

PRÁTICAS DISCURSIVAS MULTIMODAL: A PRODUÇÃO VERBO-VISUAL DA CRIANÇA EM AQUISIÇÃO DA ESCRITA NOS APLICATIVOS FACEBOOK MESSENGER E WHATSAPP MESSENGER

Multimodal Discursive Practices: Verb-Visual Production Of The Child In The Acquisition Of Writing Facebook Applications, And Messenger Whatsapp Messenger

Gisely MARTINS da SILVA¹ (Universidade Católica de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil)

RESUMO: *Este estudo tem como objetivo analisar as práticas discursivas multimodais entre pai e filha nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger, a partir da inter-relação verbo-visual. Apoiamo-nos, na perspectiva da multimodalidade e da relação verbo-visual, nos pressupostos de Kress (1998) e Kress; Leeuwen (1996, 2011); Dionísio (2011); Santaella (2012). A pesquisa é de natureza qualitativa e consta de um estudo de caso, mediante à seleção de três telas capturadas nos aplicativos mencionados. Verificaremos a relação de status e sentido verbo-visual respaldadas nas categorias de status de superioridade, igualdade e inferioridade defendida por Martinec e Salway (2005) e de Fonte e Caiado (2014; 2015). Verificamos, com apoio em Fonte e Caiado (2014), os diversos papéis dos emojis: substituir, enfatizar, antecipar, ilustrar ou sintetizar, e retomar o texto escrito. Os resultados revelam que as práticas discursivas multimodais são favorecidas, nos aplicativos em estudos, em virtude das disponibilidades dos recursos.*

PALAVRAS-CHAVE: Multimodalidade; Relação Verbo-visual; Facebook; WhatsApp

ABSTRACT: *This study aims to analyze the multimodal discursive practices between father and daughter in the applications Facebook Messenger and WhatsApp Messenger, from the verbal-visual interrelationship. We support, in the perspective of multimodality and the verb-visual relationship, in the assumptions of Kress (1998) and Kress; Leeuwen (1996, 2011); Dionísio (2011); Santaella (2012). The research is qualitative in nature and consists of a case study, through the selection of three screens captured in the mentioned applications. We verify the relationship of status and verbal-visual meaning supported by the categories of superiority, equality and inferiority status advocated by Martinec and Salway (2005) and Fonte e Caiado (2014, 2015). We verified, with support in Fonte and Caiado (2014), the various roles of emojis: to substitute, to emphasize, to anticipate, to illustrate or to synthesize, and to resume the written text. The results show that multimodal discursive practices are favored in study applications due to the availability of resources.*

KEYWORDS: Multimodality; Verbo-visual relation; Facebook; Whatsapp

¹ Mestre de Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco.
giselymsilva@hotmail.com

Introdução

Este estudo tem como objetivo analisar as práticas discursivas multimodais entre pai e filha nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger, a partir da inter-relação verbal-visual. Para tanto, apoiamo-nos na perspectiva da multimodalidade, principalmente nos fundamentos da Semiótica Social, buscando amparo teórico nos pressupostos de Kress (1998) e Kress; Leeuwen (1996, 2011).

Torna-se mister frisar que o discurso constituído nos aplicativos de mensagens instantâneas, com o auxílio das tecnologias digitais da informação e comunicação, é multimodal, visto que os recursos disponibilizados possibilitam mesclar diferentes modos semióticos, como imagem e palavras, exigindo, também, uma leitura multimodal.

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”. 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.

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.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa é de natureza qualitativa e consta de um estudo de caso, a partir da seleção de três telas capturadas nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp. Essas telas constituem-se de interações entre um pai e uma filha, de 8 anos de idade, estudante do terceiro ano do ciclo de alfabetização. Ambos usuários dos aplicativos. Analisamos a relação de sentido verbo-visual,

respaldamo-nos em Santaella (2012) e Martinec e Salway (2005), elegendo as categorias de análise como: dominância, complementariedade, redundância e discrepância, e Fonte e Caiado (2014) onde verificaremos os papéis dos *emojis* observados, respaldando-nos nas constatações das referidas autoras, nas quais os *emojis* apresentaram diferentes papéis: substituir, enfatizar, antecipar, ilustrar ou sintetizar, e para nós de retomar o texto escrito.

Com base nessas concepções, foi possível analisar o uso dos aspectos multimodais por parte dos informantes, e chegar à conclusão de que as práticas discursivas multimodais, que relacionam *emojis* e palavras, são favorecidas nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger, em virtude das disponibilidades dos recursos. Nessa perspectiva, acrescentamos que as relações de produção de sentido estabelecidas entre o verbal e o não-verbal cumprem um papel de relevância nas mídias de massa da contemporaneidade.

1. Letramentos: visitando conceitos

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.

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 sobre os conceitos e a relação entre alfabetização e letramento. Ao entendermos 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.

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.

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 no próximo tópico ao falarmos de Letramento digital e visual.

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

[...] – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos” (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.

Na tentativa de sintetizar a ideia de letramento digital, Soares (2002, p. 151) o conceitua como “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”.

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. Diante disso, Kress (2003, p. 15) ressalta que “a tela oferece possibilidades inteiramente diferentes de arranjos formais e, portanto, conceituais daquelas da página”. 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.

2. Práticas multimodais de escrita: a imagem e sua relação com o texto verbal

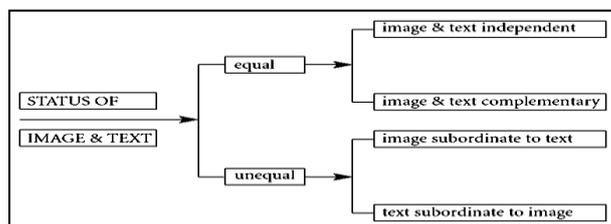
Na era pós-moderna, os avanços da tecnologia têm colaborado, para a expansão dos meios de informação, agilizando a comunicação. Segundo Cani e Coscarelli (2016, p.15), “as tecnologias digitais desempenham um papel importante, principalmente por seus apelos visuais, sonoros e pela pluralidade das informações que veiculam”. Salientamos que o uso de diferentes recursos comunicacionais nos remetem à multimodalidade, à realização do texto por diferentes linguagens.

Discutimos, neste tópic, a relação entre o texto verbal e o texto imagético. É pertinente pontuar que Martinec e Salway (2005) discutiram as relações que há entre imagem-texto verbal, enfatizando um sistema de relações semânticas e especificando suas realizações perceptíveis. Santaella (2012) também discute as relações semânticas entre imagem e texto verbal.

Segundo Martinec e Salway (2005), em meios eletrônicos, as imagens ocorrem, frequentemente, combinadas ao texto verbal. 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, quando “seu status igual quando são unidos em pé de igualdade e não há sinais de um modificar o outro” (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 345), ou complementa, quando “uma imagem e um texto são unidos igualmente e modificar um outro (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 345).

O diagrama abaixo traz a relação de status em imagem e texto verbal apresentada por Martinec e Salway (2005, p.351)

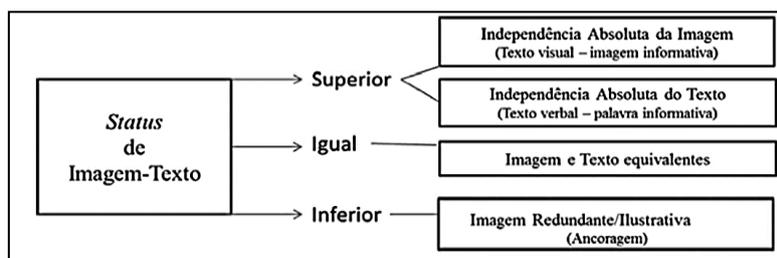
Figura 1: System of image–text status relations



Fonte: Martinec; Salway, 2005, p. 351

Fonte e Caiado (2014) traduziram e adaptaram esse diagrama e analisaram as relações entre os *emojis* e as palavras no aplicativo mencionado.

Figura 2: Status do sistema de relação Imagem-Texto no WhatsApp



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

Os *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. A partir das análises realizadas nesta pesquisa, acreditamos que os *emojis* colaboram para construção multimodal dos aplicativos em foco, bem como podem apresentar os papéis descritos.

As inovações da tecnologia nos exigem um olhar diferenciado para as mais variadas formas de comunicações. 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”. 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.

Afirmamos que os textos multimodais estão presentes em nosso cotidiano e suas práticas contribuem na construção de sentido ao longo da história da linguagem escrita. Vale acrescentar que, para 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.

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”. Salientando que as relações de produção de sentido verbo-visual estabelecidas, 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.

Observamos que os textos que circulam socialmente indiciam a mudança, tornando os textos multimodais mais evidentes, levando 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, contrapõem-se

integram-se (ou não), mas sempre com propósito de significar mais (MARTINEC; SALWAY, 2005; SANTAELLA, 2012).

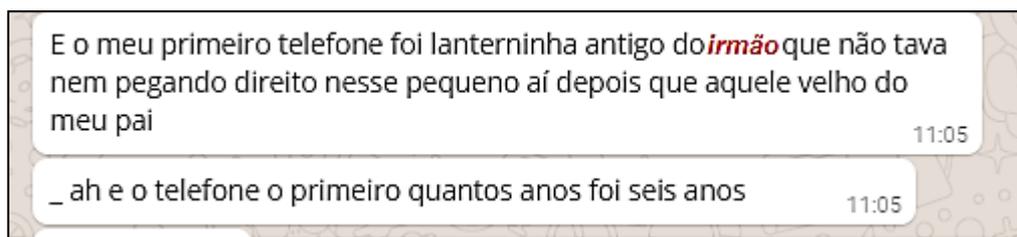
3. Análise e discussão dos dados

Reiteramos que a nossa pesquisa tem como objetivo analisar as práticas discursivas multimodais entre pai e filha nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger, a partir da inter-relação verbal-visual, bem como observar o processo de letramento digital da criança. A pesquisa se constitui de um estudo de caso, de natureza qualitativa e longitudinal. O *corpus* da pesquisa é composto por telas que apresentam o uso do texto multimodal de uma criança em aquisição da linguagem escrita.

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.

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 3: Conversa com a informante I



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

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 4: 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.

3.1 Analisando as Telas

Com o objetivo de analisar as práticas discursivas multimodais entre pai e filha nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger, a partir da inter-relação

verbal-visual, 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).

Figura 5: 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.

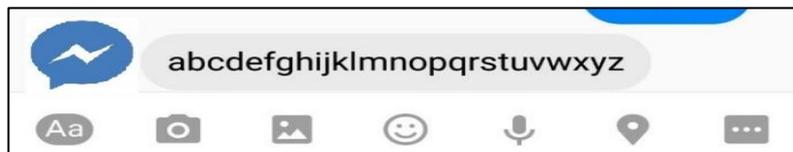
As interações, nessa primeira tela, apresentam uma total dominância do texto verbal, caracterizando o status de superioridade do texto verbal, conforme propõem Santaella (2012) e Fonte e Caiado (2014). Em um dos primeiros contatos com o aplicativo multimodal, Facebook Messenger, Elopes não faz uso dos *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 6: 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 7: 2ª Tela do Facebook Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Essa tela representa um dos momentos 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. A criança realiza 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 a 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, o de retomar o que outrora foi apresentado verbalmente.

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

Figura 8: 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 9: Recorte da 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, 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 Menssager*, 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.

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.

Conclusão

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 Multimeios 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.

Analisamos três 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.

Percebemos 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, presentes nos aplicativos *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger*.

Referências

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

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.

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.

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.

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.

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

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/10.1177/1470357205055928>>. Acesso em: 28 out. 2015.

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

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

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

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

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

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

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

_____. **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.

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

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro C. Letramento digital In: COSCARELLI, C. V. (org.) **Tecnologias para aprender – 1ª edição – São Paulo: Parábola editorial, 2016**.

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