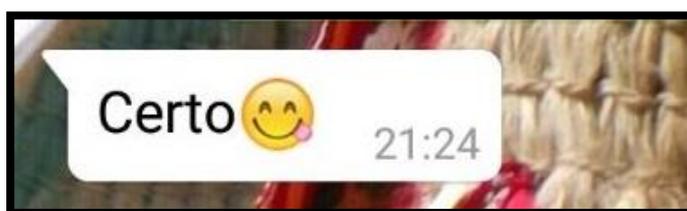
É pertinente salientar que as telas selecionadas têm a presença da escrita multimodal, mais especificamente do texto verbal e dos *emojis*, como podemos observar a seguir:

Figura 8: Escrita multimodal I



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Figura 9: Escrita multimodal II



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

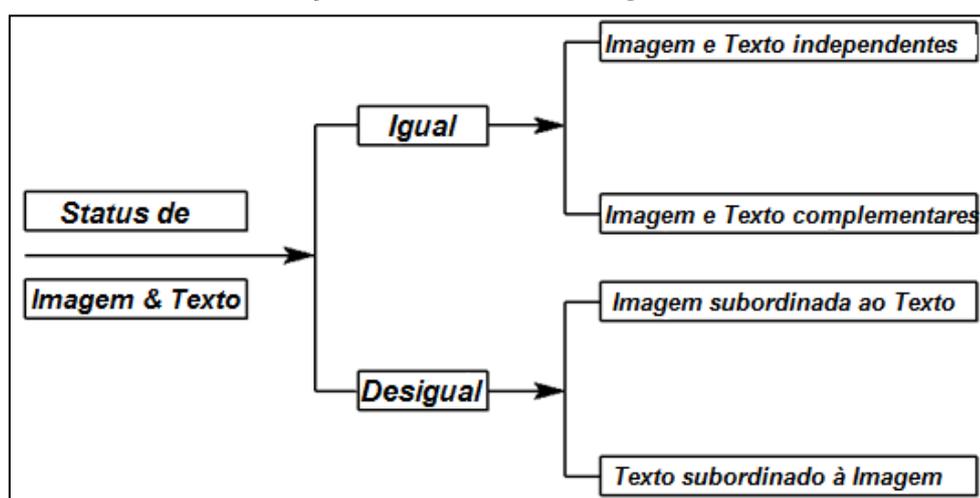
A criança faz uso dos recursos multimodais tanto no Facebook Messenger quanto no WhatsApp Messenger. Adiantamos que o status da relação verbo-visual é diferente e que os *emojis* apresentam papéis diferentes. Isso ficará mais claro a partir de nossas discussões no próximo capítulo.

## 2.4 Categoria de análise dos dados

Ao observar a relação de sentido entre o texto verbal e o visual, respaldando-nos em Martinec e Salway (2005), Santaella (2012) e Fonte e Caiado (2014), observamos a seguinte relação: Texto visual Superior ao Texto verbal, em uma relação de dominância; Texto visual Equivalente ao Texto verbal, em uma relação de complementaridade; texto visual Inferior ao texto verbal, em uma relação de redundância; Texto visual contradizendo o texto verbal, em uma relação de discrepância.

Analisaremos as telas que constituem o *corpus* da nossa pesquisa a partir do modelo de Martinec e Salway (2005), adaptado por Fonte e Caiado (2014), conforme as figuras abaixo:

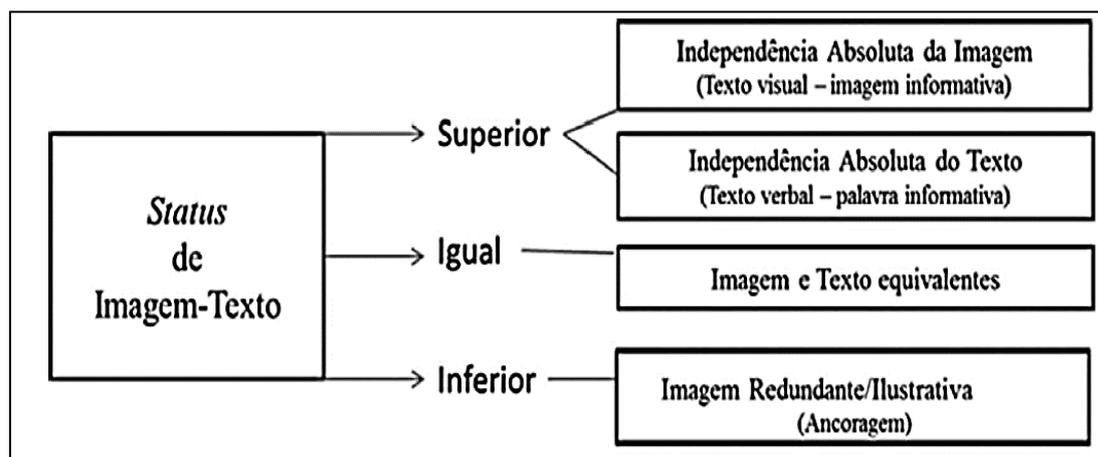
Figura 10: Sistema de relações de status de imagem-texto



Fonte: Martinec; Salway, 2005, p. 351<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Tradução nossa.

Figura 11: Status do sistema de relação Imagem-Texto no WhatsApp



Fonte: Fonte; Caiado, 2014, p. 485.

É pertinente ressaltar que, embora Fonte e Caiado tenham elaborado um modelo para análise do status da relação Imagem-Texto no WhatsApp, nós faremos uso do referido modelo, também para a análise do status da relação Imagem-Texto no aplicativo Facebook Messenger. Em seguida, verificaremos os papéis dos emojis observados, respaldando-nos nas constatações de Fonte e Caiado (2014), nas quais os *emojis* apresentaram diferentes papéis: substituir, enfatizar, antecipar, ilustrar, sintetizar ou, para nós, retomar o texto verbal.

## 2.5 Análise do perfil do informante

A criança desta pesquisa, Elopes possui 8 (oito) anos de idade e está cursando o 3º ano do ciclo de alfabetização. Elopes tem um histórico bastante interessante no que diz respeito ao processo de letramento digital.

A criança é muito comunicativa e tem uma expressividade admirável. Aos seis anos e sete meses de idade, iniciou suas atividades *online* no *Facebook*. Aos sete anos, começou a fazer uso do aplicativo *WhatsApp* e aos oito anos de idade, abriu um canal no *YouTube* com a finalidade de apresentar formas diferentes de usar massinhas de modelar e de ensinar a fazer pulseiras para crianças. Vale ressaltar

que, segundo Elopes, o canal do *YouTube* foi aberto a partir das instruções realizadas por um colega de turma.

Elopes é natural de Palmeira dos Índios, cidade interiorana de Alagoas, é filha caçula de um casal de professores, tem apenas um irmão. Na escola, é considerada uma aluna exemplar e questionadora. Por ser muito comunicativa, está sempre rodeada de suas amigas de turma.

Embora o cenário socioeconômico não esteja em foco em nossa pesquisa, vemos como relevante destacar que a criança é de uma família bem estruturada economicamente. Seus pais, também usuários dos recursos digitais móveis, são da área da educação, a mãe é professora de Língua Portuguesa, aposentada; o pai é antropólogo e professor universitário. Isso nos ajuda a desenhar o contexto que cerca a criança responsável pelas telas em estudo.

Conforme relatamos anteriormente, antes de selecionarmos as telas do sujeito da nossa pesquisa, observamos as telas de três crianças que cursavam o terceiro ano do Fundamental 1, o que equivale à última etapa do ciclo de alfabetização. Os fatores que nos levaram a selecionar apenas as telas de Elopes foram: a) escolaridade e faixa etária; b) tempo de uso dos recursos digitais em dispositivos móveis e uso dos aplicativos *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger*; c) uso dos recursos multimodais nesses aplicativos.

### 2.5.1 Fatores: escolaridade e Faixa etária

No início da nossa pesquisa, a criança cursava o 2º ano do Ensino Fundamenta I de uma escola particular do agreste alagoano, hoje a referida criança está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental I. A escolha das telas de Elopes ocorreu pelo motivo de a criança começar o processo do letramento digital no início do ciclo de alfabetização e continuar produzindo textos multimodais no meio digital no terceiro ano, que é considerado a última etapa do processo de aquisição da escrita.

Dessa forma, acreditamos que a criança já tenha uma maior familiaridade com a escrita e com o uso de imagens junto ao texto verbal. Ressaltamos que a criança iniciou o ciclo de alfabetização aos seis anos de idade, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

Face a esta questão, justificamos também a escolha das telas da criança pela idade, por estar dentro dos parâmetros como regem os documentos. Vemos a importância de ressaltar que Elopes encontra-se com oito anos de idade e desde os seis anos faz uso dos recursos digitais móveis.

## CAPÍTULO 3

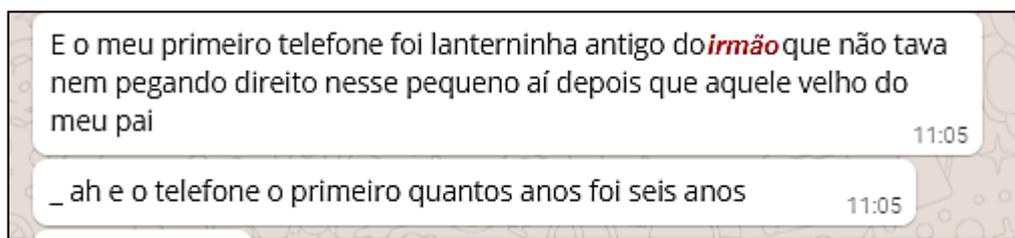
### AQUISIÇÃO MULTIMODAL DA LINGUAGEM INFANTIL NOS APLICATIVOS FACEBOOK MESSENGER E WHATSAPP MESSENGER: UMA ANÁLISE

Antes de analisar as contribuições do letramento digital para a aquisição multimodal da escrita da criança a partir de mensagens instantâneas nos aplicativos *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger*, discutimos aspectos relevantes a partir das práticas de produção de escrita multimodal nos aplicativos *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger* a partir do início do processo de letramento digital.

#### 3.1 Práticas de escrita multimodal na tela, a partir dos dispositivos móveis digitais e uso do *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger*

A partir de uma conversa realizada entre a pesquisadora e a criança, pelo aplicativo *WhatsApp*, alguns pontos foram esclarecidos, a saber: idade que a criança começou a fazer uso dos aplicativos; a escolaridade da criança no início da atividade digital; o motivo de Elopes ter aberto uma conta no Facebook Messenger e qual foi o primeiro dispositivo móvel usado no início da interação nos aplicativos. Esses aspectos foram determinantes para a escolha das telas dessa criança. A primeira pergunta feita à criança foi: com quantos anos ela ganhara o seu primeiro celular, e a resposta foi:

Figura 12: Conversa com a informante I



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular) <sup>24</sup>

Reafirmamos que a criança iniciou o uso do Facebook e o aplicativo Facebook Messenger em junho de 2014, aos seis anos, a partir do dispositivo móvel Tablet, uma vez que o primeiro celular não era um smartphone. Segundo a criança, o que a motivou fazer uma conta no Facebook, com a ajuda do irmão, foi o desejo de curtir uma foto dos pais em um casamento.

Figura 13: Conversa com a informante II



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Essa entrevista foi realizada em 2016, ou seja, a criança já estava no 3º ano da alfabetização e se apresentou bem familiarizada com o aplicativo em uso. A partir desse contato com a criança, percebemos que as atividades em um dos aplicativos foram iniciadas no início do ciclo de alfabetização. Elopes é uma criança que, desde seu processo inicial de aquisição de escrita, realiza produções escritas multimodais no meio digital e as suas relações com a tecnologia digital são as mais diversas.

<sup>24</sup> A palavra “irmão” foi adicionada pela pesquisadora para garantir o caráter confidencial da pesquisa.

### 3.2 Análise das telas

Convém enfatizar que a análise das telas que constituem o *corpus* da nossa pesquisa está amparada no modelo de Martinec e Salway (2005), adaptado por Fonte e Caiado (2014), e Santaella (2012), com o objetivo de analisar as contribuições do letramento digital para a aquisição multimodal da escrita da criança a partir de mensagens instantâneas nos aplicativos *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger*.

Figura 14: 1ª Tela do Facebook Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

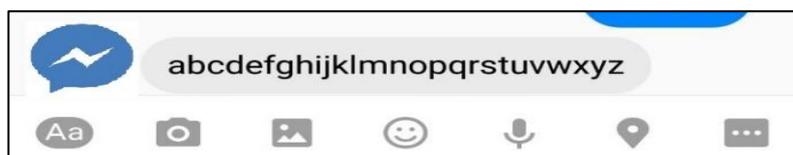
Esta tela representa o primeiro momento de interação de Elopes com o pai no Facebook Messenger. Observamos que a interação foi realizada no primeiro semestre de 2014, quando a criança tinha seis anos de idade e cursava o primeiro ano do Ensino Fundamental.

As interações, nessa primeira tela, apresentam uma total dominância do texto verbal, caracterizando o status de superioridade do texto verbal, conforme propõem Santaella (2012) e Fonte e Caiado (2014). Em um dos primeiros contatos com o aplicativo multimodal, Facebook Messenger, Elopes não faz uso dos *emojis*. Consideramos que, nessa tela, iniciou o processo de letramento digital, pois a criança teve o primeiro contato com o aplicativo. Desse modo, familiarizou-se com todos os seus recursos e ferramentas. Ela faz uso apenas da escrita, porém apoiada na oralidade.

A criança inicia a interação com a interjeição: “\_oi”, obtendo como resposta do pai: “Oi lindona”. Na sequência do diálogo, Elopes expressa seu amor pelo pai usando a expressão: “tiamo”. Observamos, nessa expressão, que a escrita apresenta duas alterações ortográficas decorrentes do apoio na oralidade. A primeira é a junção de palavras e a segunda é a troca de letras “e” por “i”, devido à semelhança de sons. Os erros ortográficos presentes na escrita da criança não devem ser considerados equívocos ou incompreensão da língua escrita. Segundo Zorzi (2003) essa produção escrita é resultado da influência que os padrões acústicos e articulatórios da fala exercem sobre a escrita, o que faz parte da fase inicial de aquisição da escrita, na qual se encontra Elopes.

Em seguida, observamos que, no último discurso da criança, não há uma relação com a fala anterior do pai, Elopes digita todo o alfabeto.

Figura 15: Recorte da 1ª tela do Facebook Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Inferimos que tal atitude tenha sido uma forma de mostrar ao pai, no ambiente digital, que ela já conhece o alfabeto completo em meados do 1º ano, com seis anos de idade. Outra possibilidade seria de estar testando as teclas do *tablet*, suporte tecnológico usado inicialmente pela criança.

Após alguns dias, a criança inicia uma nova conversa com o pai. Desta vez, diferente da primeira, já vemos o uso de *emojis* por parte da criança. Percebemos,

nas interações, a mesma temática, podemos até dizer, o mesmo conteúdo textual, porém com a relação da imagem e do texto verbal.

Figura 15: 2ª Tela do Facebook Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Essa tela representa o segundo momento de interação de Elopes com o pai no Facebook Messenger. Observamos que a interação foi realizada no início do segundo semestre de 2014, quando a criança ainda tinha seis anos de idade. Ao analisarmos os aspectos de status da relação verbo-visual do texto multimodal, no início da interação, Elopes começa com a interjeição “oi”, recebendo como resposta do seu interlocutor: “Oi princesa. Beijo.” Nesses dois enunciados, há uma independência absoluta do texto verbal. Em seguida, dando continuidade à conversa, a criança expressa seu sentimento ao pai com a frase: “\_ *teamo*” acompanhada de um *emoji* representado por uma carinha com olhos de coração. Observemos que a produção da escrita ainda está apoiada na oralidade, como visto na tela anterior: a criança continua realizando a junção de palavras, o que acontece no processo de aquisição de escrita.

Assim, observamos um status de relação verbo-visual de inferioridade no qual imagem apresenta uma relação redundante. Diante dessa questão, Fonte e Caiado (2014) esclarecem que a presença do *emoji* não é essencial para a compreensão da escrita, logo, se excluído do texto, não compromete sua compreensão. Neste caso, inferimos que o *emoji* apresentou o papel de ilustrar o texto

verbal. Por outro lado, a presença do *emoji* também poderia assumir o papel de enfatizar o sentimento da criança pelo pai.

Na sequência do diálogo, o pai também expressa seu sentimento pela filha com a frase: “Te amo”. Para finalizar o turno, a criança apresenta o mesmo *emoji*, a carinha com olhos de coração, reafirmando seu amor a partir de uma independência absoluta da imagem. Nesta nova situação de uso da imagem, o mesmo *emoji* vem com um papel diferente, neste caso, retomar o que outrora foi apresentado verbalmente.

Figura 17: 3ª tela do Facebook Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

A terceira tela nos apresenta um dos primeiros momentos de interação da criança no meio digital, realizado no dia 12 de julho de 2014. Nesta tela, Elopes faz uso mais intenso de imagens. Primeiro ela inicia a interação com um *emoji*, representado por uma expressão facial de observação, configurando um status de relação verbo-visual de independência absoluta da imagem. Analisamos o papel desse *emoji* como de antecipação do texto verbal, ou podemos dizer aqui, como forma de iniciar o contato com seu interlocutor. Em seguida, ela faz uso do verbal, com a interjeição: “oi”, sugerindo que está chamando o seu interlocutor para uma conversa. Neste turno, vemos o status de relação de dominância do texto verbal.

Nos dois turnos que seguem, pertencentes a Elopes, presenciamos um status de relação de superioridade, com dominância absoluta da imagem. A primeira imagem, após a atuação verbal, é uma demonstração de amor ao seu interlocutor, representado pelo *emoji* que expressa uma carinha com olhos de coração. Nessa

situação, o papel do *emoji* pode ser considerado como uma substituição do texto verbal. Na segunda imagem, representada por um ratinho digitando em um notebook, inferimos que, talvez, a criança quereira mostrar ao seu interlocutor o que ela está fazendo naquele momento, ou seja, usando um dispositivo eletrônico. As imagens, por sua vez, têm o papel de substituir o texto verbal.

Aos poucos, percebemos o processo de letramento digital da criança. Elopes vai fazendo uso de diferentes *emojis* e da escrita de forma moderada, ou seja, apresenta uma escrita curta e objetiva.

A quarta tela leva-nos a observar a letra como uma entidade visual. Kress (2003) chama a atenção para organização semiótica da tela, e em consonância com as suas ideias, defendemos a importância de enfatizar os efeitos gráficos e visuais da letra.

Figura18: 4ª tela do Facebook Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Nessa interação, há uma dominância significativa do texto verbal em relação ao texto visual que aparece no último turno, em forma de mão com o polegar para cima, em sinal de “legal” ou “ok”. A imagem aparece só, sendo considerada como dominante naquele turno, com o papel de substituir o verbal. O que nos chamou a atenção, nesta tela, foi o uso da caixa alta na escrita da criança, dando a entender

que, possivelmente, ela queria dar uma ênfase maior à mensagem verbal. Salientamos que o uso da caixa alta, na tela, enfatiza a ideia de Kress (2003) de que a entidade textual é tratada, neste ambiente, como uma entidade visual.

Essa foi a primeira vez que a informante fez uso do referido recurso, indicando mais avanço no processo de letramento digital. Nessa perspectiva, Xavier (2002, p. 6) destaca que “o grau de letramento digital do sujeito cresce à medida que aumenta o domínio dos dispositivos tecnológicos que ele emprega em suas ações cotidianas”. Vale destacar que, como não foi feita uma entrevista ou intervenção no período da produção das telas, apresentamos outras inferências a respeito do uso da caixa alta, como: ter tocado na tecla *Caps Lock* sem querer, o que fez com que as letras ficassem maiúsculas, ou até, reproduzir as letras em bastão semelhantes às que são usadas inicialmente na escola.

Na próxima tela, veremos novas relações verbo-visuais do texto multimodal da criança, que se encontrava com sete anos e estava finalizando o primeiro ano do ciclo de alfabetização.

Figura19: 5ª tela do Facebook Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Essas mensagens foram enviadas por Elopes para o pai no início de dezembro de 2014. Observamos que as informações visuais giram em torno da temática natalina. Primeiro a criança inicia fazendo, verbalmente, uma declaração de

amor ao seu interlocutor. Há então uma relação de status de superioridade, com dominância do verbal. Em seguida, vemos uma série de *emojis*. O primeiro sugerindo retomar a declaração, outrora feita verbalmente, caracterizado por um rostinho com olhos de coração. Depois, este *emoji* é seguido por mais dezenove *emojis*. Parece-nos que todos tentam representar significados do mês natalino. Há, portanto, neste processo, a dominância da imagem, que, segundo Fonte e Caiado (2014), é o processo em que a imagem é mais informativa que a escrita. Diante disso, entendemos que o *emoji* tem um papel de substituição do texto verbal.

Vale ressaltar que, em relação à organização da escrita, na expressão “te amo muito muito”, a criança não apresentou alterações ortográficas referentes ao apoio da oralidade e à junção indevida de palavras, conforme classifica Zorzi (2003, 2009). Isso nos leva a entender que a criança adquiriu mais um passo no processo de aquisição de escrita, ou seja, ela já começou a se apropriar das características da escrita ortográfica e do recurso tecnológico que possibilita a separação entre as palavras a partir das contribuições do processo de letramento digital.

Em seguida, a criança expressa verbalmente: “FELIZ NATAU”, acompanhado de dois *emojis* representados pela figura do papai Noel e da árvore de natal. A produção escrita da criança teve influência do apoio na oralidade na grafia de “natau”, uma vez que a criança substituiu a letra “l” pela letra “u”. Essa substituição acontece diante da repercussão da fala na escrita, conforme sugere Zorzi (2003).

Figura20: 1º recorte da 5ª tela do Facebook Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Aqui, o status de imagem em relação ao texto verbal é de igualdade, pois imagem e texto verbal complementam-se, têm igual valor na comunicação. Portanto, o papel da imagem é de complementar a informação iniciada pela escrita verbal. Nessa situação, as imagens apresentam-se como símbolos que representam a data comemorativa do natal. Depois a criança continua seu discurso apenas com uso de *emojis*, representado por um presente, uma árvore de natal e um papai Noel.

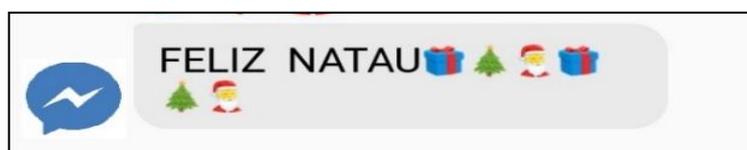
Figura21: 2º recorte da 5ª tela do Facebook Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Neste turno, há um status de superioridade, com dominância da imagem, com o papel de retomar o que fora dito. Elopes finaliza seu discurso com a frase: “FELIZ NATAU”, seguida de seis *emojis* representando: presente, árvore de natal, papai Noel, repetindo-os na mesma sequência.

Figura 22: 3º recorte da 5ª tela do Facebook Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Neste momento do discurso, observamos que a criança usa os ícones natalinos para fazer referência à data comemorativa. Nesse caso, há um status de complementaridade, em que a imagem é complementar, com o papel de contextualizar a data comemorativa de forma enfática ao repetir as sequências dos *emojis*.

Quando Elopes iniciou o Segundo Ano do ciclo de alfabetização, adquiriu outros conhecimentos e aperfeiçoou as práticas no meio digital. A partir do uso mais recorrente da mídia digital, a criança foi apropriando-se de outros *emojis* e figurinhas e compartilhou com o pai a descoberta. Vejamos na próxima tela.

Figura 23: 6ª tela do Facebook Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Ao observarmos a 6ª tela, percebemos o crescimento do domínio digital de Elopes que, curiosamente, vai em busca de novas figuras para elaborar seu texto multimodal em tela. Ressaltamos aqui que, no segundo ano do ciclo de alfabetização, a criança começou a fazer uso de mais um aplicativo multimodal, o WhatsApp Messenger. Isso justifica o porquê de as telas, até aqui apresentadas, terem sido apenas no Facebook Messenger. A partir de agora, as telas analisadas serão do aplicativo WhatsApp Messenger.

Como os aplicativos em foco têm estruturas semelhantes, Elopes não apresentou grandes dificuldades em interagir a partir do novo aplicativo: WhatsApp Messenger. Selecionamos algumas telas para também analisarmos a relação verbo-visual da escrita multimodal a partir das mensagens instantâneas no referido aplicativo.

Figura 24: 1ª tela do WhatsApp Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Nessa primeira tela do WhatsApp Messenger, é evidente a presença dominante da esfera visual. A princípio, pensamos em não dividir essa tela em turnos por haver apenas as representações de Elopes, mas fizemo-lo por se tratar de conteúdos diferentes e também porque focamos a relação verbo-visual da terceira conversa. Destacamos que as duas primeiras conversas são representadas por dois textos imagéticos sem a presença verbal.

Figura 25: Recorte da 1ª tela do WhatsApp Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Na tela acima, temos, na relação verbo-visual do primeiro momento, um status de igualdade, no qual a imagem e texto verbal têm a mesma importância, sendo assim complementares. Neste caso, os *emojis* apresentam um papel de antecipação, pois a imagem que representa a figura do diabo antecipa o que para a criança está relacionado ao adjetivo “Mal”, e a imagem que representa a figura da carinha com

sorriso e auréola antecipa o que para a criança está relacionado ao adjetivo “Bem”. Essas imagens complementam o verbo existir que foi grafado da seguinte forma: “ensiste”. Essa produção escrita pode ter ocorrido em decorrência do apoio da oralidade no início da palavra : “en” e da substituição de letras diante da possibilidade de representação múltipla<sup>25</sup>, no caso o “x” pelo “s”, de acordo com a classificação de Zorzi (2003. 2009).

Dando sequência a análise do recorte da 1ª tela do *WhatsApp Messenger*, observamos que Elopes apresenta, em um texto imagético com vários *emojis*, os quais não têm uma relação de sentido com o texto verbal anterior. Nessa passagem, a imagem é superior, pois não há texto verbal, mas, ao mesmo tempo, não apresenta relação de sentido com o texto verbal anterior.

Elopes vai tornando-se um ser letrado digital, à medida que vai assumindo mudanças no modo de “escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais [...] se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital” (XAVIER, 2002, p.02). Vendo por este prisma, na próxima tela, a interação de Elopes com o pai apresenta uma desenvoltura maior com o uso dos elementos multimodais.

Figura 26: 2ª tela do WhatsApp Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

<sup>25</sup> Acontece quando um som pode ser representado por diferentes letras ou quando uma letra pode representar diferentes sons.

Observamos que, nos primeiros momentos da interação, os interlocutores fazem uso apenas da escrita, configurando uma independência absoluta do texto verbal. Logo após, Elopes faz o uso verbo-visual com o mesmo *emoji* no decorrer de sua interação.

Figura 27: Recorte I da 2ª tela do WhatsApp Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

A criança introduz sua fala com *emojis* de carinha com beijo de coração a fim de antecipar sua demonstração de carinho ao pai, e repete, de forma enfática, após a declaração amorosa. Na sequência, ela faz uma pergunta ao pai: “vc ta<sup>26</sup> na estrada”, sem o uso da pontuação e com a linguagem abreviada característica do próprio meio digital. Em seguida, repete o emojis, agora retomando a demonstração de seu sentimento.

À resposta do pai, Elopes faz mais uma vez o uso multimodal, mesclando o verbal e o visual. Julgamos, desta vez, o status de inferioridade da imagem, presente no recorte II da 2ª tela, e com relação semântica discrepante que, segundo Santaella (2012), é uma forma equivocada ou desviante entre texto verbal e imagem, e ao que diz respeito aos papéis apresentados por Fonte e Caiado (2014), os *emojis* não apresentam um papel definido.

---

<sup>26</sup> As grafias “vc” e “ta” correspondem, respectivamente, à “você” e “está”

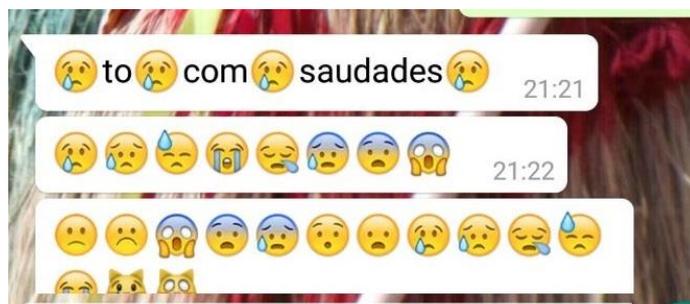
Figura28: Recorte II da 2ª tela do WhatsApp Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

O *emoji* representado por carinho feliz com olhos de coração, normalmente, expressa uma situação de muito amor. Já a expressão verbal “ata”, que foi grafada com aglutinação das palavras “a” e “tá”, sugere ainda a influência do apoio na oralidade na escrita criança. A referida expressão indica que houve compreensão ao que foi dito. Após esta demonstração de entendimento, a criança demonstra tristeza, pela ausência do pai a partir de uma explosão de sentimentos assim realizada:

Figura 29: Recorte III da 2ª tela do WhatsApp Messenger



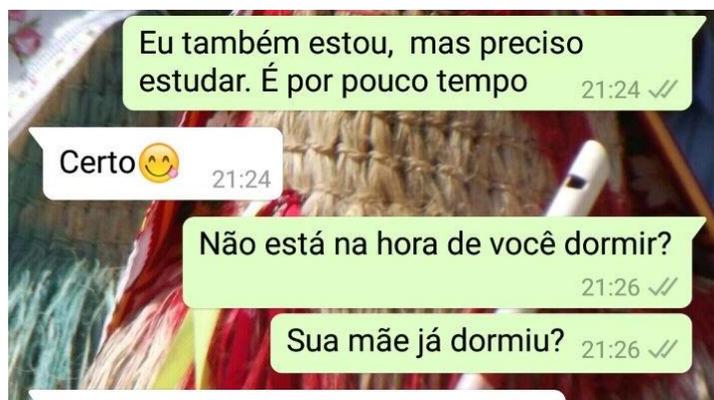
Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Aqui encontramos uma relação de status de igualdade verbo-visual, isso porque, segundo Martinec e Salway (2005, p.345), quando uma imagem e um texto se juntam igualmente, e modificam um ao outro, seu status é considerado complementar<sup>27</sup>. Neste caso, a linguagem imagética expressa pelos *emojis* tem o papel de substituir e reforçar o texto verbal, e isso é caracterizado pela repetição de *emojis* que representam o sentimento de tristeza.

<sup>27</sup> Do original: When an image and a text are joined equally and modify one another, their status is considered complementary. (Tradução nossa)

Na sequência deste diálogo, há uma interação, na qual o pai explica sua ausência e a criança, na agilidade da comunicação, dá-se por consolada. Vejamos:

Figura 30: 3ª tela do WhatsApp Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Na fala da criança há, na relação verbo-visual, um status de inferioridade da imagem em relação à escrita, em uma relação semântica de discrepância, e com o papel do *emojis* de contrariedade. Isso porque, no uso do verbal, Elopes, ao dizer “certo”, afirma ter entendido a justificativa do pai, mas, em seguida, coloca um *emoji* com carinha que expressa saciedade ou algo ligado a saboroso. Esse *emoji*, normalmente é usado quando o assunto está ligado à comida, como podemos observar na tela seguinte, na qual o *emoji* foi adequadamente apresentado.

Figura 31: 4ª tela do WhatsApp Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Nesta tela, observamos que a criança fez uso de recursos para além do verbo-visual, isso porque, ela recorre à oralidade a partir do recurso de gravação de áudio. Chamamos a atenção aqui para o trecho:

Figura32: Recorte da 4ª tela do WhatsApp Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Já que mostramos, na figura 29, a relação verbo-visual de status de inferioridade com o *emoji* representado por uma carinha com a língua exposta na lateral da boca, agora observamos o mesmo *emojis* com o status de complementaridade. Para tanto, destacamos o trecho da tela acima apresentada.

Salientamos que o papel deste *emoji*, neste discurso, é de completar a temática do texto verbal, ou seja acrescenta a ideia de expectativa pelas torradas que estavam por vir. Logo após, a criança finaliza o discurso com dois *emojis* de corações diferentes. Nesta situação, há um status de superioridade absoluta da imagem, com o papel de substituição do texto verbal.

Na última tela analisada, apresentamos um momento em que o processo de letramento digital contribuiu para a utilização de diferentes recursos multimodais, como a escrita, imagem e oralidade.

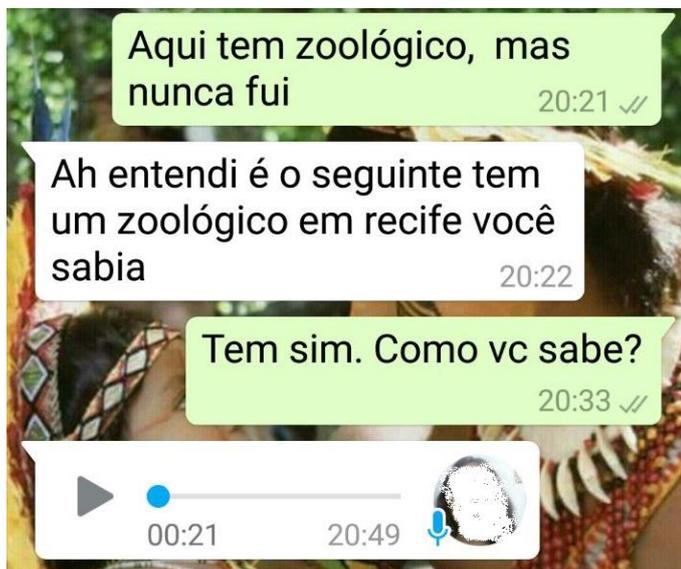
Figura 33: 5ª tela do WhatsApp Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

É pertinente contextualizar a temática tratada nos diálogos desta tela, a qual é iniciada com a resposta do pai à pergunta de Elopes sobre a ida do pai ao zoológico.

Figura 34: Recorte I da 5ª tela do WhatsApp Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Observemos que, no início do diálogo entre eles, há uma dominância absoluta da escrita. É interessante destacar a desenvoltura na escrita da criança que, no início do ciclo de alfabetização, era tão monossilábica. Além disso, a escrita não apresenta os fenômenos linguísticos comuns do processo de aquisição de escrita como: substituições de letras e junção de palavras em decorrência do apoio na oralidade e substituição de letras em razão da possibilidade de representações múltiplas, que foram encontrados ao longo do processo de aquisição de escrita desta criança nas telas analisadas.

Como resposta ao questionamento do pai, Elopes envia uma gravação de áudio com o conteúdo: “pesquisei na internet e vi que tem zoológico em Recife”. A ação realizada pela criança de pesquisar na internet sugere avanços no processo de letramento digital, uma vez que o ato de pesquisar na internet é visto pelos pesquisadores Xavier (2002) e Soares (2002), como mais um passo no processo de letramento digital.

Figura 35: Recorte II da 5ª tela do WhatsApp Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

É notório o entusiasmo da criança quando o pai diz que a levará ao zoológico. E como demonstração desse entusiasmo, a criança faz da relação de superioridade da imagem em relação ao texto verbal, por ser texto verbal mais informativo no turno discursivo. Nesse caso, o papel dos *emojis* foi de substituir o texto verbal, de forma a elencar as variedades de animais. O que nos chamou a atenção foi a seleção das imagens feita pela criança para apresentar essa diversidade. Acreditamos que a criança não fez apenas escolhas aleatórias das imagens. Inferimos que há, nessas escolhas, uma relação de sentido, talvez a criança entenda zoológico como uma colônia de animais, e que nele haja todas as espécies que ela já ouviu falar.

Percebemos, portanto, que, no processo de letramento digital em que ainda se encontra, Elopes desenvolveu ações digitais variadas de acordo com a situação de estudante do ciclo de alfabetização, bem como ampliou o uso de recursos multimodais nos aplicativos *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger*, usando-os de forma mais coerente, ou seja, de forma complementar.

Para a síntese da análise longitudinal das contribuições do letramento digital na escrita multimodal de uma criança a partir de mensagens instantâneas nos aplicativos WhatsApp Messenger e Facebook Messenger, apresentaremos dois quadros, o primeiro relacionado à relação verbo-visual da escrita multimodal e o segundo referente aos papéis da imagem na escrita multimodal de uma criança durante o letramento digital.

Figura 36: Quadro do Status da Relação Verbo-visual

| Tela | Status               |                      |           |                          |  |
|------|----------------------|----------------------|-----------|--------------------------|--|
|      | Superioridade Verbal | Superioridade Imagem | Igualdade | Inferioridade Redundante | Inferioridade Contradição/ discrepante |
| 1ª   | ■                    |                      |           |                          |  |
| 2ª   |                      |                      |           | ■                        |  |
| 3ª   |                      | ■                    |           |                          |  |
| 4ª   | ■                    |                      |           |                          |  |
| 5ª   | ■                    |                      |           |                          |  |
|      |                      | ■                    |           |                          |  |
|      |                      |                      | ■         |                          |  |
| 6ª   |                      | ■                    |           |                          |  |
| 7ª   |                      |                      | ■         |                          |  |
|      |                      | ■                    |           |                          |  |
| 8ª   |                      |                      | ■         |                          |  |
|      |                      |                      | ■         |                          | ■                                      |
|      |                      | ■                    |           |                          |  |
| 9ª   |                      |                      |           |                          | ■                                      |
| 10ª  |                      |                      | ■         |                          |  |
|      |                      | ■                    |           |                          |  |
| 11ª  | ■                    |                      |           |                          |  |
|      |                      | ■                    |           |                          |  |

Fonte: MARTINS SILVA, Gisely.

Observamos que, nas quatro primeiras telas, ou seja, no início do processo de letramento digital, a criança ainda está se apropriando dos recursos multimodais

na produção da escrita dentro do meio digital. Até a quarta tela, a criança usou apenas o texto verbal ou somente o texto visual. Quando usou os dois recursos multimodais, foi com o status de redundância da imagem, conforme constatamos na segunda tela, ou com o status superior da mensagem, o qual aconteceu a partir da terceira tela. Já, a partir da quinta tela, ela começa a apresentar uma maior habilidade no uso dos recursos multimodais, pois passou a usar mais imagens e a estabelecer as mais variadas relações verbo-visuais. Consideramos que o aumento das relações verbo-visuais com status de superioridade da imagem e o início da relação de igualdade verbo-visual, sugerem avanços no processo de letramento digital. Além do status da relação verbo-visual, o papel dos emojis nos textos multimodais da criança também podem funcionar como indicadores do processo de letramento digital da criança, conforme discutiremos no próximo quadro.

Figura 37: Quadro dos Papéis dos Emojis

| Telas | Papéis dos Emojis |           |           |         |          |              |                |            |
|-------|-------------------|-----------|-----------|---------|----------|--------------|----------------|------------|
|       | Substituir        | Enfatizar | Antecipar | Retomar | Ilustrar | Complementar | Contextualizar | Contrariar |
| 1ª    |                   |           |           |         |          |              |                |            |
| 2ª    |                   | ■         |           |         | ■        |              |                |            |
| 3ª    | ■                 |           | ■         |         |          |              |                |            |
| 4ª    |                   |           |           |         |          |              |                |            |
| 5ª    | ■                 |           |           |         |          | ■            |                |            |
|       | ■                 |           |           |         |          |              | ■              |            |
| 6ª    | ■                 |           |           |         |          |              |                |            |
| 7ª    | ■                 |           | ■         |         |          |              |                |            |
|       | ■                 |           |           |         |          |              |                |            |
| 8ª    |                   | ■         | ■         | ■       |          |              |                | ■          |
|       | ■                 | ■         |           |         |          |              |                |            |
| 9ª    |                   |           |           |         |          |              |                | ■          |
| 10ª   | ■                 |           |           |         |          | ■            |                |            |
| 11ª   | ■                 |           |           |         |          |              |                |            |

Fonte: MARTINS SILVA, Gisely.

Ao observarmos os papéis dos emojis, percebemos que, na primeira tela, a criança não faz uso das imagens no seu texto postado no Facebook Messenger. No primeiro momento, em que começou a usar imagens, seus papéis foram de enfatizar ou ilustrar o texto verbal. Desse modo, no início do processo de letramento digital, a criança usou as imagens com papéis bem pontuais como enfatizar ou ilustrar, revelando maior grau de informatividade no conteúdo verbal do texto. A partir das práticas de escrita na tela, o uso da imagem torna-se mais frequente e seus papéis tornam-se variados: substituir, antecipar, retomar, complementar, contextualizar ou contradizer o texto verbal.

Constatamos que o papel do emoji mais presente, na escrita multimodal de Elopes, foi o de substituir o texto verbal, indicando a importância do papel da imagem na construção de textos nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger, possivelmente por contribuir para a rapidez, dinamicidade e interatividade no meio digital. O crescente uso da imagem com papéis diversos indicou avanços no processo de letramento digital.

## CONCLUSÃO

Ao longo desta investigação, analisamos as contribuições do letramento digital para o desenvolvimento da escrita multimodal de uma criança a partir de mensagens instantâneas nos aplicativos *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger*. Para tanto, apresentamos discussões em torno da temática com postulados de teóricos da multimodalidade, da relação verbo-visual e do letramento digital.

Ao observarmos as práticas de escrita multimodal da criança no meio digital, percebemos que ela se inclui no grupo infantil que, aparentemente, não teme as novidades oferecidas pela era tecnológica, do contrário, esse grupo encara como desafios e apropria-se dos Mídias no instante em que o acesso lhe é permitido.

Nesta pesquisa, apresentamos a criança como protagonista no meio digital a partir de suas produções escritas multimodais. Elopes não é a única criança capaz de lidar com a tecnologia digital, há muitas outras crianças que iniciam suas atividades multimodais em tela desde muito cedo. E isso ficou claro quando iniciamos as escolhas das telas capturadas por pais de diferentes crianças, como foi descrito no segundo capítulo desta dissertação, bem como quando Elopes assume que abriu um canal no YouTube com o auxílio do colega de turma.

Ao analisarmos as interações entre uma criança e o pai, dispostas em onze telas capturadas do Facebook Messenger e do WhatsApp Messenger, alcançamos o nosso principal objetivo: analisar as contribuições do letramento digital para a aquisição multimodal da escrita de uma criança a partir de mensagens instantâneas nos aplicativos mencionados. Observamos que o processo de letramento digital foi acompanhado pelo processo de letramento escolar. À medida que a criança progredia no letramento escolar, progredia, também, no letramento digital. Isso leva-nos a afirmar que ambos os processos aconteceram concomitantemente na aquisição multimodal da escrita da criança. As análises nos levaram a perceber que o meio digital serviu como o espaço livre para as produções iniciais da escrita da criança.

Os objetivos específicos também foram alcançados, pois verificamos e comparamos a relação/status verbo-visual da escrita multimodal, assim como refletimos sobre os papéis da imagem nessa escrita da criança, nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger durante o processo de letramento digital.

Com base nos resultados, constatamos que a criança apresentou avanços na escrita. No início do processo de letramento digital e do ciclo de alfabetização, a escrita da criança apresentou alguns fenômenos linguísticos, próprios do período de aquisição, como: junção e substituição de letras em decorrência do apoio na oralidade e substituição de letras em razão da possibilidade de representações múltiplas. Essas incidências foram diminuindo e aproximando-se da escrita convencional alfabética à medida que a criança desenvolvia o processo de letramento digital e à medida que concluía o ciclo de alfabetização

Além disso, a criança fez combinações entre imagem e texto verbal com status de complementaridade; variou os *emojis*, usando-os com mais frequência; bem como utilizou de outros aspectos multimodais disponíveis no *Facebook Messenger* e no *WhatsApp*, revelando maior autonomia e conhecimento no uso de tais aplicativos no processo de letramento digital.

Durante as práticas de letramento digital, a criança foi-se apropriando melhor da relação verbo-visual, a ponto de a relação de sentido tornar-se mais complementar, ou seja, uma relação mais coerente ao articular texto verbal e texto imagético. Os papéis das imagens também foram bem observados. As imagens tiveram os mais diversos papéis, ou seja, no início do letramento digital vimos que a imagem, quando aparecia, tinha o papel de ilustrar a escrita, bem como de enfatizar algo dito; porém, no processo deste letramento observamos que a imagem apresentava o papel de substituir o texto verbal, o que mostrava que a criança já percebia a importância do recurso imagético, e o de complementar o texto verbal.

Diante disso, podemos afirmar que nossa primeira hipótese foi confirmada quando observamos que a relação verbo-visual em textos postados no *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger* aconteceu de formas distintas: o texto visual como complemento do texto verbal, o texto visual como substituto do texto verbal, o

texto visual que reforça a ideia do texto verbal, o texto visual que destoa do texto verbal, ou ainda, o texto visual que retoma o texto verbal.

Para respondermos ao questionamento: “de que forma a criança, em aquisição da linguagem escrita, faz uso da relação verbo-visual nos aplicativos de mensagens instantâneas?” Analisamos as telas resultantes de interações entre Elopes e o pai, das quais constatamos que a relação verbo-visual em textos postados pela criança aconteceu de formas distintas. No início do letramento digital, a criança fazia uso das modalidades escrita e imagética de forma que textos verbais e visuais apresentavam uma relação de sentido menos complementar e com presença significativa de dominância ou redundância, ou seja, ora ela optava apenas pela escrita, ora apenas pela imagem, ora por ambas, mas com relações de inferioridade de algum modo semiótico.

Quanto ao questionamento: “quais as contribuições do letramento digital para a aquisição da escrita multimodal?” A partir dos resultados, observamos as combinações feitas pela criança entre a imagem e o texto verbal. Percebemos, conforme já mencionamos, que o processo de letramento digital favoreceu à criança a articulação melhor da imagem com o texto verbal, favoreceu, também, o desenvolvimento e a prática da escrita ortográfica no meio digital. Nesse sentido, inferimos que, a partir do uso dos aplicativos, a criança teve possibilidades de ampliar práticas de escrita, de entrar em contato com a escrita do outro, de fazer uso da escrita abreviada, bem como de usar imagens e outros recursos multimodais, como gravações de áudio, ou seja, usar recursos presentes nos aplicativos *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger*.

No início do letramento digital, observamos uma maior construção de relação de inferioridade da imagem e superioridade da escrita. No decorrer do processo de letramento digital, a criança já foi construindo uma relação verbo-visual de complementaridade e até superioridade da imagem, assim como faz escolhas coerentes de imagens para construir o texto imagético. A partir dessas apreciações, confirmamos a segunda hipótese de que, com o processo de letramento digital, a criança passa a articular melhor imagem e texto verbal na escrita multimodal, construindo uma relação verbo-visual com status de complementaridade.

No decorrer das análises, percebemos que letramento digital é um processo e que, portanto, há sempre do que se apropriar nos diversos meios em que se encontram os indivíduos, e que esse indivíduo não faz parte de uma única classe social, uma única faixa etária, ou ainda, um único grau de escolarização. Pesquisas futuras, ao analisar as telas aqui dispostas, poderão observar, por exemplo, o processo de letramento digital do pai de Elopes, a partir dos usos multimodais e das relações verbo-visuais realizados por ele, e possivelmente irão constatar novos e relevantes resultados.

Embora esta seção seja denominada Conclusão, não podemos entender que aqui chegamos ao fim desta pesquisa. Se assim o fizéssemos, de nada valeriam os esforços para a construção deste trabalho. Se tivéssemos que renomear este último fragmento da dissertação, talvez o chamássemos de Convite. Convidamos outros pesquisadores a dar continuidade aos estudos multimodais em tela, visando às crianças que estão conhecendo e desfrutando das possibilidades da era digital.

Portanto, esperamos que esta pesquisa instigue novas leituras e releituras sobre a escrita multimodal da criança em fase de alfabetização. Esperamos, ainda, que as lacunas que não foram preenchidas sejam objeto de futuras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D. **Multimodalidade e letramento visual: um estudo piloto de atividades de leitura disponíveis em sítio eletrônico**. **Revista da Anpoll** n° 37, p. 17-36, Florianópolis, Jul./Dez. 2014.

BARTHES, R. Rhétorique de l'image. **Communications**. Paris: Seuil. n. 4, p. 40-51, 1964.

\_\_\_\_\_. The death of the author. In: \_\_\_\_\_. **Image, music, text**. London: Fontana Press, 1977, p. 142-148.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.

BRAIT, B. A Palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.142-160, 1º sem. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4  
Educação Básica. Diretrizes Curriculares. Disponível em:  
file:///F:/IMAGENS%20PARACORPUS/d\_c\_n\_educacao\_basica\_nova.pdf

CAIADO, R. V. R. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa**. 2011. 275f. (Tese de doutorado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (orgs.) **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

COSTA, G. S. **Letramento visual: da web ao celular**. *Revista Letras em revista*, Ano 2, nº2, 2011, Teresina PI. Páginas: 205-215 Disponível em: file:///C:/Users/Iraci/Downloads/313-1195-1-PB.pdf. Acessado em dezembro de 2015.

CUNHA, A. P. N.; MIRANDA, A. R. **A hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita**. *Anais do 4º SENALE – UCPEL*, Pelotas, 2010.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSDKI, Acir. M.at all.(Orgs.).**Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2011.

\_\_\_\_\_; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDEZKA, B.; KARIM, S.B. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

FERNANDES, J. D.; ALMEIDA, D. B. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. L. B. **Perspectivas em análise visual: do foto jornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONTE, R; CAIADO, R. Práticas discursivas multimodais no *WhatsApp*: uma análise verbo-visual. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 10, n. 2, jul/dez, p. 475-487, 2014.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Multimodalidade e tecnologia móvel digital: a relação entre imagem e texto verbal na produção de sentidos. In: ACIOLI, M. et al (Orgs). **Linguagem: entre o sistema, o texto e o discurso**. Curitiba: CRV, 2015, p. 39-50.

MARTINS SILVA, G. Capturas de telas Facebook Messenger e WhatsApp Messenger, 2017 (**Acervo particular**)

GOMES, S. S. Infância e tecnologia. In: COSCARELLI, Carla Viana (org). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016, p. 145-158.

GUIMARÃES, E. Linguagem verbal e não verbal na malha discursiva. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p.124-135, Jul./Dez. 2013.

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*, 2nd edn. London: Arnold, 1994.

KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escreve? Linguagem e letramento em foco**. São Paulo: IEL/UNICAMP, 2005.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

\_\_\_\_\_. ASSIS, J. A. (org.) **Significados e ressignificações do letramento : desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado Livre, 2016.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. Londres/Nova York: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_.; LEEUWEN, T. Reading Imagens: **The Grammar of visual design**. Londres: Routledge, 1996/ 2006.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. **Discurso multimodal**: Los modos y los medios de la comunicación contemporánea. Trad. de Laura Molina, L. FBA, UNLP, 2001/ 2011, p. 1-14.

\_\_\_\_\_. **Multimodality**: a social semiotic approach. New York: Routledge, 2010.

LEEUWEN, T. van. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The routledge handbook of applied linguistics**. London; New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C.(Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINEC, R; SALWAY, A. A system for image–text relations in new (and old) media. **Visual Communication**. London: SAGE publications, v. 4, n. 3, p. 339-374, 2005. Disponível em: <<http://vcj.sagepub.com /10.1177/14703572050 55928>>. Acesso em: 28 out. 2015.

MARTINO, L. M. Sá. **Teoria das mídias digitais**: Linguagens, ambientes e redes. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORO, G. H. M. *Emoticons, emojis* e ícones como modelo de comunicação e linguagem: relações culturais e tecnológicas . **Revista de Estudo da Comunicação**, Curitiba, v. 17, n. 43, p. 53-70, set. /dez. 2016.

MOURA, A. Geração móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a Geração Polegar. In. DIAS, P.; OSÓRIO, J. (Orgs.) **Actas da VI**

**Conferência Internacional de TIC na Educação Challenges.** Braga: Universidade do Minho, 2009, pp. 49-78)

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAVALANATHAN, U.; EISENSTEIN, J. Emoticons vs. Emojis on Twitter: A Causal Inference Approach. **arXiv: 1510.08480**, 2015. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/1510.08480>. Acesso em Fev. 2017.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistemas de representação.** Porto Alegre: Penso, 2012.

RAMOS, R.R.G. **Cartilhas: um paradigma didático linguístico da alfabetização no Brasil.** 2005. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais.** Tese (Doutorado de Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

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

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

\_\_\_\_\_. BARBOSA, J. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SAMAIN, E. (Org.) **Como pensam as imagens**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

SANTAELLA, L; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2014.

\_\_\_\_\_. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95-110.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2011. 533p.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n 81, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2016.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 25, p. 5-17, Jan /Fev /Mar /Abr 2004

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (org.) **Além da alfabetização: aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 1997.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

THEISEN, J. M.; LEFFA, V. J.; PINTO, C. M.. A leitura de imagens na perspectiva dos letramentos visuais. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 55, jan./jun. 2014. ISSN 1808-043X – Versão eletrônica Disponível em: <<http://seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos>

VIEIRA, M. P.; SILVA, D. C. Multimodalidade e multissemiótica na formação de leitores proficientes: um estudo na perspectiva dos gêneros. In: APARÍCO, A. S. M.; SILVA, S. R. (Orgs.). **Gêneros textuais e perspectivas de ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 169-189.

VIEIRA, M. S. P. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. **Anais do SIELP**. v. 2, n.1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino**. 2002. Disponível in:< <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em (2016).

\_\_\_\_\_. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 133-148.

ZORZI, J. Desvio na ortografia. In: FERNANDES, F. D. M.; MENDES, B. C. A.; NAVAS, A. L. P. G. P. (orgs.) 2ed. São Paulo: Roca2009.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.