

Do livro ilustrado ao aplicativo: reflexões sobre multimodalidade na literatura para crianças

Giselly Lima de Moraes¹

Ao cair da noite, em algum lugar da Europa no século XV, adultos e crianças se aproximam de uma fogueira acesa em frente a uma casa simples. Vagorosamente, acomodam-se em torno das chamas, formando um círculo imperfeito. Após perceber a quietude da plateia recém-formada, um homem toma a palavra e, com a anuência de todos ali, começa a contar a história de João e Maria. Algumas crianças recostam-se no corpo quente de suas mães e fecham os olhos, entregando sua imaginação àquela voz cheia de nuances que colorem e encenam as palavras que saem da boca do narrador, ora de forma lenta e suave, ora forte e cadenciada, conforme relata o infortúnio dos dois personagens perdidos na floresta. Alguns minutos se passam, e já não conseguem manter os olhos fechados, mas miram quase hipnotizados aquele que narra, alternando sua atenção entre os movimentos de sua face e o suave ondular de suas mãos. Perdem-se em sua própria floresta imaginária enquanto se fixam naqueles movimentos e nas reações do corpo do dono da voz, um corpo que se mexe à força de cada palavra, alimentando de imagens, dali e de alhures, os olhos que lhe fitam até que venha o silêncio final.

Esta cena fictícia, que poderia acontecer em diferentes cenários culturais, nos faz lembrar que a literatura infantil está, desde seus primórdios, inextricavelmente ligada à combinação da linguagem verbal com a linguagem não verbal. Quando os contos de fadas escritos por Perrault foram incorporados, em meados do século XVII, à prática pedagógica, inaugurando uma literatura voltada para a apreciação do leitor-criança, o som e a imagem já faziam parte da fruição literária dos pequenos. Nas histórias tradicionais narradas oralmente, a palavra proferida é matizada por movimentos do corpo do narrador, assim como pelas expressões de sua face e da modulação de sua voz, fazendo do ato de ver e de ouvir, parte da fruição da literatura.

Desde que surgiram os primeiros livros de literatura infantil, editados formalmente no século XVIII, as xilogravuras já acompanhavam os textos e, com o avanço das tecnologias de

¹ Doutoranda em educação e professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, AL, Brasil. E-mail: xltrama@gmail.com

reprodução de imagens (principalmente com a litogravura), a presença de ilustrações se tornou cada vez mais evidente. Tal presença, ao longo do tempo, passa a ser fundamental na construção de um endereçamento que investe no potencial de a imagem produzir efeitos estéticos que, combinados com a experiência promovida pela palavra, agradam em particular ao leitor infantil. Mesmo nos dias atuais, em cada ato de ler uma história em voz alta para uma criança, seja de um livro ilustrado antes dormir, seja de um conto de fadas numa sala de aula, diferentes semioses são acionadas no processo de interpretação.

Estas formas plurissemióticas de fruição do literário, já presentes no marco de origem da literatura infantil, são tão somente o início de um processo de incorporação da multimodalidade pela literatura, processo este que atualmente se concretiza nos limites da própria obra literária, agora de uma forma mais incrementada e que exige do leitor novas habilidades.

Tecnologia, arte e multimodalidade

Um salto temporal para o século XX e notamos que os avanços tecnológicos levaram a grandes transformações sociais, em especial quanto à forma como acessamos a cultura. Walter Benjamin (1994), ao falar sobre a arte no tempo da sua reprodutibilidade técnica, analisa os efeitos dessa transformação na experiência estética e impulsiona o surgimento de inúmeras outras obras e teorias sobre as mudanças nos processos comunicativos relacionados à arte, entre eles a leitura literária. No terceiro milênio, os novos discursos sobre a arte, ao refletir sobre os efeitos da tecnologia digital e da internet na experiência estética, amplificam a pergunta formulada por Benjamin e produzem novas indagações.

O filósofo alemão via nos efeitos da evolução da técnica – sobretudo com a evolução da fotografia e o advento do cinema, por permitirem reproduzir indefinidamente a obra de arte – a perda da “aura”, prevendo com isso uma nova forma de interação mais direta, íntima e democrática com o objeto estético. Benjamin vê também, nesse processo, uma oportunidade para a libertação da arte em relação às amarras da tradição e dos usos nefastos de que foi historicamente objeto.

A possibilidade de se produzirem inúmeras cópias de uma obra, bem como os efeitos políticos desta infinita capacidade de ser

reproduzida e reinterpretada, não estão mais no centro do debate, pois as cópias, agora imateriais e de proliferação incontável, podem, além disso, ser manipuladas. Desta forma, novas questões emergem sobre a relação tecnologia-arte a partir da reflexão de Benjamin. É cada vez mais atual a discussão sobre a morte do autor, formulada por Roland Barthes em 1968 (Barthes, 2004), mas percebida nas práticas cotidianas da era digital, em razão do imenso poder de interferência que o receptor agora detém e dos meios, para interagir concretamente com a obra de arte, realizando uma reapropriação transformadora e, por isso, resultando numa democratização muito mais revolucionária e radical do que a sinalizada por Benjamin. Além disso, a fragmentação da experiência, o olhar difuso e o caleidoscópico promovido pelas experiências com o hipertexto e ainda o desvanecimento da obra de arte em favor da performance (Agamben, 2013) são mais algumas das questões que tocam a arte no mundo contemporâneo.

A relação entre essas transformações e o avanço das tecnologias de registro e veiculação das coisas do mundo através do texto, da imagem e do som (até o momento são basicamente esses recursos que estão disponíveis, embora existam testes que buscam agregar sabor e cheiro às experiências à distância) e as consequências disso para interação com a arte não são uma questão secundária para literatura infantil. Desde a popularização da TV até o surgimento dos *tablets*, aparelhos que são capazes de reproduzir facilmente imagens e sons, foram vistos em algum nível como ameaça à cultura do livro. Esse debate, que hoje pode ser considerado um anacronismo, já teve sua força nas discussões sobre a formação de leitores e revela o peso ideológico implicado na valorização da cultura escrita em detrimento de outras possibilidades semióticas.

A ideia de que é preciso ensinar a ler literatura é um axioma amplamente aceito no meio educacional. Todavia, a persistência dos problemas relacionados às habilidades leitoras descortina uma prática escolar na qual a leitura (literária ou não) parece não ter lugar garantido. Ou seja, ainda que o discurso sobre realidade da escola seja de escassez de leitura, os responsáveis por esta escassez não questionam as razões do imperativo de ler literatura. Porém, se afirmarmos que é preciso ensinar também a ver e a ouvir para

melhorar a experiência literária de crianças e jovens, uma imediata apresentação de argumentos e explicações seria necessária.

A experiência literária, tal como a compreendemos, se aproxima, em certa medida, do conceito de experiência, cujo empobrecimento preocupava Walter Benjamin (1994), em meados do século XX, e que Jorge Larrosa (2004), ao trazê-lo para as reflexões sobre a leitura nos dias de hoje, relaciona a um sujeito afetado pelo texto, que leva consigo as marcas inscritas pela experiência de ser, todo ele, atravessado pela palavra, mas não somente por ela. Trata-se, mais precisamente, da experiência estética literária, que envolve aquele que produz, mas também o que recebe, e que, segundo o Glossário Ceale, é a “soma da percepção/apreensão inicial de uma criação literária e das muitas reações (emocionais, intelectuais ou outras) que esta suscita” (Cunha, 2014).

Há algumas décadas, antes da popularização das mídias na virada do milênio, não fazia muito sentido discutir, no âmbito da educação de crianças e jovens, a incorporação das tecnologias que trabalham com o registro da imagem e/ou do som na experiência de leitura literária, pois esta incorporação ou não era considerada literatura – como é o caso do cinema – ou não era importante a ponto de mudar significativamente as práticas comunicativas, como vemos hoje. Contudo, nos dias atuais, a presença da imagem e do som nas práticas de leitura e produção de texto nas novas mídias digitais fez desta uma das questões que mais ganham destaque nos estudos da literatura, seja ela para crianças ou não.

Isto não significa que a aceitação da literatura digital pelos estudos literários se dê sem conflitos. Fazem parte da tradição dessa crítica os embates sobre o surgimento de novas formas textuais. Para Santos (2003), apesar de sempre haver, em alguma medida, resistência ao novo na literatura, é próprio do texto literário a abertura para as mutações, não sabendo permanecer o mesmo, já que sua existência não deve se confundir com sua materialidade. Assim se na tradição impressa tal materialidade se assenta no livro, contemporaneamente, na era digital, o texto ganha, com o meio eletrônico, uma nova materialidade, cujas potencialidades se aproximam das possibilidades do próprio texto literário.

O que ocorre com a mudança da base material, da página impressa para o meio eletrônico, é que, em certo sentido, o livro se aproxima

do texto, ele se deixa contaminar pela fluidez, por determinada imprevisibilidade, pela não linearidade, que foram, sempre, as do próprio texto. Aquilo que no texto é intertextualidade, no livro eletrônico encontra heterogeneidade de materiais (associações de matéria verbal, imagens, sons etc.) (Santos, 2003, p. 22).

Nestes tempos em que tal gama de possibilidades se apresenta para a produção literária, os estudos da multimodalidade, cujo nome mais proeminente é Gunther Kress, professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, se voltam justamente para investigar os discursos em que se articulam mais de um recurso semiótico no processo de significação. E, como consequência desta perspectiva, acaba por provocar uma reflexão oportuna sobre a formação do leitor na contemporaneidade.

Eu tenho dito, com insistência, que a maior mudança é que já não podemos tratar a alfabetização (ou a linguagem) como única, nem principal, deixando de lado importantes meios de representação e comunicação. Outros modos estão aí também, e em muitos ambientes onde tem lugar a escrita, estes outros modos podem ser mais proeminentes e significantes (Kress, 2003, p. 35, tradução nossa).

Kress lembra que a linguagem verbal, suprema e hegemônica no processo de transmissão da cultura na modernidade, não pode ser mais vista como o principal meio de veiculação de discursos e de produção de sentidos. É o que já assinalava a semiótica, ciência que se dedica a estudar “todas as linguagens possíveis” (Santaella, 2007, p. 13), tanto em sua vertente fenomenológica quanto na que se desenvolve a partir da linguística de Ferdinand Saussure. Desde os primeiros anos do século XX, estes estudos vêm atribuindo relevância aos aspectos não verbais da comunicação e da linguagem.

Neste sentido, a multimodalidade, que surge como corolário da semiótica social, que por sua vez resulta da segunda vertente, avança na compreensão dessas práticas e discursos ao estudar como os diferentes *modos* (Kress e Van Leeuwen, 2001a) se articulam no processo de produção e recepção dos textos. Para Kress e Van Leeuwen, um *modo* deve ser compreendido como um recurso material, o qual é usado de uma forma reconhecidamente estável como um meio de articulação de discursos, como os sons, os gestos, as imagens, as cores etc. Ainda segundo os autores, esta perspectiva implica a

necessidade de ampliar o conceito de texto, considerando outras formas de sua aparição, para além da página e do livro.

Afirmar que estas transformações são reflexos dos tempos chamados por alguns de pós-modernidade talvez não represente uma visão problematizadora das simplificações históricas relacionadas à contemporaneidade. Entretanto, no campo das artes, o conceito de pós-modernidade como síntese de uma época caracterizada pelo diálogo entre culturas tradicionais e marginais, pela multiplicidade de referências, de linguagens e de formas que se imbricam favorece a compreensão da relação entre multimodalidade e literatura, ainda que não seja um fenômeno exatamente novo.

Multimodalidade e literatura digital

A despeito de a literatura ser definida tradicionalmente como a “arte das palavras”, há muito tempo ela tem se mostrado aberta para outros meios de produção de sentido que vão além do verbal. Segundo E. M. de Melo e Castro (apud Xavier, 2002), poeta experimental português, a poesia visual, caracterizada por reunir as possibilidades icônicas e simbólicas da escrita, se destacou em quatro momentos distintos da história da arte. O primeiro deles foi ainda na Grécia antiga, com os poemas de Simias de Rodes (300 a.C.), sendo os mais conhecidos: “O machado”, “As asas” e “O ovo”. Na baixa Idade Média, a forma poética denominada de *Carmina figurata*, na qual um microtexto é camuflado entre uma figura simbólica e um texto poético maior, teve como expoente Rabanus Maurus. O terceiro momento se dá no período Barroco, em que acrósticos, anagramas e um tipo de poema chamado “labirintos cúbicos” exploram o espaço da página e o jogo visual com letras e palavras. Entretanto, é nos séculos XIX e XX que a poesia figurativa se desenvolve a ponto de fazer parte de coletivos importantes na história da literatura. Essa fase de criação poética multimodal se inicia com Mallarmé em 1896, se populariza com os caligramas de Apollinaire no início do século XX e, no Brasil, ganha status de movimento vanguardista, reconhecido internacionalmente na década de 1960, com o Concretismo de Décio Pignatari, Haroldo e Humberto de Campos.

Se na poesia a literatura adulta se mostrou aberta para a construção multimodal, quando falamos de narrativa, é na literatura

infantil que a convergência de diversos modos numa mesma obra ganha maior relevância, sobretudo a partir dos anos 1960, marco do surgimento do livro ilustrado moderno, um tipo de literatura cuja articulação entre imagem e texto é condição *sine qua non* para a compreensão da história (Linden, 2011).

Nos livros ilustrados, assim como na literatura digital para crianças, o ato de ler literatura não depende apenas da compreensão do texto escrito, pois é preciso manejar muito mais elementos para interagir com a obra. Apaziguado pela materialidade do papel, o livro ilustrado não encontrou resistência para ocupar espaço nas práticas domésticas e escolares de leitura, ainda que relegado a um lugar menor na crítica literária, em consequência, talvez, da predominância espacial da imagem sobre a escrita no papel, o que subverte a forma mais comum da literatura adulta, caracterizada pela supremacia do texto verbal.

A literatura digital para crianças, por seu caráter híbrido, enfrenta obstáculos maiores em face da cultura de valorização simbólica do livro e da palavra escrita, e também de sua incipiência, se consideramos como marco de seu nascimento, nos anos 1990, a tecnologia do CD-ROM. Ao se situar entre o jogo, o filme e o livro (Kirshof, 2014), desafia critérios historicamente estabelecidos sobre o que é bom ou não para a formação leitora dos pequenos. A despeito disso, esta forma de literatura é uma realidade, podendo ser experimentada em *tablets*, *smartphones* e computadores, em produções de diferentes gêneros que lançam mão de recursos multimodais cada dia mais sofisticados, acrescentando ao texto sons, imagens em movimento e interatividade através do tato.

Segundo Kress (2003), a copresença desses outros modos levanta questões como: que função eles têm na mensagem? Têm papel auxiliar, marginal, ou podem ter uma função relevante e autossuficiente? Se têm, desempenham o mesmo papel que a escrita, ou um papel diferente? Se desempenham um papel diferente, é por causa de sua constituição, de sua estrutura, de seu *affordance*?

O conceito de *affordance*, usado por Kress para falar do potencial comunicativo e interativo de um texto multimodal em relação às capacidades do leitor, está associado à característica de um objeto e à sua capacidade de se oferecer a uma determinada forma de manipulação, à sua manuseabilidade.

Sendo a literatura infantil cada vez mais multimodal, é necessário, portanto, pensar, tendo em vista uma ação educativa, sobre os diversos níveis em que a multimodalidade se revela nas obras, ou seja, como cada novo modo incorporado ao livro – ou a um poema digital ou, ainda, a um aplicativo, por exemplo – se articula a outro e que papel desempenha na construção de seu endereçamento. Assim, do projeto gráfico (tipografia, capa, tamanho, tipo de papel, entre outros) de um livro ao *design* de um aplicativo digital, certos elementos terão maior ou menor importância, a depender das intenções com que são articulados, constituindo assim um *affordance* que permite ao leitor interagir desta ou daquela forma.

Nas próximas seções, nos dedicaremos a destacar, em diferentes níveis de profundidade, estratégias de utilização de alguns modos semióticos, entre os muitos que compõem as obras em questão. Cumpre alertar, porém, que o nosso propósito não é interpretar os significados de cada um desses modos nem todas as suas possibilidades de articulação, ainda que façamos observações a respeito de algumas potencialidades de sentido possíveis de serem identificadas em nossa cultura. Segundo Kress (2010), a multimodalidade pode identificar os modos, mas só a teoria semiótica social pode lidar com os significados em todas as suas instâncias. No estudo dos significados, diz o autor, é preciso levar em consideração três aspectos: as interações sociais, o intercâmbio de significados em uma cultura e os recursos disponíveis para a produção (modos), bem como as condições e os meios para a veiculação desses significados (meios).

***Flicts*: imagem e cor na construção de uma nova literatura**

Entre as muitas formas como a ilustração está posta em um livro infantil ou como uma obra de literatura infantil é projetada graficamente, o livro ilustrado, caracterizado por ser um texto verbo-visual, é aquele que se constitui, no âmbito da literatura impressa, como o principal exemplo de literatura como discurso multimodal. No Brasil, o primeiro livro ilustrado que vimos transgredir a relação de independência entre texto e imagem foi *Flicts* (1984), lançado em 1969. O livro se tornou um ícone da literatura infantil brasileira, passando da 60ª edição.

Embora tenha sido precursor no Brasil, *Flicts* surge na esteira de um movimento de inovação na literatura infantil ocidental. Notemos que é na década de 1960 que é lançada a famosa obra de Maurice Sendak, *Onde vivem os monstros* (2014), considerado o primeiro livro ilustrado moderno para crianças (Linden, 2011). O livro de Sendak revoluciona por inovar não só a ilustração – que representa o mundo interno do personagem, em vez de simplesmente dar a ver o que acontece na história – como também o tema, que aborda a infância a partir da perspectiva da própria criança sobre os conflitos e as angústias que vivencia. Outras obras importantes se destacam por sua inovação no uso das imagens nessa mesma década. *Le petit chaperon rouge* (1965), de Warja Lavater, é um famoso livro ilustrado francês, lançado em 1965, que usa, assim como *Flicts*, figuras abstratas para narrar uma história.

Segundo Claudia Cascarelli (2007), autora da dissertação *Flicts, livro de artista*, o efeito disruptivo de *Flicts* na literatura infantil brasileira se revela de muitas formas.

A partir de *Flicts* o livro infantil brasileiro avança em termos de experimentação; redimensiona-se a concepção gráfica desse objeto e também a leitura. Torna-se necessário atualizarem-se os instrumentos de recepção do leitor, que deve passar da percepção fragmentária (que separa texto verbal e imagem em leituras independentes, justapostas), linear (que lê apenas em linha reta horizontal em andamento sucessivo) e predominantemente linguística (supremacia da palavra da na construção dos significados) a um olhar semiótico (aberto à interposição de códigos, ao acasalamento de signos, geradores da leitura em mais de uma direção) (Cascarelli, 2007, p. 35).

Flicts opera seus sentidos atribuindo outro estatuto à imagem que não o de mero acessório da narrativa verbal; provoca o leitor a jogar outro jogo com a obra, desta vez convidando para a brincadeira os olhares que veem, não só os que leem, para construir sentido através das formas, das cores, da utilização do espaço da página, da articulação visual e semântica entre verbal e não verbal.

Na Figura 1, é possível ver como o autor usa o espaço da página e a relação entre figura e fundo, ao manejar as posições do texto e da ilustração, de forma que produzam significado. O texto é colocado precisamente entre a cor azul e *Flicts*, isolando-o nos limites da página

direita, de forma que a sensação de exclusão e de solidão do personagem se torne ainda mais evidente.



Figura 1 – Articulação visual entre imagem e texto no livro *Flicts*.

A solidão de Flicts resulta do fato de ser uma cor que não encontra seu lugar, pois não se encaixa nos padrões, isto é, não atende aos critérios necessários para estar entre as outras cores que colorem e dão sentido a uma enorme parcela das coisas do mundo. No livro, a cor Flicts só se deixa conhecer pelo olhar, pois não há nenhuma descrição ou nome normal de cor com o qual é designada. Fora do jogo proposto pelo livro, poderíamos dizer que Flicts é ocre, cor de mostarda, “cor de burro quando foge”, entre outras. No entanto, essa descrição não é dada ao leitor, pois se espera que ele experimente apenas sensorialmente a cor de Flicts.

Na forma como a obra é construída, a cor, além de personagem principal, é um dos principais modos com os quais o leitor precisa interagir, pois é o elemento que articula boa parte do discurso, provendo de novos sentidos o que diz a palavra escrita ou preenchendo os vazios deixados por ela. Segundo Kress (2003), as cores, quando funcionam como um modo semiótico, podem articular discursos sobre a realidade, transmitindo valores e conhecimentos construídos em uma

cultura particular. Neste caso, Ziraldo, que é autor e ilustrador, utiliza as cores para discutir temas que podem abarcar desde a reflexão sobre questões sociais, como a aceitação da diferença, passando pela discussão política relacionada à ditadura militar no Brasil, contexto histórico da época do seu lançamento, até sentimentos como a solidão.

Para tanto, o autor se vale dos significados culturais das cores para produzir sentido. Desta maneira, tal como está presente na cultura ocidental, o azul é uma cor relacionada a um comportamento contido, sereno e aristocrático; o vermelho, à impulsividade e à raiva; o verde manda seguir, enquanto amarelo alerta. Em vez de meros ornamentos, as cores são possibilidades de sentido que se encontram articuladas de uma maneira que possam ser reconhecidas pelo leitor, para que ele articule um discurso sobre a vida para a qual a história de Flicts serve como metáfora. Vale ressaltar que, na perspectiva de Kress e Van Leeuwen (2001a), o conceito de multimodalidade está associado à capacidade de produzir discursos que se valem de diferentes modos de significação, sendo os discursos conhecimentos socialmente construídos sobre algum aspecto da vida.

Para os estudos da multimodalidade, não se trata de naturalizar as características dos modos semióticos. É necessário compreender que esses significados são articulados em uma cultura e refletem uma produção social, cultural e histórica. Todavia, como apelos sensoriais que são, não substituem nem são substituídos pelo texto escrito. A relação com a cor é cultural, experiencial, mas é também fisiológica, biológica, e ativa certos estados emocionais. Assim, ao optar por oferecer ao leitor um conhecimento sobre o personagem Flicts e os outros elementos com os quais interage na narrativa através da cor e da forma, o autor busca produzir um efeito estético no leitor diferente do que proporcionaria através da escrita. Na escolha do autor, existem outras possibilidades de associação de significados, as quais dependem das experiências anteriores do leitor com uma determinada cor ou forma.

A performance visual da (Ave) palavra

Assim como o livro ilustrado, a literatura digital é, por definição, multimodal e se caracteriza por dispor de recursos que só podem funcionar em ambiente digital, ou seja, que não podem ser reproduzidos no papel. Desta forma, se faz distinção entre uma obra de

literatura digitalizada, que foi ou poderia ser publicada em papel, mas é disponibilizada em mídia digital, e a literatura digital propriamente dita, pensada e desenvolvida para ser lida em um *tablet*, computador, *notebook* ou aparelho celular (para citar os meios mais acessíveis) e com a qual se pode interagir com texto, imagem fixa e em movimento, som e, em alguns casos, manejá-la pelo toque.

Podemos acrescentar que esse tipo de literatura se encontra em caráter experimental, apesar de que algumas produções já encontraram lugar no sistema literário, entendido aqui como o conjunto de práticas de consumo e circulação de obras de literatura, como é o caso de aplicativos digitais de literatura infantil para *tablets* que são comercializados em lojas virtuais. Apesar da existência desse mercado, alguns trabalhos, principalmente aqueles pioneiros que circulam livremente na internet, inauguram gêneros e novos espaços de circulação e consumo, como é o caso dos poemas digitais de Angela Lago que encontramos no YouTube e que, em sua maioria, foram produzidos a partir de *Ave, palavra* (2009), livro póstumo de João Guimarães Rosa.

Esta produção de literatura digital se constitui de cinco pequenas vinhetas com mais ou menos 20 segundos de duração – portanto muito simples e curtas – em que uma pequena frase de Guimarães Rosa é animada com cor, imagem, som e movimento. Apesar de abrigadas atualmente no YouTube, foram originalmente produzidas para serem veiculadas por um canal de televisão de Minas Gerais, por ocasião dos 50 anos da obra *Grande Sertão Veredas*.

No que concerne à autoria do trabalho, por ser um texto de caráter multimodal, poderíamos pensar que se trata de um produto de cuja realização participou mais de um profissional – além do escritor Guimarães Rosa e da ilustradora Angela Lago, que poderia ter feito o design (Kress & Van Leeuwen, 2001a; 2001b). Assim, ao conceber uma nova forma de expressar o texto do autor mineiro, Angela Lago poderia propor apenas conceitualmente a articulação dos vários modos semióticos, de maneira que este discurso seja compreensível para o leitor. É legítimo, portanto, supor que a produção pode ter sido realizada com a ajuda de terceiros, especialistas em música e animação, já que a autora é ilustradora. Entretanto, no site YouTube a obra é creditada apenas a Angela Lago.

A autoria atribuída à artista mineira nos induz a pensar que, ainda que estejamos falando de um texto que articula diferentes modos semióticos, a saber, música, animação, escrita e desenho, nos quais estão em jogo técnicas que no período da supremacia monomodal tinham fronteiras profissionais bem marcadas, a ilustradora, sozinha, realizou todas as etapas, do design à produção.

Entre uma possibilidade ou outra, a hipótese de uma autoria única se coaduna com as reflexões propostas por Kress e Van Leeuwen (2001b). A convergência e a integração tecnológicas são traços deste tempo em que a multimodalidade está no centro do debate semiótico e que a torna tão relevante; um tempo em que novos equipamentos e softwares permitem o manejo de diferentes modos por uma só pessoa e são cada vez mais acessíveis. Segundo os autores, hoje, na era da digitalização, os diferentes meios se tornaram tecnicamente idênticos, em certo nível de representação (como o byte), e podem ser operados por uma mesma pessoa com múltiplas capacidades, usando uma interface, um meio de manipulação física, de modo tal que ela pode perguntar em qualquer momento da produção: deveria expressar essa ideia através da imagem ou através da música? Deveria dizer isto visual ou verbalmente? E assim por diante.

A obra impressa *Ave, palavra* (Rosa, 2009) se constitui de uma antologia de textos de diferentes gêneros publicados após a morte de Guimarães Rosa. Alguns dos textos são uma compilação de notas e pequenos poemas do autor mineiro feitos a partir de suas observações singulares acerca dos animais de zoológicos visitados por ele em diferentes lugares do mundo. Lago, para homenagear Guimarães Rosa, utilizou algumas dessas anotações poéticas na íntegra, em outros casos sacou um pequeno fragmento. Nesse trabalho, a autora/ilustradora não se limita a traduzir o que é dito no texto verbal, mas busca ampliar e até mesmo acrescentar novos sentidos ao texto trabalhado.

Para observar como a autora utiliza os modos não verbais tanto para aportar novos significados à obra original como para preencher os vazios deixados pelo recorte do texto verbal realizado no processo de confecção das vinhetas (que aqui definimos como poemas digitais), selecionamos duas delas, os poemas “A girafa” e “Cigarra”.

No poema “A girafa”, ao modo da poesia visual, a autora utiliza a própria forma da palavra, ou seja, os recursos da tipologia associados aos da animação para agregar novos significados ao texto. Inicialmente,

as palavras “a girafa”, em letras minúsculas, aparecem na cor vermelha sobre a metade esquerda da tela cinza-azulada, acompanhadas do som de um violoncelo. Ao ritmo da música, a letra “f” se alonga como um pescoço de uma girafa curiosa, cuja cabeça vira para um lado e para o outro a fim de ver ao seu redor. O movimento do texto na tela mimetiza uma girafa, mas, para aqueles que conhecem o poema original de Guimarães Rosa, a letra “f” alongada também pode evocar a imagem de uma gravata. Vejamos o poema fonte:

No *paddock* das girafas:

A girafa – sem intervenção na paisagem: ímpar, ali no meio, feito uma gravata.

Girafa – a indecáptavel a olho nu.

A girafa de Pisa. (Rosa, 2009)

A dança da letra “f” segue por alguns segundos embalada pelo violoncelo, ela tomba dramaticamente para o lado direito até se aquietar, levemente inclinada. Nessa mesma direção, aparece o complemento do verso: “de Pisa.” O poema finaliza com o título, *Ave, palavra*, e a assinatura de Guimarães Rosa.



Figura 2 – Poemas digitais da série “Ave, palavra”, de Angela Lago e Guimarães Rosa..

Ainda que não venha com a etiqueta de literatura infantil, ou mesmo de poesia digital para crianças, os modos semióticos música, tipográfica e imagem em movimento acrescentam humor ao texto e induzem o leitor a perceber o jogo metonímico entre a animação feita com a letra

“f”, o animal girafa, a gravata e a Torre de Pisa. Os modos que, à primeira vista, parecem apenas reforçar o que diz a linguagem verbal são operados de forma que produzem novas sensações, para além do que a escrita estática poderia provocar. Isso ocorre com o manejo do som, do tempo de aparição das palavras e dos recursos de animação.

No poema digital “Cigarra”, a imagem inicial é composta da aparição, em letras na cor verde, da frase escrita por Guimarães Rosa “A cigarra cheia de ci” no espaço situado mais abaixo da metade da tela de cor laranja. Acima do texto, do lado esquerdo superior da tela, as sílabas “si” e “ci”, sobrepostas, têm a sua posição sobre a outra alternada numa velocidade frenética, e são acompanhadas pelo que parece ser o som de um violino acelerado digitalmente, a ponto de impedir a identificação da obra musical. Conforme a música é executada, sob o aceleradíssimo jogo de sobreposição, as sílabas “si” e “ci” crescem na tela até se fragmentarem, como se explodissem. Simultaneamente, mesclado ao poema de Rosa, aparece lentamente seu nome e sua assinatura.

O dinamismo dado às sílabas “si” e “ci”, associado ao som que imita o canto da cigarra e à linguagem verbal, faz uma clara alusão à crença de que as cigarras cantam até explodir, possibilidade de sentido que no poema impresso não é tão explícita. A inclusão da palavra “si” (que está presente no poema de Guimarães Rosa apenas como uma alusão) ao trabalho sonoro, ao mesmo tempo que destaca o uso surpreendente da sílaba “ci” feito pelo escritor – pedaço da (palavra) “cigarra”, pedaço de si mesma –, joga ainda mais com sua polissemia (do significado do pronome oblíquo à nota musical). No esforço de explorar significados possíveis para o texto escrito e de oferecer mais elementos em que o leitor possa se apoiar para construir sua interpretação, a autora cria novas possibilidades de sentido e de interação com a obra.

Es así: a multimodalidade em um aplicativo de literatura infantil

Até aqui, trouxemos algumas reflexões sobre a presença da multimodalidade na literatura infantil através de exemplos brasileiros. Nesta seção, faremos um pequeno desvio para analisar um aplicativo de literatura infantil digital latino-americano que, no nosso modo de ver, pode contribuir significativamente para a discussão que propomos neste trabalho. Aplicativos de literatura infantil, ou “aplicativos-livros”, segundo Célia Turrion (2014b, p. 117), são “pequenos programas

executáveis projetados para serem expostos e manipulados em dispositivos eletrônicos táteis”. Segundo a autora, os aplicativos-livros são os mais exitosos no mercado de aplicativos.

Trataremos aqui do aplicativo-livro *Es así* (2011) [É assim],² publicado na Colômbia pela editora Fondo de Cultura Económica, a partir do livro ilustrado de mesmo título, da autora chilena Paloma Valdivia. A obra digital é um exemplo do que Célia Turrión (2014a) chama de “narrativa multimídia simples”, caracterizada por integrar som, imagem e texto sem romper com a estrutura linear, como faz a narrativa hipermídia.

A tela de abertura de *Es así* é cor-de-rosa, com o título escrito em letras brancas e, um pouco abaixo, aparece o nome da autora, na mesma cor. As ilustrações da tela inicial, um ovo num ninho, um pássaro pousado sobre o título e um gato abaixo à espreita, anunciam o tema a ser tratado na história: o nascimento e a morte. Após alguns segundos de espera, surge uma nova tela, na qual há três links. O primeiro possibilita ter acesso ao conteúdo da obra, sendo possível optar pela versão automática (em que todos os recursos são apresentados sem a participação do leitor na sua manipulação) ou manual (em que cabe ao leitor tocar a tela para que passem as páginas ou para movimentar elementos da ilustração, regulando o tempo da leitura e descobrindo efeitos de animação e de som). O segundo link permite fazer ajustes tais como mudar o idioma ou silenciar a narração gravada e os efeitos sonoros acionados com a movimentação dos elementos ilustrados. O terceiro link dá acesso à ficha técnica do aplicativo. Nela, se percebe que há um grande número de profissionais e de diferentes campos artísticos e técnicos envolvidos na produção do aplicativo, como música, direção artística, programação, efeitos sonoros, entre outros.

Diferentemente das vinhetas de Angela Lago, aqui não podemos atribuir a uma única pessoa a produção da obra, mas a um grupo de técnicos especializados que desenvolveram o aplicativo a partir de um design (Kress e Van Leeuwen, 2001b) ou projeto. É importante salientar que, embora tenha sido baseado no livro ilustrado homônimo, o design não se confunde com a obra em papel, pois são modos de realização diferentes. Uma questão relevante aqui é a ideia tradicional de autoria, que de algum modo é posta em xeque. Sabemos que Paloma Valdivia é

² Manteremos o título original da obra em espanhol, mas traduziremos para o português os fragmentos de texto apresentados ao longo desta análise.

autora do livro ilustrado e que ela também é citada como autora no aplicativo, mas que participação teria no design e na produção do aplicativo, sendo que as capacidades necessárias para sua produção são mais especializadas?

Para a teoria da multimodalidade, os atos de projetar uma obra e pensar os modos semióticos que serão articulados para dar sentido a ela não são o mesmo que produzi-la; a isto se chama design, embora guardem diferenças sutis. O conceito de produção é assim definido:

A produção se refere à organização da expressão, à articulação material real do artefato semiótico. Aqui compete um conjunto de habilidades diferentes: habilidades técnicas; habilidades da mão e do olho; habilidades não relacionadas ao modo semiótico, senão aos meios semióticos. Aqui usamos o termo “meio” no sentido de meio de execução (a substância material elaborada na cultura e trabalhada em um tempo cultural) (Kress e Van Leeuwen, 2001b, p. 5, tradução nossa).

A produção de um aplicativo digital envolve, portanto, diversas habilidades, meios e modos. Desta forma, as questões sobre sua autoria devem merecer reflexões mais aprofundadas, a fim de compreender como a multimodalidade proporcionada pelas novas tecnologias problematiza essas concepções e que saídas oferece para a questão. Embora possa parecer um problema menor sobre a literatura infantil, se pensarmos a respeito da articulação dos diversos modos, cujos meios equivalentes a eles são produzidos por várias mãos e que essa forma de articular tais meios e modos tem influência sobre a interpretação (ainda que não a determine, pois o leitor tem papel ativo e produtivo) no processo de leitura, esta será uma discussão relevante.

Procederemos, com a análise dessa obra, chamando a atenção para o fato de modos de diferentes campos e técnicas, como é o caso da música, cujos responsáveis são Francisco Colasanto e Rodrigo Sigal, se articularem aos outros modos, de forma que contribuem com a produção de sentidos do texto.

A história narrada em espanhol busca responder às angústias de uma menina que está afetada pela perda de um ente querido e pela iminente chegada de seu irmão. Como é esperado na literatura multimodal, a história não é contada apenas através do discurso verbal. É a partir da articulação entre texto, imagem estática, imagem em

movimento, som e experiência tátil que a história se costura e permite ao leitor interagir e se comunicar com o texto.

Através da linguagem verbal – que pode ser escrita ou escrita e ouvida, se o leitor optar por esta configuração –, uma voz conta o que acontece com “os que partiram”, com “nós, que ficamos” e com “os que chegam”. Há nessa voz um tom tranquilizador que busca apresentar o fato de nascermos e morrermos como um componente natural da vida. Através dela é possível saber sobre a morte da Tia Margarida, entretanto, sabemos do nascimento do bebê, assim como de outros fatos da história, apenas pelas imagens.

A multimodalidade aí presente oferece uma gama de recursos que se constitui de centros distintos e complementares de orientação para o leitor, uma estrutura de apelo (Iser, 1987; 1999) que oferece um contexto rico de referência para a compreensão da história. Segundo Iser, é jogando com esses diferentes centros de orientação que o autor constrói estratégias para que o leitor realize a perspectiva proposta por ele (Iser, 1987), sabendo-se porém que o leitor real jamais vai cumprir exatamente o jogo esperado pelo autor, pois Iser trata de um leitor projetado nos interstícios do texto, e não das experiências concretas de leitura.

A estrutura de *Es así*, descrita em linhas gerais anteriormente, se constitui, como prevê a teoria do efeito estético, de vazios, lacunas em que o leitor atua produtivamente. Nas palavras de Iser:

Caracteriza a natureza do efeito estético o traço de que este não se deixa fixar no existente. Mais ainda, que talvez o uso linguístico do “estético” expresse uma vacilação da fala discursiva. É preciso considerá-lo mais como uma descrição de um espaço vazio na fala distintiva do que uma característica determinada (Iser, 1987, p. 46, tradução nossa).

No aplicativo, a trilha sonora é formada quase completamente pelo Opus 15 de Robert Schumann. Esta obra clássica do Romantismo alemão é constituída de 13 andamentos curtos para piano, que o compositor ofereceu à sua mulher, Clara, e a que chamou de *Kinderszenen* (cenas infantis). Percebe-se, ao conhecer a obra de Schumann, que há uma articulação produtiva entre o signo musical e o verbal, provocando no leitor diversas emoções, uma vez que cada andamento, mais lento ou mais acelerado, mais triste ou mais alegre, está associado ao trecho da narrativa em questão e a uma emoção correspondente.

Essa articulação entre a trilha musical e os outros modos se revela, em alguns momentos, através de uma forte intertextualidade, em que se dá quase que uma citação de um modo por outro. Um desses momentos ocorre na quinta tela, quando surge uma menina de cabelos de cor vermelha e vestido azul sobre um fundo azul-escuro. Trata-se da personagem principal da história. Ao primeiro toque, um pássaro branco pousa sobre seu ombro; ao segundo, um efeito de chuva surge na tela e uma *lágrima* escorre do seu rosto. O texto que aparece nessa página é “Nós que ficamos, *choramos* pelos que partem”. O fundo musical para esta parte do aplicativo é um andamento lento e triste chamado “A criança *suplicante*”. Embora suplicar não signifique chorar, as características desse andamento, que o próprio título anuncia, remetem a um estado de ânimo de falta e de dor.

Nesse caso, a música acrescenta significado à obra, enriquecendo os efeitos do texto sobre o leitor. Acerca da importante função que o som exerce na produção de sentido sobre o texto, Stichnothe afirma:

O uso do som é algo verdadeiramente único para ambos, aplicativos de livros e *ebooks*. Os elementos auditivos acrescentam uma nova capa de significado ao texto. A função desses elementos pode ser a de intensificar o impacto emocional de uma cena, facilitar a atmosfera apropriada de fundo, ou criar ou incrementar o suspense (Stichnothe, 2014, p. 3, tradução nossa).

A articulação produtiva dos elementos multimodais da obra serve como pista para a construção da interpretação do leitor infantil. Nesta perspectiva, é preciso considerar como a multimodalidade pode proporcionar uma experiência literária rica e que pode ser objeto e instrumento no processo de formação de leitores competentes, capazes de operar com diferentes recursos semióticos na construção de sentido.

Considerações finais

O conjunto articulado de modos semióticos que podem estar presentes numa obra de literatura infantil digital ou impressa produz novos endereçamentos, um *affordance* que deve ser objeto de análise para que possa orientar práticas de produção, recepção e mediação da literatura infantil contemporânea.

A combinação complexa dos não ditos e do que é mostrado numa obra literária através de imagem, texto e som nos leva a concluir que o

leitor contemporâneo da literatura, para fruir melhor da leitura literária, deve lançar mão de novas capacidades relacionadas aos atos de ver e de ouvir; esse leitor deve ser provocado a indagar a respeito dos fatos da vida que podem ser ressignificados pela via do verbal e não verbal. Esse é um leitor familiarizado com a tecnologia digital e que interage com ela para vivenciar experiências estéticas; para tanto, recorre a seus saberes e emoções com o propósito interagir produtivamente com os diversos signos de que a obra é composta.

Os estudos da multimodalidade, ao refletirem sobre os discursos que articulam diferentes modos semióticos, oferecem aportes significativos para a compreensão desse processo. Desta forma, consideramos que a ampliação da discussão sobre a literatura produzida na atualidade para crianças, na perspectiva dos estudos de Gunther Kress, Theo Van Leeuwen, entre outros, pode ajudar na construção de uma crítica mais qualificada das produções contemporâneas de literatura para crianças, bem como oferecer subsídios para o desenvolvimento de estudos no campo da formação de leitores e mediadores de leitura no Brasil. De nossa parte, o fato de olhar para a literatura infantil a partir do viés da multimodalidade tem sido extremamente proveitoso e enriquecedor, pois nos provê de meios para explorar e conhecer mais sobre o texto e o leitor literários da atualidade.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio (2013). Arqueologia da obra de arte. Tradução e transliteração de Vinicius Nicastro Honesko. *Princípios: Revista de Filosofia*, v. 20, n. 34, p. 349-361. Disponível em: <<http://www.principios.cchla.ufrn.br/arquivos/34P-349-361.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.
- BARTHES, Roland (2004). A morte do autor. In: BARTHES, Roland. *Rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes.
- BENJAMIN, Walter (1994). A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- CASCARELLI, Claudia (2007). *Flicts: livro de artista*. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo. Disponível em: <<http://goo.gl/Cq7v9w>>. Acesso em: 3 set. 2014.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes (2014). Experiência estética literária. In: FRADES, Isabel Cristina Alves; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Ed. UFMG. Disponível em: <<http://goo.gl/bOjSLd>>. Acesso em: 4 mar. 2015.

ISER, Wolfgang (1987). *El acto de ler*. Madrid: Taurus.

ISER, Wolfgang (1999). *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: 34. v. 2.

KIRSHOF, Edgar (2014). Literatura digital para crianças. In: FRADES, Isabel Cristina Alves; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Ed. UFMG. Disponível em: <<http://goo.gl/ftshnE>>. Acesso em: 4 mar. 2015.

KRESS, Gunther (2003). *Literacy in the new media age*. Nova York: Routledge.

KRESS, Gunther (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Nova York: Routledge.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo (2001a). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.

KRESS, Gunther (2001b). Introducción. In: KRESS, Gunther. *Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea*. Tradução de Laura H. Molina. Disponível em: <<http://goo.gl/d85BK4>>. Acesso em: 10 set. 2014.

LARROSA, Jorge (2004). Experiência e paixão. In: LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.

LAVATER, Warja (1965). *Le petit chaperon rouge*. Paris: Adrien Maeght Editeur.

LINDEN, Sophie Van Der (2011). *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify.

OLIVEIRA, Rui (2008). Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL.

PINTO, Ziraldo Alves (1984). *Flicts*. São Paulo: Melhoramentos.

ROSA, João Guimarães (2009). *Ave, palavra*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

SANTOS, Alckmar Luiz dos (2003). *Leituras de nós: ciberespaço e literatura*. São Paulo: Rumos Itaú Cultural Transmídia. Disponível em: <<http://goo.gl/DK7tRs>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

SENDAK, Maurice (2014). *Onde vivem os monstros*. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify.

STICHNOTHE, Hadassah (2014). Engineering stories? A narratological approach to children's book apps. *Nordic Journal of Child Lit Aesthetics*, v. 5, jan. Disponível em: <<http://goo.gl/37Zqgy>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

SANTAELLA, Lúcia (2007). *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense.

TURRION, Celia (2014a). Multimedia book apps in a contemporary culture: commerce and innovation, continuity and rupture. *Nordic journal of child lit. aesthetics*, v. 5, abr. Disponível em: <<http://goo.gl/lxRWV9>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

TURRION, Celia (2014b). *Narrativa infantil y juvenil digital. ¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literário?* Tese (Doutorado em Didática da Língua e da Literatura) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona.

VALDIVIA, Paloma (2011). *Es así*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica. Disponível em: <<https://goo.gl/IRrh97>> Acesso em: 9 jun. 2015.

XAVIER, Henrique Piccinato (2002). A evolução da poesia visual: da Grécia aos infopoemas. *Significação*, n. 17, v. 29. Disponível em: <<http://goo.gl/MJM6BK>>. Acesso em: 6 mar. 2015.

Recebido em setembro de 2014.

Aprovado em fevereiro de 2015.

resumo/abstract

Do livro ilustrado ao aplicativo: reflexões sobre multimodalidade na literatura para crianças

Giselly Lima de Moraes

Este trabalho busca refletir sobre a diversidade de recursos semióticos presente na literatura infantil contemporânea, analisando os efeitos dos avanços tecnológicos sobre o texto literário. Utilizando alguns conceitos originários dos estudos sobre a multimodalidade, analisa os potenciais de sentido resultantes da articulação entre recursos verbais e não verbais na literatura impressa e digital, a partir das obras *Flicts*, “A girafa” e “Cigarra”, da série “Ave, palavra”, de Angela Lago, e do aplicativo de literatura para crianças *Es así*, de Paloma Valdivia. A autora apresenta elementos para afirmar que o avanço dos estudos da multimodalidade contribui para melhorar a experiência literária por parte das crianças na

contemporaneidade ao oferecer meios para conhecer e mediar os processos de interpretação e fruição de textos multimodais.

Palavras-chave: literatura infantil, literatura digital, multimodalidade, Angela Lago.

From the illustrated book to the app: reflections on multimodality in children's literature

Giselly Lima de Moraes

This paper reflects on the diversity of semiotic resources in contemporary children's literature, analyzing the impact of technology on the literary text. Using some concepts from the studies of multimodality, we examine the potential of sense resulting from the relationship between verbal and nonverbal features in print and digital literature, in works such as *Flicts*; "A girafa" and "Cigarra", from Angela Lago's series "Ave, palavra"; and the application of literature for children *Es así*, by Paloma Valdivia. The author presents evidence to assert that the advances in multimodality studies help improving the literary experience by children nowadays, as it offers ways to know and mediate the process of interpretation and enjoyment of multimodal texts.

Keywords: children's literature, digital literature, multimodality, Angela Lago.