

LIVRO INFANTIL DIGITAL: A MULTISEMIOSE E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM *PODE SER*

DIGITAL CHILDREN'S BOOK: MULTISEMIOSIS AND MEANING MAKING IN *PODE SER*

Cíntia Roberto Marson
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Brasil
Juliana Garcia de Mendonça Hanke
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Brasil

[RESUMO](#) | [INDEXAÇÃO](#) | [TEXTO](#) | [REFERÊNCIAS](#) | [CITAR ESTE ARTIGO](#) | [O AUTOR](#)
RECEBIDO EM 13/06/2019 • APROVADO EM 26/06/2019

Abstract

From the multimodality perspective, this article aims at analyzing a digital children's book, developed by Cultural Itaú Institute, titled *Pode ser*, written by Adriana Falcão and illustrated by Willian Santiago. We seek to analyze multisemiotic elements present in the narrative – verbal text, song, image and color – and how these elements, together, contribute to the meaning making in the text. This book was produced to be read exclusively on the mobile phone, which highlights the need to create favorable conditions for children to develop specific skills and competences in order to appropriate effectively new reading and writing cyberspace practices. We discuss, then, the reader types, emphasizing the emergence of the ubiquitous reader (SANTAELLA, 2014), and we pointed out the necessity and importance of multimedia literacy (LEMKE, 2010) for appropriate apprehension and fruition of this digital literature.

Resumo

Sob a perspectiva da multimodalidade, este artigo tem como objetivo analisar um livro infantil digital, desenvolvido pelo Instituto Itaú Cultural, intitulado *Pode ser*, escrito por Adriana Falcão e ilustrado por Willian Santiago. Buscamos analisar os elementos multissemióticos presentes na narrativa – texto verbal, som, imagem e cor – e de que maneira tais elementos, em conjunto, colaboram para a construção de sentido do texto. Esta obra foi produzida para ser lida exclusivamente no celular, o que ressalta a necessidade de criar condições favoráveis para que as crianças desenvolvam habilidades e competências específicas a fim de se apropriarem efetivamente de novas práticas de leitura e escrita do ciberespaço. Discutimos, então, os tipos de leitor, enfatizando o surgimento do leitor ubíquo (SANTAELLA, 2014), e apontamos a necessidade e importância de um letramento multimidiático (LEMKE, 2010) para que haja a apreensão e fruição apropriadas dessa literatura digital.

Entradas para indexação

KEYWORDS: Digital children's book. Multimodality. Multimedia literacy.

PALAVRAS CHAVE: Livro infantil digital. Multimodalidade. Letramento multimidiático.

Texto integral

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com o advento da era digital, surgem novas formas ficcionais oportunizadas pelos suportes tecnológicos. O ciberespaço atua como um meio no qual as práticas de leitura e escrita são inúmeras, acionando, assim, habilidades e competências específicas do leitor. Devido ao desenvolvimento de novas tecnologias, às mídias e ao amplo acesso a redes sociais, encontramos-nos envolvidos por produções multissemióticas, que apresentam interação entre elementos como texto verbal, imagem, som, cor e movimento. Assim, a literatura passa a ser produzida não somente pela palavra escrita, mas, também, por outros meios semióticos, que contribuem para a construção de sentido do texto, dessa maneira, o texto escrito se torna até mesmo insuficiente para a elaboração de significados da narrativa.

Diante desse cenário, sob o viés da multimodalidade, objetivamos analisar um livro infantil digital, que faz parte de um projeto do Instituto Itaú Cultural, intitulado *Pode ser*, escrito por Adriana Falcão e ilustrado por Willian Santiago. Buscamos analisar, a partir dos elementos multissemióticos presentes na narrativa, como se dá a construção de sentido do texto. Para isso, discutimos sobre os tipos de leitor, dando ênfase ao surgimento do “leitor ubíquo” (SANTAELLA, 2014), e salientamos a necessidade e

importância de um letramento multimidiático (LEMKE, 2010) que garanta à criança a capacidade de ler, produzir e atribuir significado às produções multimodais presentes no ciberespaço.

LEITOR UBÍQUO: DA MULTIMODALIDADE AO LETRAMENTO MULTIMIDIÁTICO

Há muito, a concepção de leitura não se reduz àquela solitária e silenciosa, uma vez que, devido ao desenvolvimento das novas tecnologias e ao fenômeno da globalização, surgiram novos modos de leitura e novos tipos de leitor. Santaella (2014) defende a existência de quatro tipos de leitores, quais sejam, contemplativo, movente, imersivo e ubíquo.

De acordo com a pesquisadora, o perfil cognitivo do leitor contemplativo corresponde à realização da leitura individual, solitária e silenciosa, consistindo em uma relação íntima entre o leitor e o livro impresso. O leitor movente, fruto da revolução industrial e dos grandes centros urbanos, lida com distrações fugazes, linguagens efêmeras, híbridas e misturadas. Esse aprendeu a se mover entre diferentes linguagens, o que o possibilita passar da imagem ao verbo, do som para a imagem. Ainda segundo a autora, isso deve-se ao advento da televisão – com imagens, sons, movimentos.

O leitor imersivo, por sua vez, possui competências muito diferentes do leitor de texto impresso, que realiza um movimento linear. Além disso, possui habilidades diferentes do receptor de imagens ou espectador de cinema e televisão. Trata-se, pois, de um sujeito que cruza telas e programas de leituras, e viaja por um universo repleto de signos instáveis e sempre disponíveis. Cognitivamente em alerta, esse leitor se vincula ao que Santanella (2014, p.31) chama de “nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeos etc.”

A autora salienta que os três tipos de leitores se complementam e coexistem, sem que um leve ao desaparecimento do outro. Afinal, assumimos diferentes perfis de leitor ao decorrer de um mesmo dia dependendo do tipo de leitura que estamos realizando. Para a pesquisadora, cada tipo de leitor aciona habilidades cognitivas específicas do sujeito e, por isso, um não pode substituir o outro. Cada perfil contribui para a formação de leitores com competências híbridas e plurais.

Santaella (2014) expõe, então, que, em virtude das transformações pelas quais a cultura digital tem passado, surgiu o quarto tipo de leitor: o ubíquo. A grande popularização das redes sociais do ciberespaço não seria possível sem a existência de equipamentos móveis, que ampliaram o acesso a tais redes. É nesse espaço de hipermobilidade, assevera a pesquisadora, que surgiu o leitor ubíquo, apresentando um novo perfil cognitivo, resultado do entrelaçamento das características do leitor movente com o leitor imersivo. A ubiquidade, segundo Santaella (2014, p. 35), refere-se a sistemas computacionais de pequeno porte e que podem ser transportados de um lugar a outro. Tal característica constitui o leitor ubíquo, aquele que consegue estar presente em qualquer tempo e lugar,

[a]o leve toque do seu dedo no celular, em quaisquer circunstâncias, ele pode penetrar no ciberespaço informacional, assim como pode conversar silenciosamente com alguém ou com um grupo de pessoas a vinte centímetros ou a continentes de distância. O que lhe caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado (SANTAELLA, 2014, p. 35).

Visto que o leitor ubíquo emerge em meio aos avanços da cultura digital, é preciso que a ele seja oferecida a possibilidade de se apropriar de um letramento que dê condições de produzir e interpretar as produções ficcionais oriundas do ciberespaço. Lévy (1999, p. 92) define o ciberespaço “como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Assim, o texto, antes impresso nas páginas do livro, migra para as plataformas digitais, partindo da hibridização entre texto verbal, imagem, som, movimento. Em decorrência disso, a supervalorização da palavra escrita em detrimento de outros meios semióticos mostra-se inadequada e ultrapassada, pois os elementos multissemióticos colaboram igualmente para a construção de significados.

A fim de expandir a visão de letramento pautada apenas nas habilidades de leitura e escrita da linguagem verbal, levanta-se uma das primeiras discussões sobre a ampliação de tal conceito, proposta pelo Grupo de Nova Londres (1996), que apresenta o termo “multiletramentos” enquanto uma abordagem que oferece argumentos para repensar os letramentos. De acordo com Lankshear e Knobel (2006, p. 16, tradução nossa),

[...] a pedagogia dos multiletramentos foca, sobretudo, em como a diversidade cultural e linguística e o impacto de novas tecnologias comunicacionais estão mudando as demandas sobre os aprendizes no que diz respeito ao que nós temos identificado, aqui, enquanto dimensões operacional e cultural dos letramentos¹.

A partir da presença massiva das novas tecnologias na vida do ser humano, faz-se necessário pensar em letramentos que envolvam múltiplos meios semióticos, no intuito de que o sujeito possa se apropriar, efetivamente, das práticas sociais que permeiam o seu cotidiano. Nesse sentido, a multimodalidade configura-se como uma das propostas da pedagogia dos multiletramentos. Iedema (2003) explica que o termo multiletramento veio para destacar outros meios semióticos – imagem, gesto, som – além da linguagem, ressaltando a importância dessas outras semiologias. “O aumento da ubiquidade do som, da imagem, do filme, através da TV, o computador e a internet estão, sem dúvida, por trás da nova ênfase e interesse na complexidade multissemiótica de representação que nós produzimos e vemos ao nosso redor” (IEDEMA, 2003, p. 33 – tradução nossa)². Sob esta perspectiva, o estudioso destaca o fato de ser preciso reconhecer que a

linguagem (escrita) não é o centro de toda comunicação, pois ela depende de outras semioses para produzir sentido.

Chartier (2002, p. 106-107), a respeito da possibilidade de o livro eletrônico substituir o códex impresso, aponta que o mais provável seja a coexistência entre as duas formas do livro e os três modos de inscrição e de comunicação dos textos, ou seja, a escrita manuscrita, a publicação impressa e a textualidade eletrônica. O que ocorre são diferentes possibilidades advindas do livro eletrônico, uma vez que o hipertexto e a hiperleitura por ele produzidos e possibilitados tornam viáveis associações entre imagens, sons e textos interligados e correlacionados sem seguir uma linearidade, isso por meio de conexões eletrônicas, tal como as realizadas entre os “textos fluidos em seus contornos e em número virtualmente ilimitado” (CHARTIER, 2002, p. 109). Não se trata, portanto, de substituir uma modalidade de escrita e leitura por outra, mas de reconhecer a coexistência e complementariedade entre ambas no interior de um mesmo sistema.

Tendo em vista a hibridez que compõe o mundo da leitura e escrita, Chartier (2002, p. 23) salienta as modificações decorrentes da era digital, pois, no que concerne à ordem dos discursos, “o mundo eletrônico provoca uma tríplice ruptura: propõe uma nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inscrição”. Portanto, a relação estabelecida entre leitor e texto se transforma, uma vez que as produções contemporâneas requerem uma nova disposição do leitor, exigindo uma dinâmica própria de leitura.

Diante disso, percebemos que a necessidade de repensar os letramentos, proposta inicialmente pelo Grupo de Nova Londres, é legítima e essencial, visto que não existe “o letramento”, mas, sim, “os letramentos”, pois como afirma Jung (2003, p.64), com base em Barton e Hamilton (2000), as diversas áreas da vida permitem aos sujeitos obter diferentes letramentos, os distintos papéis sociais por elas desempenhados exigem usos específicos da escrita. Por isso, o papel social que assume o sujeito em um contexto envolto pela escrita e/ou por outros meios semióticos corresponderá, especificamente, a um determinado letramento.

Em concordância com os autores supracitados, Soares (2002, p. 155) aponta para a existência de uma pluralidade de letramentos, uma vez que existem diferentes tecnologias de escrita e por elas são criados. Para a autora, o computador, enquanto um novo espaço de escrita, condiciona gêneros e, conseqüentemente, as práticas de escrita e leitura. Por conseguinte,

[...] propõe-se o uso do plural *letramentos* para enfatizar a idéia [sic] de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos* (SOARES, 2002, p. 156, grifos da autora).

Assim, faz-se necessário compreender como se configuram os espaços de escrita e leitura e entender o conceito de letramento em sua pluralidade constitutiva, pois é por meio de diferentes tecnologias de escrita que os sujeitos assumem estados ou condições particulares relativos ao uso dessa mesma tecnologia. Dessa maneira, as novas práticas de escrita e leitura requerem um letramento digital, ou seja, “[...] um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151, grifos da autora).

Tendo em vista que não é possível pensar e construir significados unicamente por meio da língua isolada em si mesma, todos os meios semióticos devem convergir para a elaboração de significados próprios, expandindo as possibilidades de leitura. Partindo dessa perspectiva, Lemke (2010) vai ao encontro das concepções abordadas até aqui e apresenta-nos o conceito de letramento multimidiático. Para o autor,

[...] todo letramento é letramento multimidiático: você nunca pode construir significado com a língua de forma isolada. É preciso que haja sempre uma realização visual ou vocal de signos linguísticos que também carrega significado não-linguístico (por ex.: tom da voz ou estilo da ortografia). Para funcionarem como signos, os signos devem ter alguma realidade material, mas toda forma material carrega, potencialmente, significados definidos por mais de um código. Toda semiótica é semiótica multimídia e todo letramento é letramento multimidiático (LEMKE, 2010, p. 456).

De acordo com o autor, se um indivíduo deseja ler ou escrever um hipertexto, ele precisará das tecnologias de *hardware* e *software*, além de novas habilidades de autoria e de interpretação para usá-las (LEMKE, 2010). Aquilo que parece ser o mesmo texto ou gênero multimidiático se difere quando se encontra no papel ou na tela, pois se refere a diferentes convenções de significado e exige diferentes habilidades a fim de que o seu uso seja bem-sucedido. Isto posto, um letramento será sempre um letramento em algum gênero, que deve ser delineado no que concerne aos sistemas de signos empregados, aos âmbitos sociais de produção, circulação e uso de um gênero em específico, além das tecnologias materiais aplicadas (LEMKE, 2010, p. 457).

Sob os pressupostos teóricos discutidos até o momento, analisaremos um livro digital infantil produzido pelo projeto do Itaú Cultural, intitulado *Pode ser*, escrito por Adriana Falcão e ilustrado por Willian Santiago. Tal análise contribui para a compreensão da necessidade de se levar em consideração as diferentes semioses para a construção de sentido da narrativa, salientando o equívoco de valorizar a escrita e colocar em segundo plano outros meios semióticos. Antes da análise, apresentamos o que é o projeto Itaú Cultural e quais são os seus objetivos.

O Itaú Cultural³, idealizado e fundado por Olavo Setubal, em 1987, é um instituto que promove pesquisa e produção de conteúdo. O objetivo é mapear, incentivar e difundir as manifestações artístico-intelectuais, contribuindo para a valorização da cultura brasileira. Um dos programas do instituto é o “Leia para uma Criança”⁴, cujo propósito é incentivar a leitura do adulto para e com a criança como uma oportunidade de fortalecimento dos vínculos e da participação ativa na educação desde a primeira infância. A seleção dos livros infantis ocorre por meio de edital, e os títulos selecionados são distribuídos para a sociedade e espaços educativos como bibliotecas, escolas, organizações da sociedade civil e instituições de assistência social. Além disso, o programa oferece formações sobre mediação de leitura.

Desde a criação do programa, mais de 51 milhões de livros impressos foram distribuídos, mais de doze mil obras foram oferecidas em braile e com fonte expandida para pessoas com deficiência visual, e mais de 3 milhões de livros foram enviados para bibliotecas públicas, organizações da sociedade civil e escolas. Em contraste a estes números, apenas 10 livros digitais estão disponíveis no site do Itaú Cultural, contudo, a iniciativa demonstra uma preocupação para com a oferta de produções literárias em diferentes suportes. São 10 narrativas infantis para serem lidas exclusivamente no celular, e escritas por autores como Conceição Evaristo, Luis Fernando Veríssimo, Adriana Falcão, Marcelo Rubens Paiva, Tulipa Ruiz, entre outros. Um dos “objetivos estratégicos” do Itaú Cultural, apresentados no site do instituto, consiste em “fortalecer um ambiente digital que possibilite a fruição artística e cultural e a experimentação de linguagens”⁵, o que ratifica o compromisso em possibilitar às crianças o desenvolvimento de habilidades específicas para que elas sejam capazes de realizar práticas de leitura e escrita no meio digital e conhecer as particularidades próprias do suporte em que estas narrativas são veiculadas, isto é, a tela do celular.

PODE SER: A MULTIMODALIDADE E OS SEUS SENTIDOS

O livro infantil digital, intitulado *Pode ser*⁶, de Adriana Falcão, narra sobre uma garotinha chamada Ana, que sonhava em fazer parte do time de futebol da escola, porém, durante o recreio, apenas assistia aos colegas jogarem. Solitária, sem amigos, a protagonista tem como confidente uma ursinha de pelúcia, Mel, para quem conta suas angústias e problemas. A página de abertura do livro mostra Ana e Mel brincando com uma bola de futebol, sob um dia ensolarado, já indicando ao leitor o centro do enredo. Em conjunto às imagens, há o som de pássaros cantando e uma música instrumental, as quais criam uma atmosfera feliz e acolhedora, que se torna convidativa ao leitor. Justamente pelo livro ser composto por imagem, texto e som, logo ao acessar a obra, deparamo-nos com instruções que solicitam a ativação do som do celular e a sua movimentação quando determinados ícones aparecerem na tela.

É importante ressaltar que, conforme o leitor rola a tela do celular, encontra uma série de imagens, divididas como se fossem páginas. Essas imagens são as ilustrações que compõem a obra e, semelhante aos livros infantis impressos, as páginas são inteiramente preenchidas pelos desenhos e neles está inserida a mancha textual, pequena e dividida de maneira a tornar a leitura mais fluida e dinâmica. Em alguns momentos, inclusive, há apenas a presença da ilustração e da música, estando ausente o texto.

Percorrendo o livro, logo depois da ilustração inicial, encontramos a protagonista conversando com Mel em seu quarto. Neste momento, a narrativa é permeada por sons de grilos e vento, e há um abajur ligado em cima de uma cômoda, o que permite ao leitor perceber um ambiente noturno. Por meio de um narrador em terceira pessoa, conhecemos Ana – uma menina sem amigos – e Mel – uma ursinha de pelúcia para quem a garota conta os seus problemas: “todo dia, quando chegava da escola, Ana corria pro seu quarto pra conversar com Mel. [...] apesar de Mel ser um ursinho de pelúcia que, portanto, nem escutava, nem era capaz de dizer uma palavra” (FALCÃO, s/a, s/p).

Figura 1: Ilustração de *Pode Ser*



Fonte 1: <http://www.euleioparaumacriancas.com.br/book/pode-ser>

Como é possível observar na FIGURA 1, as cenas são permeadas por cores predominantemente esverdeadas, amareladas e tons de vermelho e laranja. Farina, Peres e Bastos (2006) afirmam que a idade influencia na percepção das cores;

crianças tendem a preferir cores mais puras e brilhantes, por isso, nos primeiros meses de vida, elas enxergam muito bem o amarelo, o vermelho e o verde. Isso explica o uso de tais cores ao longo da história aqui analisada, tendo em vista que o leitor alvo das narrativas disponíveis pelo projeto do Itaú Cultural são crianças pequenas. Por isso a composição das imagens é feita por cores quentes e vibrantes, no intuito de despertar a atenção da criança e criar um ambiente agradável.

A página seguinte apresenta a protagonista de perfil, com os olhos fechados e segurando uma bola de futebol debaixo do braço⁷, sua postura corporal é um pouco curvada. A imagem remete à uma menina triste e solitária, frente à situação que vive: “Ana não tinha amigos pra conversar nem pra brincar. Pra passear. Pra jogar bola. Pra ser do time” (FALCÃO, s/a, s/p). Diferentemente do som da página anterior, nesta ouvimos um forte vento soprando. Cria-se, então, uma atmosfera melancólica e até mesmo um pouco sombria. O fundo da imagem é de um verde escuro e opaco, diferente do verde forte e vivo que aparece em outras cenas. A escolha pela cor mais fechada está intimamente ligada ao estado emocional da personagem (FIGURA 2).

Figura 2: Ilustração de *Pode Ser*



Fonte 2: <http://www.euleioparaumacrianca.com.br/book/pode-ser>

O verde utilizado na imagem acima está em consonância com a tristeza vivenciada pela menina e com a atmosfera melancólica, que permeia a maior parte da narrativa. Portanto, “somente quando [a cor] se relaciona com a luz, com a sombra,

com o momento psicológico dos personagens ou com o atmosférico da cena representada, ela realmente alcança sua plenitude expressiva” (OLIVEIRA, 2008, p. 51). Assim, as cores são selecionadas de acordo com os objetivos que o autor e o ilustrador logram alcançar.

Apesar de o texto verbal ser escrito em caixa alta, o último trecho desta página, “pra ser do time”, apresenta uma fonte maior e, além disso, aparece separado do restante do texto, enfatizando que o motivo de maior tristeza da garota deve-se ao fato de ela não participar do time de futebol da escola. Caso este excerto estivesse junto ao restante do texto, nenhum dos motivos que causam tristeza à garota teria um peso maior em sua vida, porém, da forma como o texto verbal se configura, é notório que não fazer parte do time é motivo de maior desalento para Ana. Sendo assim, a tipografia e a composição do texto verbal também constituem elementos importantes para a produção de sentidos, sendo mais um dispositivo multissemiótico que, junto aos demais, constroem a significação textual. De acordo com Ambrose e Harris (2009, p. 57),

[a] tipografia é o meio pelo qual uma ideia escrita recebe uma forma visual. A seleção da forma visual pode afetar significativamente a legibilidade da ideia escrita e as sensações de um leitor em relação a ela devido às centenas, se não milhares de fontes disponíveis. A tipografia pode produzir um efeito neutro ou despertar paixões [...].

Embora a narrativa não seja muito interativa, algumas páginas oferecem possibilidades diferentes para a visualização das cenas. Em dado momento da história, ao deslizar a tela do celular, vemos, ao centro, crianças jogando futebol no campo da escola. Para visualizar a cena toda, o leitor pode realizar dois movimentos: ao inclinar o celular para o lado direito, é apresentada a paisagem ao redor do campo: nuvens, sol, flores, árvores e um parquinho de diversão; e ao inclinar para o lado esquerdo, aparece a imagem de Ana, sentada na grama, cabisbaixa, com os braços cruzados sobre a perna e com o olhar triste (FIGURA 3).

Figura 3: Ilustração de *Pode Ser*



Fonte 3: <http://www.euleioparaumacriancas.com.br/book/pode-ser>

No local onde a protagonista se encontra, há apenas árvores, nuvens e algumas flores, contudo, do lado contrário, próximo às crianças que jogam, há, sob o sol, o parquinho de diversão em meio a flores. Ou seja, o espaço em que a garotinha está retrata o seu estado de alma, demonstrando a sua desventura e afastamento – não é meramente ao acaso que a personagem não está sentada em um dos brinquedos do parque ou sob a luz do sol. Ana começa, então, a ter o mesmo sonho toda noite. Nele, ela está sentada no chão, durante o recreio, vendo os colegas jogarem futebol, quando, inesperadamente, o jogo para e um menino a convida para jogar. Então, a garotinha entra em campo e se diverte. O sonho é representado por uma grande nuvem, desenhada na vertical, e dentro dela vemos diferentes quadros de ações (FIGURAS 4 e 5):

Figura 4: Ilustração de *Pode Ser*



Fonte 4: <http://www.euleioparaumacrianca.com.br/book/pode-ser>

Figura 5: Ilustração de *Pode Ser*



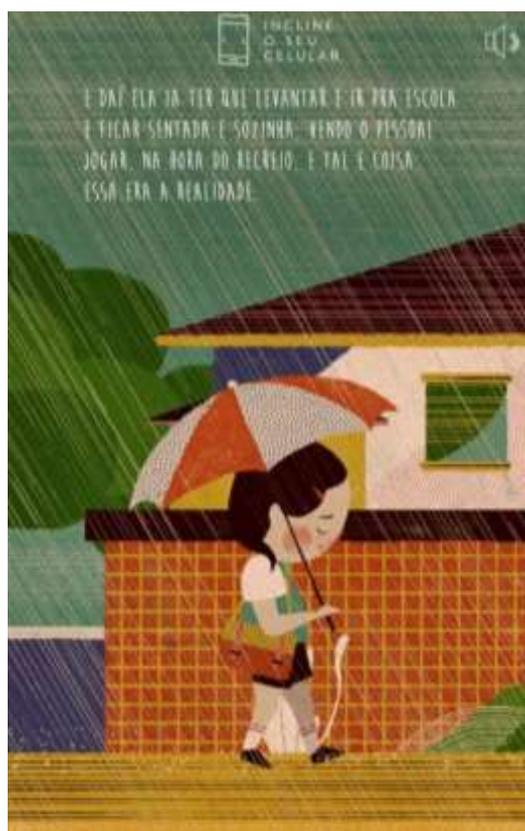
Fonte 5: <http://www.euleioparaumacriancas.com.br/book/pode-ser>

Primeiramente, Ana está sentada sozinha e triste, sua postura corporal demonstra uma criança retraída e aborrecida. Logo abaixo, há dois ursinhos de pelúcia e um deles acena para a garota, que aparece recebendo a bola, feliz por estar participando do jogo. Por fim, há a figura de um ursinho de pelúcia atuando como goleiro. Nestas páginas, apresentadas acima, ouvimos o som de crianças rindo, o que remete aos colegas que brincam juntos; também há um som, semelhante a cristais tilintando, que contribui para a construção de um espaço onírico. Ao deslizar a tela, para continuar a leitura, conseguimos visualizar o restante da imagem e, finalmente, percebemos que a nuvem está diretamente ligada à figura de Ana, que aparece, logo abaixo, dormindo em seu quarto junto a Mel. É importante perceber que, no sonho da garota, as crianças que jogam são representadas por dois ursinhos de pelúcia, o que demonstra a dificuldade da personagem em se relacionar com os colegas de turma, uma vez que eles não a convidam para fazer parte do time. O fato de Ana sempre contar as suas angústias para Mel e tê-la como única amiga reforça esta ideia.

Apesar do sonho bom que tivera, “ela ia ter que levantar e ir pra escola e ficar sentada e sozinha, vendo o pessoal jogar, na hora do recreio, e tal e coisa. Essa era a realidade” (FALCÃO, s/a, s/p). O dia amanhece chuvoso, e a menina utiliza

um guarda-chuva para ir à escola. Ao inclinar a tela do celular para o lado direito, vemos uma casa, provavelmente onde a menina mora e, ao inclinar para a esquerda, visualizamos outra casa. Neste momento, a menina caminha, tristemente, debaixo da chuva e, mais uma vez, a natureza representa o estado de alma da personagem, que aparece cabisbaixa e de olhos fechados. Não há som algum nesta página, somente o silêncio compõe esta cena no intuito de ressaltar a solidão e desânimo sentidos pela menina (FIGURA 6).

Figura 6: Ilustração de *Pode Ser*



Fonte 6: <http://www.euleioparaumacrianca.com.br/book/pode-ser>

Posteriormente, Ana conversa com Mel e afirma que “sonhar é fácil, qualquer um sonha. Realizar o sonho é que deve ser bacana” (FALCÃO, s/a, s/p). O fato de a protagonista conversar com a ursinha de pelúcia demonstra a necessidade de contar suas angústias e receios para alguém. A personagem projeta-se na figura de Mel, como se conversasse consigo mesma, frente a um espelho, e pudesse reformular os problemas pelos quais está passando. É interessante notar que, na maioria das cenas, Ana está utilizando uma camiseta verde, a mesma cor de sua ursinha de pelúcia, o que confirma a similaridade e o amálgama entre as personagens.

Finalmente, o sonho de Ana se realiza, porém, de maneira diferente. Ao invés de esperar alguém convidá-la para jogar, como acontecia em seu sonho, a menina

pede para jogar. Ela conta a grande novidade a Mel: “então voltou a ser igual ao sonho, Mel. Eu entrei no campo, recebi a bola, passei por um, passei por outro, mirei no canto e fiz o gol da vitória!” (FALCÃO, s/a, s/p). No centro da página, é possível visualizar um garoto, que faz parte do time, e parte do corpo de uma menina. Ao inclinar a tela do celular para o lado direito, há um menino e uma menina jogando, e ao inclinar a tela do celular para o lado esquerdo, Ana corre sozinha, a frente dos demais colegas, rumo ao gol.

Figura 7: Ilustração de *Pode Ser*

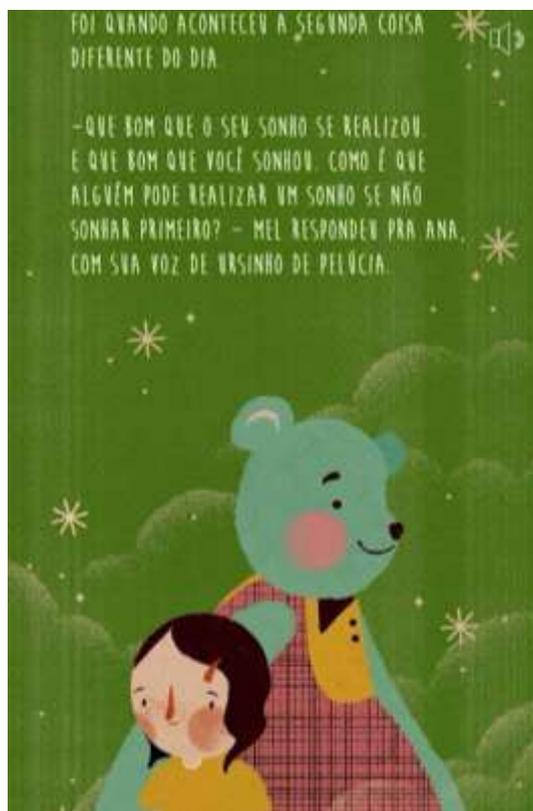


Fonte 7: <http://www.euleioparaumacrianca.com.br/book/pode-ser>

Nesta imagem, Ana deixa de apresentar a imagem de uma menina frágil, retraída e triste. A sua postura corporal e seus gestos enfatizam a alegria sentida, o ânimo e a coragem por ter enfrentado um obstáculo. O destaque conferido à imagem da menina demonstra a importância de sua atitude, pois, a partir do momento em que decidiu pedir para participar do jogo, ela passou a ser agente de sua própria história, retirando-se do lugar de subalterno. Na FIGURA 7, a natureza adquire importante papel no que diz respeito ao estado emocional da personagem. O leitor se depara com um céu colorido, ensolarado, que representa a alegria e o entusiasmo de Ana. Ao final da narrativa, ocorre algo inesperado, Mel fala com Ana: “que bom que o seu sonho se realizou. E que bom que você sonhou. Como é que alguém pode realizar um sonho se não sonhar primeiro? – Mel respondeu pra Ana,

com sua voz de ursinho de pelúcia” (FALCÃO, s/a, s/p). Então, Mel adquire um tamanho maior e aparece abraçada à garota (FIGURA 8).

Figura 8: Ilustração de *Pode Ser*



Fonte 8: <http://www.euleioparaumacriancas.com.br/book/pode-ser>

A ursinha Mel dá uma piscadela, como se estivesse dirigindo-se ao leitor, e uma gargalhada. Ao desfecho da narrativa, Ana demonstra estar feliz por ter conseguido alcançar o seu sonho por meio de sua própria atitude. Cansada de apenas assistir aos colegas em campo, a menina entende que, para alcançar um sonho, é preciso lutar por ele. Adriana Falcão, por meio do enredo apresentado, salienta que a criança pode ser o que quiser, pode ocupar o lugar que desejar. A autora desconstrói a ideia de que meninas devem somente realizar brincadeiras “de menina”; pelo contrário, ela demonstra que as brincadeiras não são destinadas somente a um gênero, e percebemos isso quando, em uma das cenas, há meninos e meninas jogando futebol. Ana representa muitas crianças tímidas e solitárias, mas também representa aquelas que não se deixam limitar pelo discurso machista e preconceito da maioria da sociedade. Porém, mais do que a própria discussão propiciada pela narrativa, é possível verificar como o conjunto total dos elementos multisemióticos contribuem, cada um em sua medida, com a construção das significações possíveis.

Além desses aspectos, julgamos necessário mencionar que a correlação das diferentes semioses é rica na construção de sentido e, ao removermos alguma delas, não haveria mais completude na obra, frisando a tese defendida por Iedema (2003) de que a linguagem escrita não é e não deve ser considerada o centro de toda a comunicação, pois necessita de outras para gerar significações. E, visto se tratar de um obra que requer a ação do leitor ubíquo, sentimos que o livro digital aqui analisado apresentou pouca possibilidade de interação por parte do leitor, em se tratando de uma ferramenta que abre um extenso leque de possibilidades. Isso talvez por se tratar de uma obra destinada a crianças pequenas, julgamos que entre seus quatro a oito anos – pela apresentação, conteúdo e ilustração. No entanto, a maior dificuldade encontrada foi a obrigatoriedade da internet para o acesso ao livro, sem ela a narrativa não carrega e, quando a conexão está oscilando, há também uma oscilação no som e as imagens que requerem interação travam. Sabemos que esse é um desafio ao qual todos estão sujeitos ao optar pela plataforma online, mas que não é uma dificuldade sem solução, no geral, é apenas momentânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve por objetivo discutir as diferentes semioses presentes no livro digital infantil *Pode ser* que juntas permitem a construção de sentidos pelo leitor e, portanto, rompe-se a errônea “hierarquização” que coloca a linguagem escrita acima das demais, como se ela fosse a mais expressiva e significativa. Tal investigação foi embasada em estudos sobre a multimodalidade e os multiletramentos. A obra analisada exige por parte do leitor habilidades desenvolvidas a partir de diferentes letramentos, para poder analisar durante a leitura aspectos que extravasem a mancha textual e levem em consideração a riqueza das imagens, as cores que as compõem, as canções e até mesmo a interação do leitor com o aparelho celular que precisa movimentá-lo para apreender o todo que lhe é oferecido.

Diante das transformações sofridas pela cultura digital, emerge o leitor ubíquo. Como referiu-se Santaella (2014), a ubiquidade está relacionada aos sistemas computacionais pequenos que permitem seu transporte de um lugar ao outro, no caso, o telefone celular. Concluímos, então, que o leitor ubíquo, o nosso leitor do livro em questão, necessita da possibilidade de aprimoramento de um letramento multimidiático, o qual lhe permitirá produzir e interpretar as narrativas do ciberespaço. Apenas com as condições ofertadas para o letramento da escrita e leitura no impresso, o leitor não conseguirá produzir e assimilar o conteúdo, visto que, como afirma Lemke (2010), os textos em diferentes suportes se referem a convenções de sentidos distintas e demandam habilidades diferentes. Nesse caso, apresenta-se a necessidade de se conjecturar letramentos que levem em consideração inúmeros meios semióticos.

O livro digital infantil *Pode ser* é, pois, uma obra do ciberespaço que exige do leitor diferentes letramentos. A construção da narrativa aponta para uma ficção repleta de semioses que juntas compõem o enredo da história produzida por Adriana

Falcão. A configuração desse livro exige do leitor a capacidade de lidar com a ubiquidade do aparelho celular, além é claro da capacidade de correlacionar palavra escrita, imagem e som e interagir com o suporte de uma maneira completamente distinta do livro impresso. Enquanto nesse, o leitor precisa virar as páginas para dar continuidade a sua leitura, naquele, ao leve toque, uma infinidade de possibilidades – ao rolar a tela, é possível encontrar o restante da narrativa; ao inclinar o celular, ilustrações que completam a significação e que poderiam passar despercebidas caso o leitor não possua essa competência. É nítido não apenas o valor das diferentes semioses, mas também da interação que o indivíduo precisa ter com o suporte (embora a interação ocorra dentro dos limites propostos, e haja algumas falhas operacionais) – aspectos esses que são marcantes na literatura do ciberespaço.

Finalmente, espera-se que esse artigo contribua, em alguma medida, para os estudos sobre a multimodalidade na composição de livros digitais e sobre a importância dos multiletramentos para o momento da leitura, em especial, a literatura infantil em suporte digital. Apesar de a literatura infantil já ter conquistado seu espaço no cenário da literatura geral, ainda há um longo caminho a ser trilhado e ideias pré-concebidas para serem rompidas, e que, por esse motivo, merece mais estudos e está distante de ser uma discussão esgotada.

Notas

1 The pedagogy of multiliteracies focuses strongly on how cultural and linguistic diversity and the burgeoning impact of new communications Technologies are changing demands on learners in terms of what we have identified here as the operational and cultural dimensions of literacies (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 16).

2 The term multimodality was introduced to highlight the importance of taking into account semiotics other than language-in-use, such as image, music, gesture, and so on. The increased ubiquity of sound, image, film, through TV, the computer and the internet is undoubtedly behind this new emphasis on and interest in the multi-semiotic complexity of the representations we produce and see around us (IEDEMA, 2003, p. 33).

3 Site: <<http://www.itaucultural.org.br/>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

4 Disponível em: <<https://www.itaub.com.br/crianca/>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

5 Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/presskit/rouanet-2017/proposito2018.html>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

6 Disponível em: <<http://www.euleioparaumacrianca.com.br/book/pode-ser>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

7 Não é possível visualizar a imagem inteira, pois, para que isso fosse possível, seria necessário cortar parte do texto. Porém, optamos por mostrar o texto na íntegra.

AMBROSE, Gavin; HARRIS, Paul. **Fundamentos de Design Criativo**. São Paulo: Bookman, 2009.

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

IEDEMA, Rick. **Multimodality, resemiotization**: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication*, v. 2, n. 1, p. 29-57, 2003.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 5. ed. São Paulo: E. Blücher, 2006.

FALCÃO, Adriana. **Pode ser**. Ilustração Willian Santiago. Disponível em: <<http://www.euleioparaumacrianca.com.br/book/pode-ser>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

JUNG, N. M. **O letramento como prática social**. In: _____. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. p. 58-71.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **From ‘reading’ to ‘new’ literacies**. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. 2. ed. Maidenhead; New York: Open UP, 2006. p. 7-28.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. *Trabalhos em lingüística aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01031813201000020009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos Jardins Boboli**: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SANTAELLA, Lucia. **O leitor ubíquo e suas consequências para a educação**. In: TORRES, Patricia Lupuion. (Org.). *Complexidade: Redes de Conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: Kairós Edições, 2014. p. 27-44.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2019.

Para citar este artigo

MARSON, C. R., HANKE, J. G. de M. Livro infantil digital: a multisemiose e a construção de sentido em pode ser. **MACABÉA - REVISTA ELETRÔNICA DO NETLLI**, CRATO, V. 8., N. 2., 2019, p. 661-680.

O Autor

Cintia Roberto Marson é mestranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Juliana Garcia de Mendonça Hanke é doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Mestre em Letras pela mesma universidade.