

IMPACTO DOS RECURSOS SEMIÓTICOS PARA A RECUPERAÇÃO DA INFORMAÇÃO EXPLÍCITA EM UMA OBRA DE LITERATURA INFANTIL DIGITAL LIDA POR CRIANÇAS

Mônica Daisy Vieira Araújo¹

Resumo: Este artigo analisa a repercussão dos recursos semióticos na compreensão do texto a partir da microhabilidade localização de informação explícita. Os dados são de uma pesquisa realizada com crianças lendo a obra de literatura infantil digital O Rei do Rio de Ouro, da StoryMax. Parte-se dos estudos da semiótica social de Gunter Kress e da leitura de Daniel Cassany. A obra foi modificada para que a leitura fosse realizada por camadas e após cada sessão de leitura realizou-se uma entrevista com perguntas sobre o impacto de cada recurso semiótico na construção do sentido. O estudo demonstra que cada modo possui uma repercussão na localização de informação explícita e agregar recursos semióticos favorece a construção de sentido.

Palavras-chave: Literatura infantil digital, recurso semiótico, localização de informação, construção do sentido do texto.

IMPACT OF SEMIOTIC RESOURCES FOR THE RECOVERY OF EXPLICIT INFORMATION IN A WORK OF DIGITAL CHILDREN'S LITERATURE READ BY CHILDREN

Abstract: This article analyzes the impact of semiotic resources on text comprehension based on the micro-ability of locating explicit information. The data are from a survey carried out with children reading the work of digital children's literature O Rei do Rio de Ouro, by StoryMax. It starts from the studies of social semiotics by Gunter Kress and the reading of Daniel Cassany. The work was modified so that the reading was carried out in layers and after each reading session an interview was carried out with questions about the impact of each semiotic resource in the construction of meaning. The study shows that each mode has an impact on the location of explicit information and adding semiotic resources favors the construction of meaning.

Keywords: Digital children's literature; Semiotic resource; Information location; construction of the meaning of the text.

Os recursos semióticos são elementos importantes na construção de qualquer texto, seja ele oral, manuscrito, impresso ou digital. Em cada uma dessas formas de comunicação podemos utilizar o potencial de cada modo (KRESS, 2005, 2010) conforme as possibilidades que o suporte permite e os objetivos de

1 Universidade Federal de Minas Gerais. (mdvaraujo@yahoo.com.br)

construção de sentido que se deseja promover. A exemplo, na oralidade, podíamos falar mais alto ou mais baixo o texto verbal, fazer gestos com o corpo, cantar, mas o uso da imagem estática não é possível. No manuscrito e no impresso ouve a possibilidade do uso da imagem estática, com o uso de ilustrações, produzidas inicialmente separadas do texto verbal, uso do negrito, tipos de letras, espaçamento, *layout* entre outros recursos semióticos. Com o suporte digital podemos criar facilmente um texto com vídeo e inserir um texto verbal com cores e movimento, adicionar fotos e áudio relacionados ao conteúdo, inserir hiperlink e interatividade para o leitor participar da criação.

Essa facilidade de produção de textos com um nível de multimodalidade mais elevado, devido a ampliação do acesso às tecnologias digitais, permitiu que qualquer pessoa possa produzi-los utilizando o seu smartphone e uma rede social, um software ou um aplicativo. Na produção de obras de literatura infantil digital além do uso do texto verbal e da imagem estática, já utilizados no manuscrito e no impresso, um acréscimo do uso da imagem em movimento e do som conjugado a inserção de elementos de jogos, interatividade e hipertextualidade demandam do leitor uma exploração das possibilidades de interação existentes na obra. Tentativas de uso da imagem em movimento e do som, em algumas obras impressas literárias infantis, são encontrada nas livrarias por meio de ilustrações pop-up ou um botão existente no livro que ao ser clicado tem uma música relacionada a história. As possibilidades de uso desses modos em obras literárias infantis foram ampliadas de forma significativa com o uso de tecnologia digital.

Entretanto, ainda sabemos muito pouco sobre o impacto do uso desses recursos semióticos na construção do sentido de texto por crianças lendo obras de literatura infantil digital. Os estudos desse campo (KURCIKOVA ET AL, 2005; PRIETTO, 2017; MORO; KIRCHOF, 2018; KURCIKOVA, 2018; MORAES, 2019; KORAT ET AL, 2019; FREDERICO, 2021; FURENES ET AL, 2021; AUTORA, 2021) buscam compreender como crianças leem sozinhas ou com mediador, potencialidades de obras literárias infantis digitais, engajamento, comparação entre o digital e o impresso, construção de sentido, agência, construção de vocabulário, análise semiótica, entre outros objetos de análise.

A literatura infantil digital ainda é pouco conhecida no Brasil e no mundo e, nos últimos anos, pouco produzidas no Brasil devido ao alto custo de produção, disponibilidade, em sua maioria, em dispositivo móvel como tablets,

efemeridade das obras devido ao tipo de tecnologia e do programa que ela foi criada e exigências de atualizações das lojas on-line promove uma diminuição de obras disponíveis no mercado.

Mesmo com estas especificidades, se considerarmos a expansão de acesso aos dispositivos digitais e das práticas de leitura digital por crianças conforme pesquisas nacionais e internacionais (KUCIRKOVA; LITTLETON, 2016; BRITO, 2017; CHAUDRON ET AL, 2018; TIC KIDS ON-LINE BRASIL, 2020; PANORAMA MOBILE TIME OPINON/BOX, 2021, RETRATOS DE LEITURA NO BRASIL, 2021) é necessário conhecermos as possibilidades de leitura de literatura infantil em meio digital. A literatura infantil digital transita, de um lado, por uma proximidade com os tipos de obras literárias tradicionalmente conhecidas das culturas impressa e manuscrita, e, de outro, por aproximações aos jogos digitais. É uma obra híbrida, multimodal e multissensorial (CORRERO; REAL, 2014), interativa e a ampliação do uso de recursos semióticos (KRESS, 2005; 2010), principalmente, a imagem em movimento e os sons, na produção desses tipos de obra causaram uma mudança significativa nos modos de ler (MACKEY, 2019).

Essas modificações no suporte, ao longo da história da leitura, desafia a formação de leitores competentes (COLOMER, 2007). Os estudos nesse campo (KLEIMAN, 2013; SOLÉ, 1992; CASSANY; LUNA; SANZ, 2015; CASSANY, 2018) indicam a necessidade de promover o desenvolvimento de estratégias de leitura e das micro-habilidades de leitura, entendida por Cassany, Luna e Sanz (2015, p. 88) como “[...]destrezas también lingüísticas pero más específicas y de orden inferior[...]” que as quatro macro-habilidades de falar, escutar, ler e escrever. A exemplo, localizar informação explícita, compreensão global do texto, inferência, identificar ideias principais, relacionar elementos do texto.

Neste artigo buscamos compreender a microhabilidade de localizar informação explícita no texto, considerada como um nível básico da compreensão leitora (CASSANY, LUNA; SANZ, 2015), em um contexto de leitura de uma obra de literatura infantil digital. Todavia, quando as crianças realizam uma leitura de literatura infantil digital, outros conhecimentos são necessários para que consigam ler a obra em todas as suas possibilidades de significados oriundos do uso de diversas linguagens e das demandas de participação.

Os estudos da semiótica social (KRESS; LEEUWEN, 2006; KRESS, 2005, 2010) podem contribuir para compreendermos questionamentos acerca da leitura em meio digital, em especial, da leitura literária infantil digital. As demandas de leitura oriundas das camadas textuais – principalmente, as imagens em movimento e o som, bem como elementos de jogos e os recursos de interatividade – presentes na literatura infantil digital, imprime uma necessidade de a criança participar da obra para lê-la provocando outras demandas que impactam, sobremaneira, a compreensão leitora.

A construção do sentido da literatura infantil digital é potencializada com a compreensão pelas crianças das especificidades e limites de cada recurso semiótico e das semioses de uma obra de literatura infantil digital. Reconhecer as pistas dos potenciais dos recursos semióticos de uma obra permite que a criança identifique as possibilidades de interação e participe da obra de forma mais assertiva e menos por tentativa e erro, como geralmente ocorre. Atrelado a navegação consciente, que também é propulsora de significado, é necessário que a criança leia os recursos semióticos presentes na obra para que possa recuperar as informações explícitas a partir de todos os modos e construir sentido do texto. Segundo Colomer et al (p. 92, 2018) “Sin embargo, si una obra digital está bien diseñada, cada capa de significación aporta aspectos claves para su sentido y todos los elementos pueden ser determinantes para la experiencia estética”.

Algumas perguntas permeiam a compreensão leitora a partir da semiótica social e dos aspectos referentes a habilidade de localizar informações explícitas, objeto deste artigo: Os recursos semióticos presentes em uma obra de literatura infantil digital favorecem ou não a compreensão leitora? Existe sobreposição de um recurso semiótico em relação a outro na construção do sentido do texto? A localização da informação explícita no texto é oriunda somente do texto verbal? Qual a relevância dos modos imagem estática e movimento, som e interatividade na recuperação da informação da explícita? Crianças constroem sentido do texto lendo uma obra de literatura infantil digital mesmo com mais recursos semióticos? Vamos analisar o papel de cada recurso semiótico na recuperação da informação explícita no texto. Para dar suporte empírico ao posicionamento teórico adotado neste artigo, apresentamos, em seguida, os resultados de uma pesquisa realizada com crianças de 8 a 10 anos de idade em uma experiência de leitura da obra de literatura infantil digital, O Rei do Rio de Ouro, de Jon Hunski, da editora brasileira StoryMax.

LEITURA DE UMA OBRA INFANTIL DIGITAL - DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Os dados apresentados neste artigo são oriundos de uma pesquisa² realizada com a participação de oito crianças brasileiras, com idades entre 8 e 10 anos, no ano de 2019 e 2020. As crianças foram selecionadas pela escola que estudavam a partir dos critérios de idade e de estarem alfabetizadas. Em seguida, para conhecermos o nível de leitura realizamos uma avaliação de apropriação do sistema da escrita alfabética (FERREIRO, 1985) e de algumas micro-habilidades de leitura. Em seguida, as oito crianças participaram, na escola que estudavam, de quatro sessões de leitura do primeiro capítulo do conto *O Rei do Rio de Ouro*, de Jon Ruskin, criado em uma versão digital pela Editora Brasileira StoryMax. As sessões de leitura foram filmadas a partir de dois ângulos: um com a câmera frontal, com imagem de frente da criança, e outro com uma câmera focada nos *tablet*, para capturar os gestos da criança no dispositivo digital.

A obra conta a história de um velho que visita a casa de três irmãos durante uma tempestade. O irmão mais novo acolhe o velho na casa e os outros dois, maus, não aceitam e o expulsam. Ao final, descobrem que o velho era o “senhor do sudoeste”, que ajudava o vale, onde moravam os irmãos, a ser fértil. E, como os dois irmãos não foram bons com o velho, a região onde viviam começou a passar por um período de seca.

A obra original foi modificada pela Editora StoryMax, que criou duas versões: a) uma apenas com texto verbal (figura 1) e b) outra com o texto verbal e a imagem estática (figura 2). E utilizamos a versão original, disponível no site da StoryMax, de duas formas: c) com o texto verbal, imagens estáticas e em movimento e os recursos interativos e a versão completa da obra d) com todos os recursos anteriores, incluindo o som, para que pudéssemos proporcionar uma experiência de leitura utilizando as camadas textuais (HAYLES, 2009) com os elementos multimodais isolados e agrupados. Ao final de cada sessão, foi realizada uma entrevista com as crianças, com perguntas em torno das micro-habilidades de leitura como compreensão global do texto, inferência, ideias principais e, especificamente, perguntas ligadas aos recursos semióticos, imagem

² Pesquisa intitulada *Leitura literária digital por crianças pequenas - análise da relevância dos recursos semióticos para a construção do sentido* realizada durante o pós-doutoramento na Universidad Autonoma de Barcelona/Espanha.

estática e em movimento e som, de cada versão, relacionando-os à compreensão do texto verbal.

Figura 1 – Versão 1 da obra, apenas com recurso verbal



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Figura 2 – Versão 2 da obra, com recurso verbal e imagem estática



Fonte: Banco de dados da pesquisa

A obra contém cinco capítulos, sendo, portanto, muito grande para as crianças lerem no experimento, de modo que decidimos utilizar somente o primeiro capítulo, para que todas lessem o mesmo texto. A obra tem uma narrativa linear, com o texto verbal como recurso semiótico central, imagem estática e movimento, além de elementos de interatividade que demandam participação do leitor. A criança precisa passar por todas as páginas, mas não

precisa executar todas as animações. Necessitávamos de uma obra que permitisse que as crianças pudessem ler as camadas textuais separadamente e depois agrupadas, para alcançarmos os objetivos da pesquisa. Realizamos, também, entrevistas com as crianças e seus pais, para conhecermos as experiências que tinham como leitores em ambientes digitais e como a família se envolvia nessas ações de leitura digital.

A REPERCUSSÃO DOS RECURSOS SEMIÓTICOS NA LOCALIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO DO TEXTO

Localizar a informação explícita no texto demanda das crianças acessarem a memória de curto prazo para que consigam relacionar as partes específicas de um trecho com outro, agrupa-los e construir o sentido da história. Como a obra lida na pesquisa é multimodal e interativa esse processo de localizar a informação explícita demanda um maior esforço cognitivo. Segundo Cassany et al (2015),

Cuando entendemos una frase o una idea del texto, la retenemos em la MCP [memoria de curto prazo] durante unos segundos, hasta que podemos relacionarla com otras ideas, que forma un concepto más general y estructurado, que es lo que passamos a retenir nuevamente em la MCP durante unos segundos, hasta que lo podemos integrar em una unidad superior...y así sucesivamente hasta que conseguimos comprender el significado global del texto. CASSANY ET AL, p . 206, 2015)

As crianças necessitaram recuperar a informação no formato verbal, visual e sonoro para que possa reter a informação e relacionar as ideias dentro do mesmo modo e entre os modos, bem como recordar da interação que o trecho da história permitia para conseguir compreender globalmente a obra de literatura infantil digital lida. Verificamos a partir das respostas sobre o texto, depois da leitura da obra, que em cada sessão de leitura as crianças explicitaram que recuperaram a informação de duas formas: indicando que teria sido apenas de um modo ou sinalizando que um determinado modo foi mais relevante que outro.

Os dados da pesquisa apontam que a ocorrência da recuperação da informação pelo texto verbal é de 67, 33%, a imagem em movimento, 19,54%, a imagem estática, 7,39%, e o som, 5,75%. O maior índice para o texto verbal pode

ter ocorrido devido esse modo se encontrar no centro da tela, se destacando em relação aos demais recursos semióticos, conforme Kress (2005, p. 2) “Situvar algo em un lugar central significa que otras cosas serán marginales con respecto a ella, al menos en termos relativos”. Essa posição induzia às crianças, em geral, a realizarem primeiro a leitura do texto verbal e depois buscavam realizar a leitura dos demais recursos semióticos presente na obra. Entretanto, a imagem em movimento se destaca em relação a imagem estática e ao som, indicando que esse modo teve um grande impacto no papel da recuperação da informação explícita pelas crianças. Veremos a seguir os dados qualitativos referente a habilidade de recuperar informação explícita a partir de cada modo.

RECUPERANDO A INFORMAÇÃO EXPLÍCITA PELO TEXTO VERBAL

A recuperação da informação explícita, por meio do texto verbal, ocorreu em todas as quatro sessões de leitura, entretanto, como na primeira sessão de leitura a versão da obra estava somente com texto verbal, todas as perguntas que as crianças conseguiram responder foram oriundas desse modo. Portanto, buscamos trechos das demais sessões de leitura, com imagem estática, imagem em movimento e som, para podermos verificar de qual modo elas iriam acessar a memória de curto prazo para responder as perguntas sobre compreensão global do texto após cada sessão de leitura.

Verificamos que quando a recuperação da informação explícita é oriunda do texto verbal as crianças evidenciam por meio de duas vias, a primeira demonstrando por meio do uso de frases como “na história tinha”, “no texto”, “no texto eu já sabia”, “Na fala mesmo. Dá pra ver na escrita”, “E tinha o velhinho falando que ele tava com frio”

[Entrevista após a leitura da 3ª versão da obra]

PESQUISADORA: Entendi. E o que o Glook fazia de serviço pros irmãos?

EDUARDO³: Limpava sapato. às vezes a louça.

PESQUISADORA: É?

EDUARDO: Sim.

PESQUISADORA: Tinha alguma imagem que você tinha que mexer que mostrava isso?

³ Os nomes das crianças são fictícios para preservar a identidade.

EDUARDO: Sim. Os irmãos tacavam o sapato em cima da mesa. Um sapato todo 'chulézento', feio.

PESQUISADORA: É? E nas leituras anteriores você sabia que ele tinha que lavar o sapato?

EDUARDO: Hum... Sim. Por causa da história.

PESQUISADORA: Ah é? na história tinha?

EDUARDO: Tinha! (Grifos nossos)

PESQUISADORA: é verdade. E... Tava fazendo muito frio ou muito calor? Quando o Glook tava lá fazendo o assado.

BRUNA: Muito frio.

PESQUISADORA: É? Como é que você sabe disso?

BRUNA: Olha, *fala no texto* que tava em época chuvosa, um verão rigoroso e aí teve muita chuva... E também a imagem assim. No fundo tem a chuva e até quando o senhorzinho cai fica a chuva nele assim... *E na fala mesmo. Dá pra ver na escrita assim. (Grifos nossos)*

Em alguns trechos da obra as crianças salientam que a localização da informação explícita foi realizada a partir do texto verbal mesmo nas sessões de leitura com imagem estática, imagem em movimento, som e interatividade. Eduardo, na entrevista após a terceira sessão de leitura, deixa claro que o trecho da pergunta ele já conseguia localizar a informação explícita devido a história, ou seja, devido ao texto verbal. A segunda via foi manifestada pelas crianças quando utilizavam palavras contidas no texto verbal ou até mesmo a repetição da frase conforme está na obra.

[Entrevista após a leitura da 2ª versão da obra]

PESQUISADORA: E o que o... Como que o senhorzinho pediu... Porque o senhorzinho pediu pra ficar, não pediu?

EDUARDO: Pediu.

PESQUISADORA: E aí como é que o senhorzinho pediu pra eles?

EDUARDO: Ele pediu pra... Pra ele ficar mais um pouco. Aí o irmão, acho que o mais velho, *ele falou "Não! Saia!"*. Aí ele pediu pelo menos um pedaço de pão e *eles falaram "Um pão. A gente não tem nada pra fazer, só dar um pão pra esse narigudo... Esse velho narigudo de vermelho" [corrige] De nariz vermelho. (Grifos nossos)*

Na versão da obra com modo verbal e imagem estática Eduardo responde à pergunta da pesquisadora citando o diálogo de um personagem em um trecho da história. Para Kress (p. 63,2005), o modo verbal tem a lógica do tempo, ou seja, “conduce a la sucesión temporal de elementos y los elementos y el lugar que ocupan em uma secuencia constituyen um recurso para el significado. Essa ação retrata que o modo verbal se sobrepôs à imagem estática e a descrição da sequência da cena em conjunto com as falas dos personagens, provavelmente, auxilia na recuperação da informação explícita do texto e da construção do sentido da história.

RECUPERANDO A INFORMAÇÃO EXPLÍCITA A PARTIR DA IMAGEM ESTÁTICA

As crianças indicavam ter recuperado a informação do texto a partir da imagem estática quando respondiam à pergunta pela via da descrição da imagem estática que continha no trecho da obra. Verificamos no trecho abaixo, da entrevista depois da leitura da segunda versão, com texto verbal e imagem estática que Eduardo responde descrevendo a imagem lida.

[Entrevista após a leitura da 2ª versão da obra]

PESQUISADORA: E quando o relógio tocou meia noite, o que aconteceu?

EDUARDO: O senhorzinho voltou... *Ele voltou e entupiu a casa... Entupiu a casa cheia de... De água. Ficou água até o pescoço. Cheia.*

PESQUISADORA: Ah é?

EDUARDO: A cidade tinha inundado. (Grifos nossos)

As frases “Ele voltou e entupiu a casa... Entupiu a casa cheia de... De água. Ficou água até o pescoço. Cheia” não estava presente no texto verbal da obra, mas sim a imagem estática que estava disponível naquele trecho na versão lida. Nesta via, a imagem estática se destaca devido ela manter uma relação de complementariedade com o modo verbal (COLEMER, 2018) contribuindo de forma decisiva na construção do sentido. Haja vista que no modo verbal está escrito “[...] o quarto estava cheio de água [...]” sem mais detalhes da quantidade de água. Somente com a imagem estática foi possível que as crianças realizassem a fusão das informações para recuperar a informação explícita.

RECUPERANDO A INFORMAÇÃO EXPLÍCITA A PARTIR DA IMAGEM EM MOVIMENTO

A terceira versão da obra, com texto verbal, imagem estática e em movimento e interatividade teve uma repercussão expressiva na localização da informação explícita e na compreensão da obra, principalmente nos trechos que continha texto verbal com muitos detalhamentos. Verificamos três vias de impacto: na primeira, as crianças descrevem o movimento da imagem, na segunda, pela intensidade do movimento e, na terceira, pela junção com outros modos. Na primeira via, as respostas eram evidenciadas devido às crianças descreverem o movimento da imagem que ocorria da sua participação na obra por meio de cliques ou arrastando a tela para explorar as possibilidades de interatividade.

[Entrevista após a leitura da 3ª versão da obra]

PESQUISADORA: [...] E o velhinho deixou... O menino... O velhinho entrou na casa, o Glook deixou, não foi? E aí o vento fez o que na casa?

ANDREA: [segundos de silêncio] Soprou tudo. Soprou o livro, soprou a lareira, soprou as colheres e garfos... (Grifos nossos)

Andrea respondeu à pergunta recuperando o movimento de objetos da casa que ocorria quando o leitor clicava. Entretanto, no modo verbal indicava que “Assim que o senhor entrou, uma rajada de vento passou pela casa, fazendo as velhas chaminés tremerem”. Percebe-se que no texto verbal da obra a frase dita pela criança não existe e o uso do verbo soprou remete a ação do vento, ou seja, da participação do leitor que com um clique na tela provoca o movimento nos objetos pendurados na parede e na estante de livros, bem como o uso da palavra lareira, por Andrea, se refere a palavra chaminé contida no modo verbal.

Na segunda via observamos que as crianças recuperaram a informação explícita indicando a intensidade do movimento dos objetos, das ações dos personagens, dos fenômenos da natureza contidos na história. Podemos ver abaixo, em um trecho onde o personagem do velho entra na casa dos irmãos e

está molhado da chuva, que Eduardo e Leonardo, utilizam o advérbio de intensidade indicando a relevância da imagem em movimento para recuperar a informação explícita.

[Entrevista após a leitura da 3ª versão da obra]

PESQUISADORA: É... Isso mesmo. E o fogo, o que aconteceu que tava começando a apagar o fogo?

EDUARDO: O velho tava chovendo... Não, ele tava molhado cachoeiras. Porque não tem como alguém molhar aquilo não gente. É impossível!

PESQUISADORA: [riso] Tinha muita água nele?

EDUARDO: Muita água! (Grifos nossos)

PESQUISADORA: [riso] Foi você que bateu. E o senhorzinho tava muito molhado ou tava seco?

LEONARDO: *Tava muito molhado.* (Gabriel)

PESQUISADORA: É? Onde você viu isso?

LEONARDO: Eu vi duas imagens... Uma imagem lá que ele tava pingando lá fora e outra que tava saindo um tantão de água dele.

PESQUISADORA: É mesmo? Então tava muito molhado né?

LEONARDO: É. (*Grifos nossos*)

Nesse trecho da obra estava escrito “Mas o velho senhor não ficou seco, ao contrário, começou a pingar, pingar, pingar nas cinzas, e o fogo pipocou e cuspiu e começou a enegrecer e ficar desagradável”. As respostas das crianças indicam que a maior intensidade da quantidade de água é oriunda da recuperação da informação explícita a partir da imagem em movimento no qual cai muita água do chapéu do velho e as crianças utilizam frases que busca representar a intensidade “o velho tava chovendo”, ele tava molhado cachoeiras”, “tava muito molhado”, “tava saindo um tantão de água dele”. Indicando que existe uma sobreposição da imagem em movimento em relação ao texto verbal, ou seja, se são pingos d’água ou muita chuva, se o vento está forte ou fraco, se faz pouco ou muito frio a resposta será de acordo com o que foi observado na imagem em movimento e não no texto verbal.

E na terceira via ocorre quando as crianças recuperam a informação explícita apontando informações oriundas de dois modos, o verbal e a imagem

em movimento, mesmo que apresentem informações diferentes, ambos são necessários para localizar a informação explícita no texto. A imagem em movimento pode não condizer exatamente com o texto verbal e vice-versa, mas o leitor necessita relacionar esses dois modos para conseguir fazer a compreensão global do texto. Essa articulação de sentido é denominada por Colomer et al (2018), ao se referir a contradição entre os modos imagem e verbal em obras literárias infantis, como *disyunción*.

[Entrevista após a leitura da 3º versão da obra]

PESQUISADORA: E aí ele pegou... Um tava com o pau de macarrão?

LEONARDO: É.

PESQUISADORA: E o outro, tava com o que?

LEONARDO: Ele eu acho que tava com o guarda-chuva. Pelo que eu me lembro.

PESQUISADORA: Ah é? Você viu?

LEONARDO: É. Só que ele jogou o guarda-chuva na cara do Glook.

PESQUISADORA: Ah foi? E mostra isso na história?

LEONARDO: Mostra. Na verdade só mostra ele jogando o guarda-chuva no chão. Só que aí a história fala que ele... [inaudível] Ele jogou o guarda-chuva na cara do Glook. (Grifos nossos)

Observamos no trecho acima que Leonardo faz uma comparação entre a informação do modo verbal e da imagem em movimento, pois na “história”, ou seja, no texto verbal o guarda-chuva é jogado na cara do personagem, mas a representação do trecho com o modo imagem em movimento não aparece essa cena, apenas o guarda-chuva caindo no chão. Colomer et al (2018, p.89) apresentam a relação de significado existente entre texto e imagem nas obras literárias infantis afirma que essa colaboração semântica entre esses dois modos “permite que las historias puedan ser mas complejas estructuralmente y más densas de significado sin sobrecargar el texto escrito”.

A imagem em movimento se mostrou relevante para a microhabilidade recuperação da informação explícita, inclusive, cenas no qual o movimento da imagem era constante, ou seja, não necessitava da participação da criança, salientou o trecho da obra e facilitou a recuperação da informação explícita do texto.

[Entrevista após a leitura da 3º versão da obra]

PESQUISADORA: Entendi. E por que o vale... A cachoeira chamava rio de ouro?

EDUARDO: Rio de ouro porque tinha tesouros dentro dela *e ela era dourada. Viu como que é bom ser interativa?*

PESQUISADORA: É? Por que? Você viu isso?

EDUARDO: Eu vi ela dourada. Ela tava toda dourada. (Grifos nossos)

Nesse trecho Eduardo cita sobre a capa da obra que tem uma imagem em movimento de uma cachoeira de cor amarela que nas outras versões também estava amarela, mas sem movimento, e que ele não tinha conseguido responder a mesma pergunta. No texto verbal dizia que “[...] os raios ainda brilhavam intensamente sobre essa cachoeira que mais parecia uma ducha dourada. Foi por esse motivo que o povo da região a batizou de Rio de Ouro”. A imagem em movimento auxiliou a compreensão sobre o nome da cachoeira e atrelado a cor amarela da imagem da cachoeira, que remete a riqueza, a criança conseguiu fazer a recuperação da informação explícita do texto. Eduardo destaca a importância da interatividade para que ele conseguisse responder à pergunta proposta, ou seja, Eduardo tem consciência da relevância da imagem em movimento e da interatividade para a recuperação da informação explícita do texto.

RECUPERANDO A INFORMAÇÃO EXPLÍCITA A PARTIR DO SOM

As crianças, em sua maioria, ressaltam a importância do modo som, mas destacam que a informação explícita já tinha sido recuperada do texto verbal e da imagem em movimento conforme verificamos no excerto abaixo.

[Entrevista após a leitura da 4ª versão da obra]

PESQUISADORA: [...] Que que cê sentiu quando você ouviu esse sonzinho deles boiando lá na água?

BRUNO: Parecia que realmente estava muito cheio de água e eles tiveram que ir para o quarto de Glook. Tanto que depois mostra uma imagem do Vale do Tesouro, todo cheio de lama...

PESQUISADORA: Entendi. E aí o som faz com que você ache que tá com muita água mesmo na casa?

BRUNO: Sim, mas a imagem também já dá prá ver e no próprio texto. (Grifos nossos)

O modo som se apresenta como uma informação igual ao modo verbal e imagem em movimento. E, por conseguinte, não é considerado pelas crianças tão relevante na recuperação da informação, bem como na compreensão da história. Segundo Bruno “*[...] a imagem também já dá pra ver e no próprio texto*” o sentido do texto. Mesmo em alguns trechos o som sendo apontado como redundante não significa que seja menos importante.

Entretanto o som promoveu duas vias de impacto na recuperação da informação explicitado no texto, a) sequência que o som aparece na história, b) intensidade do som. A primeira via, referente a sequência que o modo som aparece na história, pode ser observada nos trechos onde a participação desencadeia uma sequência de cenas na história e cada cena tem um som.

[Entrevista após a leitura da 4ª versão da obra]

DANIELA: E o Shwartz deu... pegou um pau de macarrão e bateu na cabeça dele.

PESQUISADORA: É? E nas outras vezes você não tinha visto isso não? Percebido isso, não?

DANIELA: É que o som... o som ajudou muito.

PESQUISADORA: Muito? É? Por que?

DANIELA: Ah, e ele também bateu um guarda-chuva na cara dele, é...

PESQUISADORA: Foi? E em que que o som ajudou assim tanto, que cê acha?

DANIELA: Não sei...

PESQUISADORA: É?

DANIELA: Eu acho que porque o guarda-chuva faz um som de caindo e depois eu... eu vi que ele tremeu a perna quando o Hans chegou...

PESQUISADORA: Entendi.

DANIELA: [inaudível] dá pra ver o sapato, podia ver quem era o Shwartz e o Hans, só que eu não vi.

PESQUISADORA: Mas ontem tinha movimento também, ontem aparecia isso...

DANIELA: Só que eu não notei ontem não, não notei... (*Grifos nossos*)

PESQUISADORA: Achou melhor? É? Por que?

BRUNO: Ela deu pra entender as coisas melhor.

PESQUISADORA: Ah, é? Ajudou ainda mais a entender? É, porque?

BRUNO: Tipo a parte que o velhinho, tacam o guarda-chuva e aí dá um soco educativo na orelha do Glook. Aquela hora tinha achado que tinha sido na porta, porque não tinha nada de som para mim saber se tinha sido na porta ou na orelha do Glook. (Grifos nossos)

Daniela e Bruno aponta na entrevista, após a leitura da quarta versão da obra, um exemplo de um dos trechos onde a criança clica na tela, os pés de um dos irmãos se aproxima da porta com um som do sapato pisando no chão, em seguida surge o som de algo sendo jogado no irmão mais novo e cai no chão o guarda-chuva do irmão mais velho seguido de um barulho oriundo da queda do guarda-chuva. A sequência do som, ou seja, a lógica do tempo (KRESS, 2005) pode ser um elementos que contribui com a recuperação da informação explícita no texto e conseqüentemente na compreensão global da história. Daniela ao dizer “não notei ontem” pode indicar que o modo imagem em movimento não se sobressaiu neste trecho, mas o modo som sim, possibilitando um reforço sobre as informações explícitas do modo verbal contribuindo para a compreensão da história.

Na segunda via de impacto as crianças apontam a intensidade do som como uma forma de recuperar a informação explícita, inclusive, em algumas vezes fazendo o barulho do som com a boca “*O áudio fez [shiiiiiiiiiiii]*”, conforme Daniela mimetiza o som no excerto abaixo.

[Entrevista após a leitura da 4º versão da obra]

DANIELA: Mostrava antes o tempo. Mas... Ele tava normal, mas *tava chovendo muito, tava muito* [inaudível].

PESQUISADORA: Muito forte?

DANIELA: Porque tá o... Áudio.

PESQUISADORA: Hã? Que que tinha o áudio?

DANIELA: O áudio fez [shiiiiiiiiiiii] [imitando o som da chuva] (Grifos nossos)

Daniela destaca que o som contribuiu para compreender a intensidade do contexto da cena referente a chuva no vale “*tava chovendo muito*”. O potencial de significado do modo som revela nuances sobre a recuperação informação explícita de camadas da obra que podem não estar no primeiro plano da construção do sentido do texto, mas que somente com esse modo seria possível ampliá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil digital é uma obra multimodal e interativa que demanda da criança leitora compreender a repercussão que o modo verbal, visual, sonoro e a interatividade provocam juntos e separados na construção do sentido do texto. Os dados apresentados neste artigo apontam para a possibilidade de que o acréscimo de recursos semióticos em obras de literatura infantil digital pode contribuir, significativamente, para a recuperação da informação explícita no texto, auxiliando sobremaneira na compreensão global da obra.

Ressalta-se que os modos imagem em movimento, o som e a interatividade promoveram um impacto considerável na localização da informação explícita no texto, principalmente nos trechos da obra no qual o modo verbal era mais extenso e denso. Isso pode ter uma implicação não somente na leitura, mas para autores deste tipo de obra, haja vista que caso tenha interesse em dar mais visibilidade a algum trecho basta inserir imagem em movimento, som e interatividade. A despeito de a cada leitura da obra as crianças acrescentarem informações na memória de curto prazo, que pode ter auxiliado na recuperação da informação explícita do texto, observa-se, nas respostas das crianças, de vias de impacto de cada modo que contribuiu para que conseguissem realizar a recuperação.

REFERÊNCIAS

BRITO, Rita. Família.com - Famílias, crianças (0-6) e tecnologias digitais. **LABCOM IFP**: Covinhã, 2017. Disponível em: https://www.labcom.ubi.pt/ficheiros/201706051635-201708_familiacom_rbrito.pdf. Acesso em: 25 out. 2021

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glória. **Enseñar lengua**. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2015

CASSANY, Daniel. **Laboratorio Lector** - para entender la lectura. Barcelona: Editorial ANAGRAMA, 2018.

CHAUDRON, Stephane; DI GIOIA, Rosanna; GEMO, Mônica (Orgs). **Young children (0-8) and Digital technology, Young** - A qualitative study across Europe. Publications Office of the European Union, 2018. Acesso em: 20 nov. 2021. doi: 10.2760/294383.



COLOMER, Teresa. *Andar entre livros - A leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa; MANRESA, Mireia; PRIETO, Lucas Ramada; LOPEZ, Lara Reyes. *Narrativas Literárias em educación Infantil y primaria*. Madri: Editorial Síntesis, 2018.

CORRERO, Cristina; REAL, Neus. Panorámica de la literatura digital para la educación infantil. *Revista Textura*, Canoas, n. 32, p. 224-244, 2014. Acesso em: 10 jan. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3d89nJe>

FAILLA, Zoara (Org). *Retratos da leitura no Brasil*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. Disponível em: <http://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/apresentac%CC%A7a%CC%83oparapublicar2019.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: F. Carlos Chagas, n.52, p.7-17, fev.1985.

FREDERICO, Aline. Lendo um aplicativo: dimensões da construção de sentido na leitura literária digital na primeira infância. *Revista do Centro de Ciências da Educação*. v. 39, p.01-25, jan./mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e66013>

FURENES, Irene May; KUCIRKOVA, Natalia; ÔNIBUS, Adriana G. A Comparison of Children's Reading on Paper versus Screen: *A Meta-analysis, Review of Educational Research*. v. 91 issue: 4, p. 483-517, 2021. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>

HAYLES, N. K. *Literatura Eletrônica: Novos Horizontes para o Literário*. São Paulo: Global, 2009.

KORAT, Ofra; GRAISTER, Tzlil., ALTMAN, Carmit. Contribution of reading an e-book with a dictionary to word learning: Comparison between kindergarteners with and without SLI. *Journal of Communication Disorders*. v.79, p. 90 - 102. 2019 <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2019.03.004>

KRESS, Gunther. *El alfabetismo en la era de los médios de comunicación*. Ediciones Aljibe, 2005.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Reading images : The grammar of visual design**. 2 ed. Abingdon, Oxon; Nova York: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. London: Routledge, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura - Teoria e prática**. 15 ed. Campinas: Pontes, 2013.

KUCIRKOVA, Natalia. **How and Why to Read and Create Digital Children's Books: A Guide for Primary Practitioners**. London: UCL Press, 2018.

KUCIRKOVA, Natalia; LITTLETON, Karen. **The digital reading habits of children : A National Survey of parents' perceptions of and practices in relation to children's reading for pleasure with print and digital books**. [S. l.]:Book Trust, fev. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2YW1FvK>. Acesso em: 30 jun. 2019.

KUCIRKOVA, N.; LITTLETON, K. **The digital reading habits of children: A National survey of parents' perceptions of and practices in relation to children's reading for pleasure with print and digital books**. Book Trust, 2016. Disponível em: <<http://www.booktrust.org.uk/news-andblogs/news/1371>>. Acesso em: 20 out. 2021.

MANKEY, Margaret. The role of moving imagens in young children's literacy practices. In: ERSTAD, O.; FLEWITT, R.; KÜMMERLING-MEIBAUER, B.; PEREIRA, I. S. P. (Ed.). **The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood**. London: Routledge, 2019. p. 295-307. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203730638>.

MORAES, Giselly Lima. Os recursos sonoros na literatura infantil digital: um breve estudo sobre a presença da voz nos aplicativos. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.37, n.75, 2019. p.67-80. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/748/486>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MORO, Roberta. Gerling.; KIRCHOF, Edgar Roberto. A leitura de book apps no contexto familiar: a interação de crianças com a obra meu aplicativo de folclore. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 27, p. 412, 2018.

O REI DO RIO DE OURO. Conto original: John Ruskin. Direção editorial: Samira Almeida; Direção de arte e interatividade: Fernando Tangi; Ilustrações e

animações: Fernando Tangi e Lauro Goe; Programação: Eric Tonussi; Edição de som: Fernando Tangi. Tradução para o português Claudio Ribeiro Mesquita. Storymax, 2017. Disponível em: <https://storymax.me/reidoriodeouro.html>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PANORAMA MOBILE TIME/OPINION BOX. Crianças e smartphones no Brasil. São Paulo, 2021. Acesso em: 15 jan. 2021. Disponível em: <https://panoramamobiletime.com.br/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PRIETO, Lucas Ramada. **Esto no va de libros.** Tese (Doutorado em Didática da língua e da literatura) - Faculdade das Ciências em Educação, Universidade Autônoma de Barcelona, Bellaterra, 2017

SCHWEBS, Ture. Affordances of an App a reading of The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore. **Nordic Journal of ChildLit Aesthetics**, v. 5, 2014. DOI <https://doi.org/10.3402/blft.v5.24169>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estrategias de lectura.** 2.ed. Barcelona: Editorial GRAÓ, 1992.

Recebido em 20 de dezembro de 2021

Aprovado em 04 de abril de 2022