

## Lendo um aplicativo: dimensões da construção de sentido na leitura literária digital na primeira infância

Aline Frederico

### Resumo

O formato dos aplicativos literários possibilitou o desenvolvimento de um novo tipo de literatura digital, que ganhou proeminência na produção voltada à infância. Este artigo visa discutir a leitura digital na primeira infância a partir da análise empírica de eventos de letramentos que envolveram crianças lendo aplicativos com seus pais. Num estudo qualitativo, a leitura compartilhada de aplicativos literários foi observada e analisada segundo referenciais teóricos e metodológicos da semiótica social multimodal, em diálogo com discussões teóricas interdisciplinares ao redor dos conceitos de corporeidade, afetividade e agência. Tanto as respostas leitoras como as características textuais da literatura em formato aplicativo foram levadas em conta na análise das transações de sentido ocorridas entre criança, mãe/pai e texto literário. O estudo aponta três dimensões centrais da leitura de aplicativos literários na infância: (1) a corporeidade (*embodiment*) – o corpo do leitor tem papel essencial na construção de sentido e na experiência fenomenológica da leitura digital; (2) afetividade – o leitor troca, dentro do mundo ficcional que habita temporariamente, intensidades e emoções com elementos ficcionais, como os personagens, e com seus pais; (3) agência – o leitor tem agência para negociar sua participação e a construção de significado na leitura, a despeito das limitações de *design* das obras, e a expressa por meio da performance leitora e da subversão.

**Palavras-chave:** Leitura. Literatura Infantil Digital. Comunicação Digital. Informática e Educação.

### Aline Frederico

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

E-mail: dr.aline.frederico@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5670-8548>

Recebido em: 12/05/2019  
Aprovado em: 13/05/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e66013>

**Abstract****Reading an app: Dimensions of meaning-making in digital literary reading in early childhood**

The format of the literary app allowed the development of a new category of digital literature that gained special prominence in the production of digital texts for children. This article aims to discuss digital reading in early childhood from the empirical analysis of literacy events involving children reading literary apps with their parents. In a qualitative study, the shared reading of literary apps was observed and analyzed according to the theoretical and methodological framework of multimodal social semiotics, in dialogue with interdisciplinary theoretical discussions around embodiment, affect and agency. Both the reader's responses and the textual characteristics of the literature in app format were taken into account in the analysis of the meaning transactions occurred between child, parent(s) and literary text. The study points out three key perspectives in the reading of literary apps in childhood: (1) embodiment - the reader's body plays an essential role in the construction of meaning and in the phenomenological experience of digital reading; (2) affect - the reader exchanges, within the fictional world that they temporarily inhabit, intensities and emotions with fictional elements, such as characters, and with their parents; (3) agency - the reader has agency to negotiate their participation and meaning-making in reading, in spite of design limitations and expresses their agency through performance and subversion.

**Keywords:**

Reading.  
Digital children's literature.  
Digital communication.  
Technology and education.

**Résumé****Lire une application : les dimensions de la création du sens dans la lecture littéraire numérique à la petite enfance**

Le format des applications littéraires a permis le développement d'un nouveau type de littérature numérique qui a acquis une importance particulière dans la production à destination de l'enfance. Cet article vise à discuter des caractéristiques fondamentales de la lecture d'applications littéraires dans la petite enfance à partir de l'analyse empirique des événements de littératie impliquant des enfants qui lisent des applications avec leurs parents en Angleterre. Dans cette étude qualitative, la lecture partagée de applications littéraires a été observée et analysée selon les références théoriques et méthodologiques de la sémiotique sociale multimodale, en dialogue avec des discussions théoriques interdisciplinaires sur l'incarnation (*embodiment*), l'affect et l'agence. Les réponses des lecteurs et les caractéristiques textuelles de la littérature au format d'application ont été prises en compte dans l'analyse des transactions de sens entre enfants, parent(s) et texte littéraire. L'étude souligne que la lecture d'applications littéraires dans l'enfance est : (1) profondément incarnée (*embodied*) – le corps du lecteur joue un rôle essentiel dans la construction du sens et l'expérience phénoménologique de la lecture numérique ; (2) affective – le lecteur échange, dans le monde fictionnel qu'il habite temporairement, intensités et émotions avec des éléments fictionnels, comme les personnages, et avec ses parents. (3) agentive – le lecteur dispose d'une agence pour négocier sa participation et la construction du sens dans la lecture, en dépit des limitations de design et il exprime son agence par leurs performances et la subversion.

**Mots-clés :**

Lecture.  
Littérature jeunesse numérique.  
Communication numérique.  
Technologie et éducation.

## Introdução

O uso constante de dispositivos móveis como *tablets* e *smartphones* promoveu um novo formato para o acesso a conteúdos e serviços: o formato de aplicativo. O aplicativo é um “[...] programa de computador concebido para processar dados eletronicamente, facilitando e reduzindo o tempo de execução de uma tarefa pelo usuário” (APLICATIVO, [201-?]). Há aplicativos para fazer exercícios, fazer compras, pagar contas, meditar, jogar, criar, trocar e acessar textos de todos os tipos – palavras, imagens, vídeos, sons etc. Acessar e criar conteúdos por meio de uma ‘tableta’ nos remete à história da escrita, fundada pelos Sumérios, que, cerca de 3300 a.C., passaram a usar tabuletas de argila para gravar textos em escrita cuneiforme (FISHER, 2009). É também no formato das tabuletas sumérias que se encontra um dos mais antigos registros escritos da literatura, o *Épico de Guilgamesh*.

Hoje, em meio a todas as funcionalidades da tecnologia digital, a leitura aparece frequentemente como um meio para outros fins, por exemplo, a leitura de mensagens para a comunicação do dia a dia via redes sociais. Essa leitura funcionalista, vale dizer, também estava presente na origem da escrita, uma vez que as primeiras tabuletas sumérias serviam a fins contábeis. Alguns formatos de aplicativo, porém, têm como função primordial a leitura, seja de conteúdos ficcionais ou não. A textualidade digital, no entanto, é ainda mais diversa do que a textualidade do meio impresso, pois esse meio permite a integração das linguagens verbal, visual, sonora, musical, cinética e gestual. Quando falamos de leitura no meio digital, portanto, falamos de uma leitura multimodal, em que a palavra escrita raramente aparece dissociada de outras modalidades semióticas. Dentro desse contexto, emerge o formato dos aplicativos literários.

Um aplicativo literário é uma obra de literatura digital em formato de aplicativo que faz uso das possibilidades materiais, codificadas, multimodais e hipermidiáticas dos dispositivos móveis de tela sensível ao toque, para transmitir uma obra literária em que a participação do leitor, por meio da interatividade, é essencial para o desenvolvimento da sua poética.<sup>1</sup> Ainda que muitos aplicativos literários sejam adaptações de obras anteriormente publicadas em meio impresso, frequentemente no formato de livro ilustrado, são consideradas aqui apenas as obras que apresentam características de literatura nativa digital, no sentido de que sua expressão poética central não pode ser transmitida em outro formato. Assim, mesmo em casos de adaptação, a nova configuração textual da obra em formato de aplicativo promove uma possibilidade de leitura original e própria. Trata-se de uma nova maneira de experienciar o literário por meio da linguagem digital e das possibilidades tecnológicas de *tablets* e *smartphones*. Dada a originalidade da experiência de leitura no formato dos aplicativos literários, vemo-nos diante de uma questão fundamental: quais são os aspectos centrais à construção de significados na leitura de aplicativos literários na infância?

Uma vez que a produção de aplicativos literários para a infância tem tido grande destaque – por exemplo, em prêmios internacionais, como o Bologna Ragazzi Digital Awards, e na maior feira internacional de livros infantis e juvenis, a Feira de Bolonha, na Itália – e que a leitura digital na infância ainda é um processo profundamente desconhecido, mesmo que fundamental para o desenvolvimento de práticas de ensino e a promoção da leitura na contemporaneidade, o enfoque deste estudo se dá na leitura de aplicativos literários durante a primeira infância.

Para responder a essa questão, foi realizado um estudo empírico que envolveu crianças em idade pré-escolar lendo aplicativos literários com pelo menos um dos pais. O contexto de leitura foi uma biblioteca pública de uma cidade universitária de porte médio na Inglaterra.

### Referencial teórico

Essa pesquisa fundamentou-se em um referencial teórico interdisciplinar, que teve como base a semiótica social multimodal, especialmente o trabalho de Gunther Kress e Theo van Leeuwen, tanto em publicações conjuntas (KRESS; LEEUWEN, 2001, 2006) como em publicações independentes (KRESS, 2010; LEEUWEN, 2005), que, por sua vez, é baseado no trabalho do linguista Michael Halliday (1975, 1978). A semiótica social multimodal preconiza a centralidade do contexto social na construção de significado: significados são situados num determinado espaço-tempo e dependem do “[...] sistema de significados que constituem a ‘realidade’ da cultura” (HALLIDAY, 1978, p. 123, tradução nossa). Dentro de um determinado contexto sociocultural, a construção de sentido depende ainda das relações entre indivíduos, os leitores, e artefatos semióticos, neste caso, os aplicativos literários, num movimento iterativo constante. Os leitores mobilizam seu repertório, seus interesses e suas motivações na construção de sentido, enquanto os aplicativos literários apresentam sugestões de significado por meio de sua configuração multimodal. É no encontro entre esses três elementos – leitor, texto literário e contexto sociocultural – que o significado emerge, sempre novo, a cada instante. A vertente multimodal da semiótica social ressalta ainda que a linguagem escrita nunca aparece de forma isolada nos processos de significação, mas em constante relação com outras modalidades semióticas, como a visual, oral, sonora, cinética, etc., dependendo da configuração de um determinado texto.

Com base nesses preceitos sobre os processos de significação, essa pesquisa buscou investigar a construção de sentido da leitura literária digital na infância, levando em conta tanto as sugestões de significado propostas pelo texto dos aplicativos literários como a resposta de leitores dentro do contexto da leitura compartilhada com os pais. Assim, texto, leitor e contexto sociocultural foram considerados na análise da construção de sentido, conforme a metodologia detalhada a seguir. A análise dos dados, no entanto, envolveu simultaneamente indução e dedução: enquanto o referencial teórico descrito aqui norteou essa análise, os eventos-chave que emergiram dos dados promoveram uma reflexão sobre as especificidades

da construção de significado na leitura de aplicativos literários. Desse processo, emergiram os temas ‘corporeidade’, ‘afetos’ e ‘agência’, que serão discutidos a seguir, com base em uma vinheta representativa do fenômeno da leitura digital na primeira infância. Para a discussão desses elementos, no entanto, foram incorporados à análise novos referenciais teóricos, próprios de cada tema, sobre os quais discorro ao longo da discussão. Antes, no entanto, apresentarei a metodologia da pesquisa.

## Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que envolveu estudos de casos com 6 famílias de crianças de 4 anos de idade. Seguindo a categorização dos estudos de caso proposta por Bassey (1999), essa investigação é do tipo *theory-seeking*, ou seja, a partir da análise da singularidade de cada caso, busca teorizar sobre a leitura digital na primeira infância, propondo, com base nos dados e na forma de argumentos convincentes, “generalizações difusas” (*fuzzy generalizations*) (BASSEY, 1999, p. 13). A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge e conduzida de acordo com as normas da British Educational Research Association (2011).

A participação das famílias no estudo se deu de modo voluntário. Dentre os participantes infantis, contam-se cinco meninas e um menino. Três dessas famílias se consideravam inglesas, enquanto as outras três tinham origens em outras partes do mundo. Todos os participantes, adultos e crianças, eram fluentes na língua inglesa, língua em que se realizou a pesquisa, mas as crianças de famílias de origem estrangeira eram bi ou multilíngues.

A pesquisa observou a leitura compartilhada entre pais e filhos. Na posição de adulto coleitor, predominou a participação das mães. Houve apenas uma exceção, que veremos a seguir, em que a criança foi acompanhada pelo pai e pela mãe em todas as seções.

A situação de leitura compartilhada foi eleita para o estudo por se tratar da configuração mais tradicional da leitura durante a primeira infância fora do contexto da educação formal (pré-escola ou creche). No Reino Unido, os números são bastante robustos: uma pesquisa da Scholastic (KIDS..., 2015) indicou que 78% dos pais de crianças entre 3 e 5 anos leem para seu(s) filho(s) diariamente. Assim, estabeleceu-se como critério para seleção dos participantes que os pais tivessem a prática de leitura compartilhada já estabelecida.

Também se levou em consideração a familiaridade das crianças com a tecnologia digital móvel, como *tablets* e *smartphones*. Todas as crianças participantes tinham acesso moderado e fortemente mediado a essa tecnologia, cujos usos mais comuns eram para jogos e acesso a conteúdos educativos. Apenas uma das crianças tinha acesso diário a um *tablet*, porém por um período de tempo limitado, além de ser a única com alguma experiência em literatura no formato de aplicativos literários. A leitura de narrativas literárias digitais altamente interativas, portanto, foi novidade para a maioria dos participantes.

Após a análise de mais de 120 aplicativos recomendados pela mídia especializada, foram selecionados 3 aplicativos literários: *The Monster at the End of This Book* (*O monstro no final deste livro*), de Jon Stone e Michael Smollin (2011), publicado pelo conglomerado de mídia infantil internacional Sesame Street (Vila Sésamo, como é conhecido no Brasil); *Little Red Riding Hood* (*Chapeuzinho Vermelho*), de Nosy Crow e Ed Bryan (2013), publicado pela editora inglesa Nosy Crow; e *Hat Monkey* (*Macaco de chapéu*), de Chris Haughton (2013), publicado pela *startup* alemã Fox and Sheep. Apenas o último aplicativo é multilíngue e apresenta versão em português.

A coleta de dados envolveu uma entrevista semiestruturada com as famílias, para mapear seus hábitos de leitura e usos de tecnologia. Essas informações foram complementadas pela aplicação de um questionário sobre hábitos de leitura, impressos e digitais, desenvolvidos pelas pesquisadoras Natalia Kucirkova e Karen Littleton (2016) para a associação sem fins lucrativos BookTrust, sediada no Reino Unido. Os dados coletados por meio do questionário foram analisados qualitativamente. O método central de coleta de dados foi a observação dos eventos de leitura compartilhada dos aplicativos, registrados em meio audiovisual, o que garantiu uma visão completa dos participantes, de seus comentários, gestos e interações, bem como da tela do dispositivo, registrando as mudanças ocorridas na narrativa durante o evento.

Todo o processo de coleta de dados envolveu quatro ou cinco sessões com cada família participante. Foi realizada uma seção inicial de apresentação e familiarização dos participantes com o local da pesquisa, a pesquisadora e os métodos de gravação. Nessa sessão, os participantes foram entrevistados e receberam o questionário. Tendo aceitado participar da pesquisa (pais e crianças, individualmente) e assinado o termo de consentimento (pais), os participantes passaram à fase de coleta de dados.

A cada sessão, os participantes leram um dos aplicativos selecionados sem a interferência da pesquisadora. Em uma das sessões, eles leram ainda a edição impressa da obra *The Monster at the End of This Book* (STONE; SMOLLIN, 1971), mas a comparação de versões não fará parte das discussões deste artigo. Durante as sessões, as famílias também leram, de forma espontânea, livros impressos presentes na biblioteca ou outros aplicativos literários que não faziam parte da pesquisa, mas constavam no *tablet*. Essas observações não foram incluídas na base de dados da pesquisa nem foram submetidas ao protocolo de análise, mas informaram indiretamente a perspectiva da pesquisadora. Após três sessões de leitura, os participantes foram convidados para uma última sessão, na qual puderam reler as narrativas selecionadas. Alguns deles, porém, optaram por reler os aplicativos como parte das atividades de livre escolha das sessões iniciais.

A análise dos dados envolveu diversas etapas, num processo iterativo entre a observação dos dados e a delimitação de padrões, bem como o mapeamento da emergente literatura acadêmica referente à literatura digital em formato aplicativo e sua leitura na primeira infância. O processo de transcrição é

notadamente o primeiro (ou um dos primeiros) passo(s) da análise qualitativa tradicional. Dentro de um referencial teórico multimodal, no entanto, a transcrição deve levar em conta a multimodalidade dos dados, incluindo de maneira sistemática anotações sobre os discursos visual, sonoro, gestual e verbal. Esse processo, no entanto, é incrivelmente trabalhoso, e, como resultado, não é possível transcrever a totalidade da base de dados. Assim, pesquisadores da área da multimodalidade têm desenvolvido estratégias para a amostragem dos dados, que só então passam pelo processo de transcrição multimodal. Nesse projeto, o referencial metodológico, inicialmente, foi baseado na proposta de Bezemer e Jewitt (2010) para a análise multimodal de dados em formato audiovisual. Dadas as especificidades dessa pesquisa, foram realizadas adaptações no método, de acordo com a natureza dos dados e a dinâmica da análise, que resultaram no seguinte processo:

1. *Registro dos dados*: uma breve descrição verbal dos dados, cena a cena, indicando aspectos dignos de atenção, levantados a partir de uma vista inicial e global do projeto;
2. *Visualização de dados e transcrição epistemológica*: visualização repetida dos dados, atenta às diferentes modalidades semióticas e à transcrição parcial de episódios mais significativos, por meio do *software* ELAN (MAX PLANCK INSTITUTE FOR PSYCHOLINGUISTICS, 2015). Essa forma de transcrição serviu a uma “função epistemológica” (BEZEMER, 2014). Foram experimentadas diversas modalidades de transcrição como forma de exploração e construção de significado a partir dos dados;
3. *Amostragem dos dados – codificação teórica*: o movimento iterativo entre a visualização dos dados e seu cruzamento com o referencial teórico trouxe como resultado os temas ‘corporeidade’ (*embodiment*), ‘afetos’ (e emoções) e ‘agência’. Após, foram selecionados os eventos representativos de cada tema, resultando numa primeira estratégia de amostragem;
4. *Amostragem dos dados – redes temáticas*: para reduzir ainda mais a amostra, de modo a fazer com que o número de eventos a passar pela transcrição multimodal fosse administrável, de acordo com as condições materiais e as limitações de tempo da pesquisa, esses eventos selecionados foram então organizados em “redes temáticas” (ATTRIDE-STIRLING, 2001), a partir das quais as relações entre os eventos e seus níveis de prioridade foram estabelecidos;
5. *Transcrição final multimodal*: uma vez selecionados os eventos fundamentais de cada rede temática, estes passaram por um segundo processo de transcrição multimodal. Na primeira etapa, com auxílio do *software* ELAN, foram realizadas as transcrições de todas as modalidades semióticas que compunham os eventos, tanto da parte da obra literária como das respostas dos leitores. Essa transcrição apresentou uma função epistêmica, ou seja, contribuiu para a compreensão do fenômeno da leitura digital. Finalmente, para atender à “função retórica” da pesquisa (BEZEMER, 2014), ou seja, apresentar e discutir esses eventos em publicações e

apresentações acadêmicas, dando suporte à teoria proposta, foi elaborado um sistema de transcrição próprio, que será apresentado a seguir.

## Resultados e discussão

Para exemplificar as dimensões corporal, afetiva e agentiva da construção de significado na leitura de aplicativos literários durante a primeira infância, utilizarei como estudo de caso duas leituras que a mesma criança, Maria, fez da penúltima cena do aplicativo *The Monster at the End of This Book* (a partir de então, chamado simplesmente de *Monstro*). Maria compareceu a todas as sessões com a mãe, Daniela, e o pai, José, uma família portuguesa que vivia no Reino Unido havia nove meses quando do início da pesquisa. Maria tinha pouco acesso à tecnologia digital, eventualmente jogando jogos educativos no *tablet* de seu pai, mas a família estava interessada em conhecer melhor quais possibilidades o meio digital poderia trazer para Maria. Eles ficaram impressionados e interessados nos aplicativos que fizeram parte da pesquisa, e Maria pediu, a cada sessão, para ler outros aplicativos e reler os aplicativos utilizados nos encontros anteriores.

A primeira vinheta refere-se à primeira leitura que Maria fez do aplicativo *Monstro*, enquanto a segunda se refere à quinta leitura de Maria do mesmo texto. Três dessas leituras aconteceram na primeira sessão; e duas, na segunda. Essas múltiplas releituras de *Monstro* não foram exclusivas da experiência de Maria, pois outros participantes também leram a história repetidas vezes, por vontade própria, o que indicou o engajamento e o prazer das crianças na leitura dessa obra.

## Visão geral da cena lida e discussão de seu potencial de significado

Nesta história, Grover, o personagem de marionete azul da Vila Sésamo, percebe, ao ler o título da obra, que haverá um monstro no final do livro. Assustado, ele pede aos leitores que não virem as páginas, pois, se não chegarem ao fim, não terão de enfrentar o monstro. A história, portanto, estabelece uma comunicação direta entre personagem e leitor. O papel do leitor, para seguir com a leitura, é contradizer Grover e continuar virando as páginas, num jogo subversivo e lúdico com o texto. Grover então cria estratégias para bloquear as páginas, como amarrá-las ou construir uma parede entre o livro e o leitor, mas o leitor pode destruir essas proteções por meio da interatividade. A cena em questão, neste estudo de caso, é a penúltima do aplicativo. Após os leitores superarem todas as tentativas de Grover de impedi-los de virar as páginas, eles chegam a este ponto, que antecede o momento em que o monstro é revelado:



Fonte: © 2019 Sesame Workshop®, Sesame Street®. Todos os personagens, as marcas e o design associados pertencem e são licenciados pela Sesame Workshop. Todos os direitos reservados.

A transição da cena anterior para esta mostra a pilha de tijolos sendo empurrada pelas páginas do livro. Uma vez que uma nova dupla é aberta, pedaços de tijolos, tábuas e cordas podem ser vistos saindo da margem esquerda, indicando os estágios anteriores da história e as maneiras com que Grover, sem sucesso, tentou parar os leitores. O personagem aparece na cena se movendo da margem inferior da tela para cima, e um efeito sonoro enfatiza seu aparecimento. Ele se posiciona em um plano americano (visto da cintura para cima) em frente ao livro, encarando o leitor diretamente. Tem os dedos cruzados na frente de seu corpo, na posição de quem pede clemência, adicionando uma carga dramática às palavras que ele profere: “Ah, a próxima página é o final deste livro. E há um **Monstro** no final deste livro. Estou tão assustado! Por favor, não vire a página. Por favor. Por favor. **Por favor**”.<sup>2</sup>

Enquanto ele implora ao leitor que não vire a página, certos aspectos de sua fala são salientados por seu tom de voz, por movimentos de seu corpo, por efeitos visuais e efeitos sonoros não diégéticos. Primeiramente, quando a palavra ‘monstro’ é pronunciada com grande ênfase, Grover salta ligeiramente, e gotas de suor saem de sua cabeça, sugerindo medo e ansiedade pela aparição do monstro na página seguinte. Ao dizer o quão assustado está, o corpo de Grover recua ligeiramente. A cada ‘por favor’, por outro lado, o personagem aumenta de tamanho na tela, em um efeito que sugere sua aproximação ao leitor. Cada ‘por favor’ aparece em seu próprio balão de fala colorido, que, mais uma vez, salienta-os. Os efeitos sonoros adicionam tensão a este momento crucial da história. Assim, cada momento dessa cena é modulado em conjuntos multimodais que variam ligeiramente de configuração. Finalmente, um som da página virando atira o leitor a ‘virar a página’ virtual, apesar do pedido de Grover.

Ao virar a página, os leitores chegam ao final do livro, em que o monstro é revelado: o tão temido monstro acaba por ser o próprio Grover, em uma reviravolta surpreendente e bem-humorada, uma vez que

o personagem é um monstro “adorável, peludo, querido” (*lovable, furry, old*) (descrição de Grover que aparece na *homepage* do aplicativo).

A seguir, são apresentados os dois eventos de leitura envolvendo Maria, José e Daniela.

### Maria, primeira leitura, 4 anos e 3 meses de idade, coletores Daniela (mãe) e José (pai)

Na vinheta a seguir, vemos Maria lendo o aplicativo com os pais pela primeira vez. Pode-se dizer que a estrutura geral da vinheta representa uma situação padrão das observações, embora seja óbvio que cada participante, criança ou adulto, tenha apresentado um estilo único de resposta e também que determinados tipos de resposta leitora são relevantes apenas dentro do contexto de cada obra:

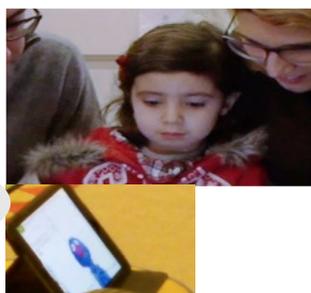
11:14.447 [01]

Maria observa atentamente a fala de Grover, sem mostrar grandes mudanças de expressão facial. Ele dramatiza sua fala e dá ênfase à última palavra, “livro”.



11:15.767 [02]

Ao terminar a primeira frase, Maria expressa uma ligeira mudança de expressão facial, seus lábios tremem levemente e se comprimem, sugerindo tensão e medo.



11:17.207 [03]

A história continua e Maria parece quase congelada em sua expressão tensa. Grover acrescenta outra frase, com ênfase nas palavras “Monstro” e “livro”.



11:19.607 [04]

Maria se move ligeiramente quando a frase termina, levantando o queixo.



11:23.047 [05]

Grover então implora para ela não virar a página e ela se mantém estática, movendo apenas o olhar.



11:25.367 [06]

José faz uma exclamação, reforçando o drama da situação.



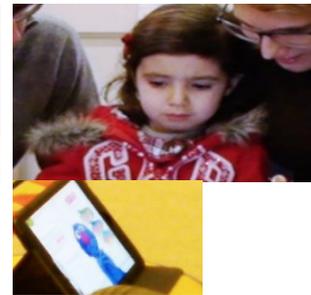
11:27.087 [07]

Grover continua implorando. Maria segue apenas com o olhar, sem se mover, mudar de expressão ou falar.



11:29.567 [08]

Quando ele termina, Maria franze a testa, pressionando as sobrancelhas umas contra as outras e movendo o canto dos lábios um pouco para a direita.



11:30.007 [09]

Sentindo a tensão de Maria, Daniela pergunta se ela vai querer virar a página.



11:31.607 [10]

Em uma rápida mudança de postura e movimento em direção à tela, Maria responde positivamente, e passa o dedo na tela, virando a página.



11:32.847 [11]

Enquanto Daniela parece achar a reação de Maria divertida e talvez surpreendente, Maria olha atentamente para a tela, esperando pela revelação do Monstro.



Fonte: elaborada pela autora

Maria está sentada entre os dois pais, com a mãe muito próxima, quase a abraçando. O pai está um pouco mais afastado, em uma posição mais relaxada. O iPad está em pé sobre um suporte em frente aos participantes, ao alcance de Maria. A menina olha fixamente para a tela durante a transição de cenas, e Grover começa a explicar que o final do livro está próximo [01]. Maria não expressa suas emoções dramaticamente, mas pequenas mudanças em sua expressão facial indicam tensão, como um sutil tremor de seus lábios [02]. Quando Grover pede ao leitor, pela última vez, que não vire a página, José faz um som de “*Oh!*”, enfatizando o drama da situação [06]. Grover implora que ela não vire a página, e Maria mal se move, seguindo os movimentos na tela apenas com o olhar [07]. Em seguida, ainda sem dizer nada, a menina contrai seu rosto, numa expressão negativa, possivelmente expressando medo [08]. Daniela parece sentir a tensão da filha; vira-se em sua direção e pergunta se ela vai mesmo virar a página [09]. Apesar de sua aparente paralisia durante a leitura, Maria entra instantaneamente em movimento. Movendo a mão em direção à tela e respondendo afirmativamente “*Sim*”, ela vira a página [10]. Ao realizar a interação, um breve relaxamento parece acompanhá-la, mas ainda assim Maria olha fixamente para a tela, esperando que o ‘monstro’ seja revelado [11]. Os pais parecem se divertir com essa dualidade, talvez um pouco surpresos com a confiança de Maria na hora de interagir.

#### **Maria, quinta leitura, 4 anos e 4 meses de idade, coletores Daniela (mãe) e José (pai)**

A vinheta a seguir, diferentemente da primeira, mostra um momento que foge ao padrão dos eventos de leitura observados, pois Maria parece propositadamente encenar uma resposta à história, que ela agora conhece bem. Respostas desse tipo aconteceram em alguns outros momentos dos encontros, sempre nas releituras, mas foram momentos localizados.

#### **Figura 1 – Transcrição multimodal da vinheta 2**



Fonte: elaborada pela autora.

Maria está novamente sentada entre os dois pais, em frente ao iPad, com seu ursinho no colo. Os pais, no entanto, não estão tão próximos desta vez. Ela termina a cena anterior com um sorriso largo, mas, quando Grover entra em cena, seu rosto rapidamente ganha uma feição séria, ainda que relaxada. Em seguida, Maria se vira para o seu ursinho, ajeitando-o no seu colo [01]. Quando Grover pronuncia a palavra 'monstro', Maria olha a mãe nos olhos e faz uma cara que se assemelha a medo/susto [02], mas essa expressão parece encenada e intencional, e não uma resposta emocional autêntica. Sua mãe a imita, fazendo uma cara de assustada, mas sorridente [02]. Maria olha para a tela com um rosto neutro, observando Grover falar. Quando ele termina de implorar ao leitor que não vire a página [03], Maria abre um sorriso e diz: "Tudo bem, tudo bem" [04]. Ela move a mão em direção à tela e desliza o dedo, mas parece não a tocar, fazendo o movimento no ar [05]. Maria acrescenta, animada: "Tudo bem, eu não viro a página" [06], enquanto move a mão no ar e a traz de volta para perto de seu corpo, longe da tela. "Sim?", pergunta a mãe, duvidosa [06]. E, imediatamente em seguida, Maria move a mão para a tela, deslizando o dedo sobre o vidro, enquanto diz: "Viro, sim!" [07]. Ao terminar a interação, a menina mantém o braço cruzado em frente ao seu corpo, dedo em riste, e faz uma cara levada [08]. Os pais riem e dizem "Ahhh". Daniela parece um pouco desapontada, enquanto José dá ênfase à ação de Maria, dizendo enfaticamente: "Virando a página!" [08].

## Corporeidade e significação multimodal

A cena discutida acima destaca a natureza multimodal dos aplicativos literários. Eles transmitem sua narrativa e sugerem significados através de uma cuidadosa orquestração dos modos semióticos. No caso em tela, a ‘ecologia’ do aplicativo literário é formada por sinais nos modos verbal (escrito e falado), visual (imagem estática e móvel), cineicônico (*kineikonic*) (BURN, 2014) e sonoro (efeitos sonoros e novamente a fala), bem como por gestos do leitor, que ativa o aplicativo através do toque ou do contato de sua pele com a tela. A metáfora “ecológica”, proposta por Lewis (2001) para discutir a natureza multimodal do livro ilustrado, também é útil para aplicativos literários, porque enfatiza a interdependência desses modos na construção da narrativa e o fato de que quaisquer mudanças nessas relações ecológicas resultam em mudanças de significação (FREDERICO, 2017).

A exigência de que os leitores envolvam seus corpos na execução de movimentos interativos altera a dinâmica da leitura em comparação à leitura literária tradicional. Nesta cena, o leitor só precisa virar a página, uma ação que já está presente nas leituras impressas. Em outras cenas, no entanto, o leitor deve destruir a proteção de Grover para conseguir virar a página. Além disso, os leitores poderiam realizar outras interações com a cena, como tocar em Grover, o que o faria dizer: “*Eu te imploro, por favor. Por favor, vor, vor*”, ou tocar nas palavras ‘monstro’ e ‘por favor’, para que fossem repetidas. Nenhum participante, no entanto, talvez devido à falta de fluência na leitura digital, explorou estas opções. Estas interações secundárias apresentam uma função satélite (SCHWEBS, 2014, a partir da obra de BARTHES, 1977): elas não são essenciais para o desenvolvimento da história, mas alteram o discurso do aplicativo, afetando a experiência de leitura. Para virar a página, no entanto, os leitores podem executar dois gestos diferentes, tocando ou deslizando o dedo pelo canto inferior direito da tela. Ao tocá-la, o gesto representa apenas parcialmente a ação de virar a página: o leitor age em direção à página, numa área relacionada ao virar de página, mas os gestos não correspondem. No entanto, ao deslizar o dedo sobre a tela, quando o simples toque realizaria a interação, os leitores estão representando e simulando completamente a ação de virar a página, mesmo que o efeito seja programado e virtual, e não um resultado do atrito do dedo movendo a página para o lado esquerdo do livro.

Assim, o gesto interativo apresenta dois papéis ou funções: o primeiro é *ativar* uma mudança no texto e, para isso, é preciso realizar uma forma de conexão material entre leitor e dispositivo (geralmente o contato entre a pele e a tela, mas os leitores também podem usar movimento, som etc., dependendo do aplicativo); o segundo é o papel *representacional* da interação, ou o fato de que o gesto realizado pelo leitor apresenta uma relação semiótica e um papel na narrativa. No caso desta cena, a opção de tocar o canto para virar a página enfatiza o papel de ativação da interação, enquanto o deslizar do dedo enfatiza seu papel representacional.

Assim como o texto do aplicativo literário é multimodal, os leitores também comunicam suas

respostas leitoras por meios multimodais. Como visto nas vinhetas, os leitores usam a linguagem falada, as vocalizações, os gestos, a expressão facial, o olhar, o toque e a proximidade para comunicar significados a outras pessoas e, neste caso, também à narrativa interativa, ainda que alguns desses significados sejam capturados pelo dispositivo (neste caso, por exemplo, o toque num *hotspot*), e outros não. No entanto, a primeira vinheta mostra como a linguagem verbal, cujo papel, muitas vezes, é tido como proeminente no estudo da comunicação humana e também nas pesquisas de resposta leitora, nem sempre desempenhou um protagonismo nos eventos de leitura digital observados. Durante a maior parte dos eventos, esta configuração de resposta foi observada, e as crianças, especialmente, ficaram silenciosas durante a maior parte do tempo. A frequência de gestos interativos superou significativamente a de expressões verbais. Neste caso, poucos gestos eram necessários por cena, e Maria se expressava verbalmente apenas quando estimulada pela mãe, que lhe fazia perguntas. A segunda vinheta, por outro lado, mostra uma Maria muito mais brincalhona e teatral, que faz um uso integrado de gestos e expressão verbal para se comunicar com a obra e os pais.

Ao ler um aplicativo literário, portanto, podemos categorizar a performance leitora ou sua resposta intencional incorporada em dois grupos: em *performances interativas*, nas quais os leitores usam seus corpos para participar da narrativa, ativando alguma resposta pré-programada do texto (neste caso, deslizando o dedo no canto inferior direito da tela), ou seja, são performances com o objetivo de interagir com a obra, que resultam em uma resposta/alteração do/no texto literário. Já em *performances espontâneas*, os leitores emitem uma resposta que não tem a intenção de ativar o texto, mas é uma forma de comunicação significativa no contexto da leitura (por exemplo, quando Maria ameaçou virar a página, mas não o fez, ou quando ela (falsamente) disse que não ia virar a página), ou seja, o texto não se modifica com a ação do leitor, mas a conversa entre leitor e obra, de uma maneira mais ampla, é afetada.

Embora Maria não fosse uma criança que tendesse a demonstrar suas emoções dramaticamente através de suas expressões faciais, como algumas das outras crianças participantes, a análise detalhada de suas respostas e uma análise comparativa de seu comportamento nas diferentes leituras e releituras nos permitiu notar como o corpo da criança é um veículo importante de acesso às suas emoções. Assim, as crianças também se envolvem em *expressões corporais de emoção não intencionais*, uma terceira categoria de resposta incorporada que se difere das anteriores no quesito intencionalidade. Essa categoria será discutida no próximo tópico.

Quando os leitores encontram o texto de um aplicativo literário em um evento de leitura compartilhada, portanto, seus corpos são um aspecto essencial da ecologia multimodal do texto e da ecologia multimodal da comunicação ou resposta do leitor. São, portanto, um ponto essencial de contato entre ambas as ecologias, do qual os aspectos tecnológicos da interação digital dependem – pois sem a ativação não há interatividade – e que desempenha ainda um papel semiótico (representacional) essencial

na construção do significado da leitura literária digital.

## Afetos e Emoção

Na filosofia de Deleuze e Guattari (1987), inspirada no trabalho de Spinoza, afetos se referem à “[...] capacidade de afetar e ser afetado. É uma intensidade pré-pessoal correspondente à passagem de um estado experiencial do corpo a outro e implicando um aumento ou diminuição da capacidade de ação do corpo” (MASSUMI, 1987, p. xvi, tradução nossa). Se os afetos são ubíquos e afetamos/somos afetados a cada momento em nossas conexões com o mundo, a leitura literária envolve um ‘gênero’ específico de afecção, pois, ao entrarmos em contato com a literatura, “[...] queremos ser comovidos; as emoções são centrais para a experiência da ficção” (MAR *et al.*, 2011, p. 822, tradução nossa). A literatura, portanto, é um artefato semiótico construído com a intenção de afetar o leitor emocionalmente.

Afetos e emoções não são sinônimos. Emoções são episódicas, breves e com começo e fim, períodos em que “[...] sentimentos específicos são experimentados, e mudanças específicas no corpo e no comportamento tornam-se aparentes” (COLOMBETTI, 2014, p. 25, tradução nossa). Portanto, na observação das transações entre crianças e aplicativos literários, é esperado que esses episódios emocionais sejam aparentes, como visto nas vinhetas acima. Além disso, os afetos envolvem dois níveis (MASSUMI, 1995), o nível de *intensidades*, que é “[...] um resíduo autônomo não-consciente [*sic*], e nunca-consciente” (MASSUMI, 1995, p. 85, tradução nossa), e o nível de *qualificação*, que é consciente e depende dos processos de significação do leitor. A emoção depende da articulação de ambos os níveis, em uma “intensidade qualificada” (MASSUMI, 1995, p. 88), na qual os leitores “avaliam” (ou “apreciam” – *appraise*) (COLOMBETTI, 2014) tais intensidades de acordo com seu repertório e expectativas, levados à experiência de um certo sentimento.

Enquanto afetar e ser afetado são estados simultâneos em termos fenomenológicos, para fins analíticos, a análise se inicia com a forma como a narrativa afeta o leitor e se torna o objeto de seus episódios emocionais. Em seguida, serão considerados os afetos gerados pelo leitor.

Em *Monstro*, a emoção não é apenas um efeito que o texto pode provocar no leitor mas também um dos temas da narrativa: o fato de que Grover está com medo do suposto monstro no final do livro o motiva a pedir aos leitores que não virem a página. Em contraste, espera-se que os leitores sejam corajosos ou, pelo menos, gerenciem seus próprios medos e emoções para continuar virando as páginas e chegar ao final do livro. A cena em questão enfatiza o estado emocional de medo vivido por Grover, que chega a seu estado máximo no ponto da história que antecede a revelação do monstro. Sua emoção é representada sinérgica e simetricamente através dos diferentes modos que compõem a narrativa multimodal. Assim, as intensidades que ressoam da história são experimentadas através de diferentes canais sensoriais – visual para imagens e escrita; aural para efeitos sonoros, música e fala; toque e movimento/gesto para a

interatividade. Cada modalidade parece envolver processos distintos para qualificar as intensidades que gera, mas, da passagem de intensidade para a intensidade qualificada, são unificadas em um único significado multimodal.

Na cena em questão, diversos marcadores indicam, de maneira sugestiva, a emoção de medo vivenciada por Grover, porém, dada a natureza dessas modalidades semióticas, essas representações são imprecisas. Esse é o caso do texto visual, em que o leitor pode ‘ler’ a emoção pelas expressões faciais e corporais de Grover. Nikolajeva (2014) destaca que a representação visual das emoções é a mais “natural” para ser lida, pois é desse modo que identificamos estados emocionais em interações sociais. No entanto, devido à representação estilizada de Grover, alguns marcadores importantes na expressão do sentimento de medo não estão presentes. Segundo Cordaro (2014), por exemplo, os marcadores faciais de medo seriam as sobrancelhas levantadas e contraídas e os lábios esticados, mas Grover não tem sobrancelhas nem lábios, e a extensão de sua boca é fixa. No entanto, outros marcadores importantes têm destaque no personagem, como a boca aberta e sinais corporais como transpiração e tremor (DARWIN, 1998). Ele tem também os olhos arregalados, o que parece compensar parcialmente a falta das sobrancelhas, gerando uma associação à emoção de susto/surpresa. O tom de voz de Grover também expressa seu sentimento de desespero e acrescenta ênfase às palavras ‘livro’, ‘monstro’, ‘medo’ e ‘por favor’. Finalmente, os efeitos sonoros dão relevo às palavras-chave e realçam a atmosfera de medo da cena. A linguagem verbal, no entanto, parece ter um papel central na unificação desses diversos indícios, por meio de um rótulo preciso: Grover afirma: “*Oh, eu estou com tanto medo*”.

Do ponto de vista do leitor infantil, o reconhecimento das expressões faciais é uma capacidade que se desenvolve ao longo da infância, e, aos quatro anos, as crianças ainda estão nos estágios iniciais desse desenvolvimento. As expressões faciais de medo, por exemplo, são mais difíceis de identificar na primeira infância do que emoções positivas ou negativas simples, como a tristeza (FELDMAN; TYLER, 2006). Assim, a justaposição de marcadores representando o medo em diversas modalidades, bem como a confirmação, por meio da linguagem verbal, de que se trata mesmo de medo, é importante para a comunicação dessa história, cuja audiência são crianças na primeira infância. Tal associação entre nomenclatura e representações multimodais parece efetivamente dar suporte, como sugerido por Nikolajeva (2014, p. 95), ao “[...] incremento da inteligência emocional do leitor principiante” (tradução nossa).

Como um evento de leitura compartilhada, outros momentos de intensidade foram acrescentados pelos pais, dentre os quais a experiência da emoção foi um elemento significativo nas suas respostas às obras. Nesta cena, isso é observado pela exclamação do pai – “*Oh!*” –, que indica simpatia pelo personagem, confirmando seu estado emocional amedrontado. José, em seu papel de coleitor, esteve especialmente interessado em adicionar ênfase emocional às histórias durante os diversos eventos de leitura, às vezes reforçando o tom assustador da obra e, em outros momentos, como neste, modulando a resposta do ponto

de vista do leitor e indicando simpatia para com o personagem.

Apesar de Maria não ter necessariamente expressado de maneira explícita suas emoções, como visto na primeira vinheta, através da microanálise de suas expressões faciais e corporais, podemos identificar momentos em que ela responde emocionalmente, ainda que de maneira discreta, a certas intensidades afetivas. Em primeiro lugar, o fato de Maria ter permanecido na maior parte do tempo estática já é um indício do sentimento de medo (TOMKINS, 2008). Quando comparamos as duas vinhetas momento a momento, fica óbvia a tensão vivida por Maria na primeira leitura, em contraste com a última, na qual ela parece leve e solta (ver Figura 4, a seguir). Além disso, na primeira vinheta, seu corpo responde em certos momentos com ligeiros deslocamentos, que sugerem emoção (ver cenas [02], [04] e [08]). O fato de essas respostas surgirem após o fim das frases parece confirmar que as diversas intensidades multimodais são transformadas em uma unidade de significado pelo texto verbal. Quando uma frase termina e, portanto, uma unidade é formada e interpretada, o corpo de Maria responde com pequenas mudanças, que indicam uma resposta emocional. À medida que o texto verbal da cena termina de ser pronunciado, concluindo uma unidade maior de significado, observa-se uma expressão mais completa de medo e apreensão por parte de Maria. Essas observações se alinham à concepção de Massumi (1995) discutida anteriormente, de que emoção depende da passagem, por meio da semiose, da simples intensidade para uma intensidade qualificada.

**Figura 2** – Sequência de capturas de tela comparando as respostas emocionais de Maria aos mesmos momentos da narrativa, na primeira e na segunda vinhetas



Fonte: elaborada pela autora.

Essas expressões autônomas de emoção indicam uma conexão emocional entre Grover e Maria; no entanto, na primeira vinheta, Maria não hesita em virar a página após Grover implorar que ela não o faça. Assim, embora Maria vivencie o medo sugerido pela narrativa por meio dessas múltiplas intensidades, que ganham sentido na construção multimodal, sua ‘capacidade de agir’, ou sua seja, sua agência, permanece intocada, tópico que será discutido na próxima sessão.

Enquanto a primeira vinheta ressalta as intensidades geradas pela obra e experimentadas pelo leitor, a segunda vinheta ressalta as intensidades geradas pelo leitor. Como se trata da quinta leitura do aplicativo, Maria parece já ter processado e internalizado as intensidades geradas pelo texto. A menina também já sabe que o monstro é apenas Grover. No entanto, suas respostas ao texto dão a entender que as intensidades geradas pela história são ainda mais potentes do que as da primeira leitura, porque Maria responde com maior frequência e intensidade (ainda que fique claro que ela não vivencia medo nessa cena da releitura). Nesse caso, porém, Maria parece estar encenando suas respostas à narrativa. As expressões de emoção, os comentários e as vocalizações, bem como as interações, são intensidades geradas pelo leitor, e ela brinca com esses elementos, como em uma performance. Além disso, Maria parece estar integrando, em uma ‘montagem’, o conjunto mais amplo de respostas que experimentou durante as diversas leituras anteriores.

Em relação à performance de suas expressões emocionais, quando a palavra ‘monstro’ é pronunciada e acompanhada de efeitos sonoros e visuais, Maria encara sua mãe e encena uma expressão facial assustada. A mãe responde realizando uma expressão facial semelhante. A expressão de Maria é muito mais dramática e evidente do que qualquer outra expressão autônoma de medo que ela comunicou durante as leituras anteriores do aplicativo, como exemplifica a primeira vinheta. Também não é acidental que Maria olhe para a mãe ao expressar essa emoção, no lugar de olhar para o pai. Em primeiro lugar, Daniela havia apresentado uma tendência a ser bastante expressiva durante as sessões de leitura compartilhada, muitas vezes destacando o tom emocional da história também com expressões faciais exageradas e olhando para Maria em momentos de tensão emocional, atenta às suas respostas e oferecendo-lhe apoio emocional. Assim, a situação da leitura compartilhada parece enriquecer o processo de aprendizado das emoções por meio da leitura literária, devido à ênfase e à validação do conteúdo emocional realizada pelos adultos coletores.

Uma vez que, em termos fenomenológicos, o leitor está continuamente afetando o texto enquanto é afetado por ele, a interação provoca uma forma de intensidade que a obra literária digital pode ‘perceber’. A interação está de acordo com o ‘canal perceptivo’ do dispositivo, a tela sensível ao toque, e assim a intensidade pode ser qualificada/interpretada pelo *software*, gerando uma resposta do texto. É um momento em que as intensidades geradas pelo leitor, em relação ao texto, tornam-se significativas nessa obra codificada de literatura, uma vez que a obra está programada para ‘perceber’ essas intensidades. No entanto, outras formas de afeto geradas pelo leitor não podem ser ‘percebidas’ pelo *app*, porque ele não foi programado para tal.

Dependendo do contexto da obra, a interação pode ser ainda um canal para que o leitor afete o mundo ficcional emocionalmente. Em *Monstro*, a cada virar das páginas virtuais, o leitor progressiva e escalonadamente provoca o medo do monstro em Grover, que ele acredita estar cada vez mais próximo. Assim, a interação pode gerar uma cadeia de afetos emocionais, pois, uma vez que uma personagem é

afetada e demonstra uma reação emocional, o leitor tende a ser afetado novamente pelas emoções da personagem. Em sua performance na segunda vinheta, Maria inclui tanto uma encenação/ameaça de não interação como a interação em si. Ela brinca com essa dinâmica, e parece que, para ela, no contexto da leitura compartilhada, o fato de que parte de suas respostas não são captadas pela obra é irrelevante.

Enquanto a obra apresenta limitados canais sensoriais, o leitor apresenta um complexo sistema de sentidos. Assim, ao interagir com a tela sensível ao toque, o leitor é também afetado. A experiência do toque, por não fazer parte do processo de significação da leitura, parece ficar limitada ao nível das intensidades e nunca chegar ao nível da qualificação ou semiose. Porém, simultaneamente, a necessidade constante de alteração entre os estados de toque (interação) e não toque traz à tona as intensidades geradas pelo sentido tátil durante a leitura. A textura da tela, sua temperatura, a duração do contato físico com a obra, todos esses elementos fazem parte da experiência da leitura digital, mas não necessariamente chegam a ser processados de modo consciente nem transformados em significados. Outros aspectos da textualidade digital também atestam a qualidade dessa experiência literária e parecem informar nossas preferências de leitura, ainda que nem sempre cheguem ao nível da qualificação. Por exemplo, o fato de que as obras digitais são intangíveis, ou seja, independentes do suporte em que são lidas, e igualmente voláteis, aparecendo e desaparecendo diante dos nossos olhos, sem deixar nenhum traço material de sua existência (MANGEN, 2008), são aspectos da leitura digital que normalmente não influenciam a semiose com a narrativa propriamente dita, mas resultam numa experiência fenomenológica distinta da que observamos na leitura de materiais impressos, tangíveis e estáveis.

## Agência

O conceito de agência é complexo e multifacetado, sendo empregado em diferentes disciplinas, com enfoques ligeiramente distintos. A agência se refere à capacidade do indivíduo de agir no mundo, incluindo suas ações – a cognição, inclusive – no processo de leitura e dentro do mundo ficcional. Essa capacidade, no entanto, é sempre realizada de forma negociada, pois o mundo impõe limitações ao indivíduo, tanto pela ação de outros indivíduos como pelos elementos materiais e semióticos disponíveis (BEZEMER; KRESS, 2016).

A negociação da agência entre leitor e obra é um aspecto central da história de *Monstro*. Os leitores são constantemente empoderados por vários aspectos da história, mas no cerne da questão está a natureza metaficcional desta obra, que destaca, por meio da interatividade, o poder atribuído aos leitores sobre a narrativa ficcional pelo ato de virar a página. Durante a narrativa, Grover exerce sua própria agência de várias maneiras: em primeiro lugar, simplesmente pedindo aos leitores para não virarem a página e, depois, criando obstáculos mais elaborados. O leitor é retratado na narrativa como ‘forte’, como alguém que não tem medo. Ao interagir com a narrativa e virar as páginas, os leitores têm seu poder em relação ao universo

ficcional reiterado. Nesta cena, Grover está mais vulnerável do que nunca, humilhado por suas repetidas derrotas, e seu último recurso é implorar, contando com a clemência dos leitores.<sup>3</sup>

A aceitação, pelo leitor, dessa construção ficcional de um leitor implícito forte e capaz, que não tem medo de monstros, depende obviamente dos mundos pessoal e subjetivo de cada leitor infantil, de como gerencia seus próprios medos e de sua capacidade de se separar do mundo ficcional em que está imerso, aspectos ainda em desenvolvimento na primeira infância (WEISBERG, 2013). Nos eventos de leitura observados, essas sugestões textuais propondo um leitor implícito agentivo pareceram ser efetivas, pois apenas uma criança hesitou em virar a página na cena em questão. Tal empoderamento não significa que as crianças não tenham experienciado medo durante a leitura, como foi discutido anteriormente. Há diversos sinais na primeira leitura que indicam que Maria sentiu medo, no entanto essa emoção não resultou em perda de agência, e outros participantes agiram de forma semelhante. O ato de virar a página move o leitor do estado emocional motivado pela narrativa e o coloca novamente no controle, apesar de a tensão subjacente e a expectativa de encarar o monstro permanecerem.

Embora seja perceptível nos encontros que os participantes se sentiam agentivos em relação à narrativa, é passível de discussão o fato de que suas reais possibilidades de participação na obra são limitadas e moldadas pelo *design* da narrativa. Haveria, portanto, um *paradoxo da agência* na leitura literária interativa. Todas as interações com a obra são projetadas de antemão e levam a um mesmo resultado. Espera-se que os leitores ajam de determinada maneira para que a narrativa possa se desenrolar. Os leitores devem virar a página e, caso não o façam, o elemento surpresa, que é a chave da narrativa, não se revela. Apenas uma história é possível, com pequenas variações no discurso, ou nenhuma história.<sup>4</sup> Assim, a existência de uma escolha real do ponto de vista do leitor pode ser questionada.

As teorias da agência na área de jogos eletrônicos discutem o conceito de agência no que diz respeito a narrativas interativas e destacam a importância de as (inter)ações do leitor/jogador serem significativas para a narrativa, como forma de promover a experiência de agência do leitor (TANENBAUM; TANENBAUM, 2010; WARDRIP-FRUIIN *et al.*, 2009). Em *Monstro*, a forte integração das ações dos leitores na construção da história ajuda a explicar as respostas empoderadas das crianças ao lerem esta narrativa. Seguindo a definição de agência proposta por Tanenbaum e Tanenbaum (2010, tradução nossa), segundo a qual a agência é um “compromisso com o significado”, podemos dizer que os leitores permanecem agentivos apesar da estrutura limitada do aplicativo, pois suas ações, ainda que restritas, foram profundamente significativas. O ato de virar a página apresenta uma função causal no desenrolar da história, afetando o personagem diretamente, que, como visto, responde emocionalmente com intensidade. Além disso, deve ser levado em conta que, dentro da perspectiva da semiótica social, a “agência é sempre restrita” (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 133, tradução nossa). Assim, temos que as limitações do *design* das narrativas interativas não podem ser consideradas impedimentos à agência do leitor, ainda que,

naturalmente, contribuam para moldar, haja vista as restrições que impõem, a participação do leitor e os significados que surgem durante a leitura.

Como discutido previamente, na segunda vinheta, em que Maria relê a história pela quinta vez, é visível como ela está muito mais relaxada. Diferentemente da primeira leitura, Maria age de forma brincalhona e dramática. Ciente do ‘monstro’ ao fim do livro, e certa de que não há razão para temê-lo, Maria subverte a história em vários níveis. Em primeiro lugar, realiza intencionalmente uma performance da sua própria resposta à história, encenando, de forma exagerada, a experiência do medo de sua primeira leitura e reconhecendo que, embora ela não sinta medo agora, ter medo é um aspecto importante da experiência estética desta história. Os dois movimentos de Maria – o primeiro, apenas uma ameaça, já que ela não toca na tela, e o segundo, quando ela realmente toca o vidro e ativa a virada da página – têm uma notável ênfase dramática. Depois de virar a página, Maria mantém o dedo levantado, com o braço cruzado sobre o corpo, o que indica novamente uma intencionalidade subversiva. Sua performance também inclui referências diretas à narrativa, quando ela escolhe a expressão “*Tudo bem, tudo bem*”, usada por Grover algumas páginas antes, para se comunicar com o personagem.

O conceito de *design*, tal como sugerido pelo New London Group (CAZDEN *et al.*, 1996, tradução nossa), parece ser relevante para interpretar essa vinheta e explicita a atitude agentiva da leitora Maria. A construção multimodal de Grover neste aplicativo mostra-o como um personagem inquieto e estressado, que se move o tempo todo e é muito expressivo e dramático. Essa forma de representação pode ser vista como um “*design* disponível” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 20) à Maria na construção de sua performance. Performance esta que incorpora elementos da narrativa, sendo, portanto, um “redesenho” (*redesign*) (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 22), no qual ela usa os *designs* disponíveis para criar novos significados. Nesses novos significados, ela sugere não virar a página, o que indicaria um alinhamento ao pedido Grover, apenas para, no momento seguinte, ‘mudar de ideia’ e virar a página. O resultado dessa performance é um “redesenhado” (*redesigned*) (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 23), no qual Maria altera sua posição em relação à narrativa, mostrando que ela está, de fato, no controle. A menina reafirma sua identidade como leitora agentiva, apesar do esforço da narrativa em guiar os leitores em uma determinada direção e fazê-los (inter)agir de uma determinada maneira.

Esta vinheta traz à tona outra dimensão da agência do leitor na leitura de aplicativos literários: o fato de que a performance da leitura constitui outra camada de sua agência. Essa performance é de propriedade do leitor e manifesta-se através do seu próprio corpo, permitindo um afrouxamento momentâneo das restrições impostas pelo *design* da história. Apesar do aumento da liberdade de usar o próprio corpo e a voz no redesenho, os leitores ainda sofrem restrições em suas agências, porque o redesenho criado precisa ser coerente com a história, mantendo o “compromisso com os significados” (TANENBAUM; TANENBAUM, 2010). Os leitores devem manter esse compromisso e, portanto, operar

dentro da estrutura da história, embora libertos das restrições de *design* do aplicativo, que exige ações predefinidas.

## Conclusão

Este artigo contribui para a pesquisa em educação ao apresentar e discutir, por meio da investigação empírica da leitura compartilhada na primeira infância, algumas perspectivas essenciais para a compreensão da leitura literária digital em geral e, em especial, da leitura de aplicativos literários. Assim, tem-se que a leitura literária digital na primeira infância é incorporada, afetiva e agentiva. A leitura de aplicativos literários depende do envolvimento do corpo do leitor para que seu potencial interativo se desenrole, mas o leitor também faz uso do seu próprio corpo como forma de expressão de suas emoções e de sua agência, além de usá-lo para o compartilhamento dessas experiências com o adulto coleitor. O corpo do leitor participa ainda do processo de representação da narrativa, por meio dos gestos interativos, sendo fundamental no processo de construção de sentidos com a obra.

A afetividade perpassa todos os aspectos da leitura digital, e um dos resultados mais explícitos desse processo é a emergência de episódios emocionais, em que o leitor demonstra, por meio de suas expressões faciais e corporais, como as intensidades produzidas pela narrativa multimodal e interativa o comovem. Os adultos coletores também são fontes de afetos e contribuem para a experiência emocional da leitura digital, expandindo ou confirmando os conteúdos emocionais das obras. Por outro lado, o leitor produz afetos em direção ao texto, na forma de interatividade, ou afetos que podem ser interpretados pela narrativa como afetos que não o são, a exemplo das performances espontâneas das crianças durante a leitura. Como forma de subverter a narrativa, o leitor pode até mesmo simular seu próprio estado emocional com finalidade lúdica. A interatividade, por sua vez, ressalta a experiência dos afetos táteis da leitura digital, em que dedos e mãos são constantemente convidados a tocar a tela do dispositivo digital, porém esses afetos tendem a permanecer no nível pré-consciente, ainda que interfiram na qualidade da experiência de leitura.

A agência é também um conceito-chave no que diz respeito à construção de sentido de maneira mais ampla. Na leitura digital, ela ganha destaque dada a possibilidade de participação do leitor por meio da interação, porém *designs* interativos restritos levantam a possibilidade de um paradoxo da agência na leitura interativa. A observação da leitura literária digital por crianças em idade pré-escolar, no entanto, revela que, independentemente das limitações de *design*, o leitor experiencia a agência quando as interações são significativas no contexto da obra, bem como que o leitor infantil tem ainda a capacidade de identificar as limitações proporcionadas pelo *design* da obra e subvertê-las, por meio da brincadeira e da performance, portanto vivendo essa agência de maneira multifacetada.

Conhecer as características e processos da leitura literária digital é fundamental para o desenvolvimento da educação literária e dos letramentos múltiplos no contexto de ubiquidade da tecnologia

digital na vida de crianças e adultos. Os aplicativos literários trazem à tona um novo paradigma participativo e agentivo da leitura, modelando para o leitor as possibilidades poéticas da tecnologia digital. Identificar e compreender as perspectivas incorporada, afetiva e agentiva da leitura digital é ainda um passo primordial para o desenvolvimento de uma nova pedagogia da leitura que promova a experiência estética inovadora da leitura digital e ainda dê subsídios para que o leitor infantil desenvolva uma visão crítica dessas obras e de seus mecanismos de significação. Assim, futuros passos da pesquisa nessa área devem ser a aplicação desse referencial teórico na pedagogia da leitura e da literatura, além de pesquisas que confirmem a efetividade desse referencial na escola.

---

### Notas

- <sup>1</sup> Para uma revisão da literatura e a discussão da definição de aplicativo literário, veja Frederico (2018).
- <sup>2</sup> Todas as citações em português de *The monster at the end of this book* são traduções realizadas pela autora.
- <sup>3</sup> Para uma análise detalhada do potencial semiótico dessa narrativa através do referencial teórico das metafunções da semiótica social multimodal, veja Frederico (2017).
- <sup>4</sup> Mackey (2016) relatou um caso em que a criança se recusou a contradizer Grover ao ler este aplicativo, confirmando que esta opção, ainda que improvável na maioria dos casos, está sempre disponível para o leitor.

### Referências

- APLICATIVO. *In*: GRANDE Dicionário Houaiss, [201-?]. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 9 jan. 2020.
- ATTRIDE-STIRLING, J. Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. **Qualitative Research**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 385-405, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>.
- BARTHES, Roland. Introduction to the structural analysis of narrative. *In*: BARTHES, R. **Image, music, text**. : Fontana Press, 1977. p. 79-124.
- BASSEY, Michael. **Case study research in educational settings**. Philadelphia; Buckingham: Open University Press, 1999.
- BEZEMER, Jeff. Multimodal transcription: A case study. *In*: NORRIS, Sigrid; MAIER, Carmen Daniela (ed.). **Interactions, images and texts: a reader in multimodality**. Boston; Berlin: De Gruyter Mouton, 2014. p. 155-170.
- BEZEMER, Jeff; JEWITT, Carey. Multimodal analysis: Key issues. *In*: LITOSSELITI, Lia (ed.). **Research methods in linguistics**. London: Continuum, 2010. p. 180-197.
- BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. **Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame**. Abingdon; Nova York: Routledge, 2016.
- BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION – BERA. **Ethical Guidelines for Educational Research**. London: British Educational Research Association, 2011.
- BURN, Andrew. The kineikonic mode: Towards a multimodal approach to image-media. *In*: JEWITT, Carey (ed.). **The Routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2014, p. 375-385.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim *et al.* A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, [Cambridge], v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996.

COLOMBETTI, Giovanna. **The feeling body**: Affective science meets the enactive mind. Cambridge; London: The MIT Press, 2014.

CORDARO, Daniel Thomas. **Universals and cultural variations in emotional expression**. 2014. 76 f. PhD Tesis (Doctorate of Philosophy in Psychology) – University of California, Berkeley, USA, 2014.

DARWIN, Charles. **The expression of the emotions in man and animals**. 3rd ed. Oxford; Nova York: Oxford University Press, 1998.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Felix (ed.). **A thousand plateaus**: capitalism and schizophrenia. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

FELDMAN, Robert S.; TYLER, James M. Factoring in age: nonverbal communication across the life span. *In*: MANUSOV, Valerie L.; PATTERSON, Miles L. (ed.). **The SAGE Handbook of Nonverbal Communication**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2006. p. 181-201.

FISCHER, Steven Roger. **História da escrita**. São Paulo: Unesp, 2009.

FREDERICO, Aline. Children making meaning with story apps: A 4-year-old encounter with The Monster at the End of This Book. **Paradoxa**, Vashon Island, v. 29, p. 43-64, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3mhMo2A>. Acesso em: 20 set. 2019.

FREDERICO, Aline. **Embodiment and agency in digital reading**: Preschoolers making meaning with literary apps. 2018. Thesis (Doctorate of Philosophy) – University of Cambridge, Cambridge, United Kingdom, 2018. DOI: 10.17863/CAM.31007.

HALLIDAY, Michael A. K. **Learning how to mean**: Explorations in the development of language. London: Edward Arnold, 1975.

HALLIDAY, Michael A. K. **Language as social semiotic**: The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HAUGHTON, Chris. **Hat Monkey**. [S. l.]: Fox and Sheep, 2013. Disponível em: <https://itunes.apple.com>. Acesso em: 20 mar. 2019.

KIDS and family reading report: United Kingdom. [S. l.]: Scholastic, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3kd8cdL>. Acesso em: 30 jun. 2019.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. Nova York; London: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Multimodal discourse**: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

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

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, feb. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2YW1FvK>. Acesso em: 30 jun. 2019.

LEEUWEN, Theo van. **Introducing social semiotics**. London: Routledge, 2005.

- LEWIS, David. **Reading contemporary picturebooks**: picturing text. Nova York; London: Routledge, 2001.
- MACKEY, Margaret. Digital picturebooks. *In*: ARIZPE, Evelyn; STYLES, Morag (ed.). **Children reading picturebooks**: Interpreting visual texts. 2nd. ed. London; New York: Routledge, 2016, p. 169-179.
- MANGEN, Anne. Hypertext fiction reading: Haptics and immersion. **Journal of Research in Reading**, [S. l.], v. 31, n. 4, p. 404-419, 2008. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2008.00380.x.
- MAR, Raymond A. *et al.* Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. **Cognition & Emotion**, [S. l.], v. 25, n. 5, p. 818-833, aug. 2011. DOI: 10.1080/02699931.2010.515151.
- MASSUMI, Brian. Notes on the translation and acknowledgments. *In*: DELEUZE, Giles; GUATTARI, Felix (ed.). **A thousand plateaus**: Capitalism and schizophrenia. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.
- MASSUMI, Brian. The Autonomy of Affect. **Cultural critique**, [S. l.], n. 31, p. 83-109, Autumn 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3meV7T2>. Acesso em: 20 set. 2019.
- MAX PLANCK INSTITUTE FOR PSYCHOLINGUISTICS. **ELAN**. Version 4.9.4. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2015. Disponível em: <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>. Acesso em: 20 mar. 2019.
- NIKOLAJEVA, Maria. **Reading for learning**: Cognitive approaches to children's literature. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014.
- NOSY CROW; BRYAN, Ed. **Little Red Riding Hood**. Version 3.0. [S. l.]: Nosy Crow, 2013. Disponível em: <https://itunes.apple.com>. Acesso em: 20 set. 2019.
- SCHWEBS, Ture. Affordances of an app: A reading of the fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore. **Nordic Journal of ChildLit Aesthetics**, [S. l.], v. 5, p. 1-11, 2014. DOI: <https://doi.org/10.3402/blft.v5.24169>.
- STONE, Jon; SMOLLIN, Michael. **The Monster at the End of This Book**. Nova York: Golden Books, 1971.
- STONE, Jon; SMOLLIN, Michael. **The Monster at the End of This Book**. [S. l.]: Sesame Street, 2011. Disponível em: <https://itunes.apple.com>. Acesso em: 20 set. 2019.
- TANENBAUM, Karen; TANENBAUM, Theresa Jean. Agency as commitment to meaning: Communicative competence in games. **Digital Creativity**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 11-17, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/35vYCyH>. Acesso em: 20 set. 2019.
- TOMKINS, Silvan S. **Affect Imagery Consciousness**: The complete edition. New York: Springer Publishing Company, 2008.
- WEISBERG, Deena Skolnick. Distinguishing Imagination from Reality. *In*: TAYLOR, Marjorie (ed.). **The Oxford Handbook of the Development of Imagination**. New York: Oxford University Press, 2013. p. 75-93.
- WARDROP-FRUIN, Noah *et al.* Agency reconsidered. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE: BREAKING NEW GROUND: INNOVATION IN GAMES, PLAY, PRACTICE AND THEORY, 4. 2009, West London. **Proceedings** [...]. West London: Digra, 2009, p. 1-14. Disponível em: <https://bit.ly/33nYluN>. Acesso em: 20 set. 2019.