

**A abordagem da multimodalidade no planejamento de situações de mediação de obras literárias digitais: um estudo de caso no GRETEL /**  
*The Approach to Multimodality in the Planning of Mediation Situations for Digital Literary Works: a Case Study in GRETEL.*

*Giselly Lima de Moraes\**

*Martina Fittipaldi\*\**

RESUMO

Neste artigo, discutem-se as estratégias utilizadas por onze docentes, participantes de um projeto de pesquisa em didática da literatura, desenvolvido em Barcelona, Espanha, o qual aborda a multimodalidade em obras de ficção digital. São examinadas, a partir de uma perspectiva qualitativa, falas dos sujeitos sobre o processo de produção de sentidos, bem como identificados os desafios interpretativos que emergem na leitura dessas obras durante a elaboração de dispositivos didáticos para uso em sala de aula. A análise se fundamenta em estudos sobre multimodalidade, intermedialidade e ficção digital, aplicados para examinar gravações em vídeo das reuniões de socialização dos docentes sobre a leitura das obras. Como resultados, foram identificadas estratégias relacionadas à necessidade de uma leitura detalhada para observação das relações entre os modos semióticos, à análise de seu papel na obra e ao cotejo com outros sistemas culturais. Também foi verificada, na experiência de leitura, a existência de desafios relacionados às novas formas de narrar proporcionadas pelo ambiente digital.

PALAVRAS-CHAVE: Multimodalidade; Ficção digital; Leitura literária; Reflexão docente

ABSTRACT

*This article explores the strategies employed by eleven teachers participating in a research project on literature didactics in Barcelona, Spain, focusing on multimodality in digital fiction works. Using a qualitative approach, it investigates the discourse of the subjects concerning the process of meaning-making and identifies interpretive challenges encountered in reading these works while developing didactic materials for classroom use. The analysis draws upon research on multimodality, intermediality, and digital fiction, utilizing video recordings of teachers' meetings dedicated to discussing the reading of these works. The findings reveal strategies that emphasize the necessity of meticulous reading to discern the interplay between semiotic modes and analyze their functions within the works, as well as comparisons with other cultural systems. Additionally, the study uncovers challenges associated with the novel storytelling formats offered by the digital environment in the reading experience.*

*KEYWORDS: Multimodality; Digital fiction; Literary reading; Teacher reflection*

---

\* Universidade Federal da Bahia – UFBA, Faculdade de Educação, Departamento de Educação II, Salvador, Bahia, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-3313-6003>; [gisellylima@ufba.br](mailto:gisellylima@ufba.br)

\*\* Universitat Autònoma de Barcelona – UAB, Faculdade de Educação, Departamento de Didáctica da Língua e da Literatura, e as Ciências Sociais, Bellaterra, Barcelona, Espanha; <https://orcid.org/0000-0001-6480-0777>; [martina.fittipaldi@uab.cat](mailto:martina.fittipaldi@uab.cat)

## Introdução

A produção de sentidos na interação com textos multimodais, um aspecto a considerar na formação de leitores contemporâneos, é um desafio que se amplia significativamente quando se trata do meio digital. A diversidade de recursos de multimídia disponíveis para exploração, em produções artísticas digitais, resulta em múltiplas possibilidades de combinação de signos, gerando oportunidades de criação e inovação sem precedentes na arte e na comunicação como um todo. Tal configuração incide, para além dos processos comunicativos e pragmáticos, em relações de ordem subjetiva e estética, ou seja, na forma como os leitores experimentam sensivelmente o mundo a partir de estados mentais, atitudes e emoções que se desenrolam na relação com a tecnologia (Santaella, 2011).

A necessidade de contribuir para que crianças e jovens ampliem a capacidade de ler, compreender e usufruir as possibilidades estéticas que os textos digitais agregam à experiência literária, na contemporaneidade, exige que os docentes desenvolvam uma relação mais estreita com as obras de literatura produzidas no e para o meio digital. Tal relação requer uma interação efetiva com o texto, de forma a revelar os prazeres e os desafios implicados nessas novas configurações textuais e artísticas. Somente a partir dessa experiência de leitura, e da reflexão sobre ela, podem os docentes projetar os desafios didáticos e desenvolver formas adequadas para abordar a leitura literária digital em sala de aula.

Considerando tais fatores, este artigo contempla os processos de leitura, apreciação e análise da multimodalidade em obras de literatura digital para crianças e jovens, empreendidos por docentes e pesquisadores participantes do projeto *Formando leitores do século XXI: literatura digital e novos dispositivos didáticos para ampliar a resposta leitora em contexto escolar*<sup>1</sup>, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Educação Literária (GRETEL), da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Desse modo, o propósito definido é o de identificar e categorizar as estratégias utilizadas pelos docentes na leitura e análise da multimodalidade em obras

---

<sup>1</sup> O projeto é originalmente intitulado: *Formando a los lectores del S. XXI: literatura digital y nuevos dispositivos didáticos para ampliar la respuesta lectora en contexto* (PID2019-109799RB-100).

digitais, bem como os desafios que encontram no processo de interpretação e fruição estética.

Trata-se de um estudo de caso em que se analisam as falas dos pesquisadores do referido projeto, durante as reuniões realizadas em 2021. Além de envolver professores membros do GRETEL, que atuaram como orientadores ou observadores, incluiu-se a colaboração de professores novatos da educação secundária de Barcelona, egressos do Mestrado em Ensino Secundário da UAB. Foram analisadas três gravações em vídeo, feitas durante encontros virtuais dos participantes, cujo enfoque foi ler e discutir o *corpus* da pesquisa: obras de ficção multimodais, impressas e digitais, destinadas a crianças e jovens.

O recorte aqui apresentado se origina do estágio de pesquisa de pós-doutorado de uma das autoras, realizado entre 2021 e 2022, que focalizou a experiência desenvolvida pelo grupo de pesquisa catalão, analisando como se deu a abordagem da multimodalidade nos processos de discussão sobre obras digitais para crianças e jovens.

## **1 Ensino e mediação da literatura infantil e juvenil digital**

Atualmente, há um consenso sobre o forte incremento da multimodalidade nos processos comunicativos, embora se reconheça que essa é uma característica inerente à linguagem e às práticas literárias, pois a comunicação verbal sempre foi coadjuvada por outros elementos significantes, como, por exemplo, gestos, imagens, distribuição espacial do texto e aspectos tipográficos. Entretanto, um ponto de inflexão, na trajetória da multimodalidade na comunicação, é, sem dúvida, o advento das tecnologias digitais e suas possibilidades multimidiáticas, cujas consequências justificam o crescente interesse de pesquisadores sobre o tema.

O termo multimodalidade se origina nos estudos da semiótica social e se refere à linguagem que combina dois ou mais modos de significação, como a escrita, a fala, as cores, o som, as imagens e outros recursos social e culturalmente moldados para produzir sentido (Kress; Van Leeuwen, 1996, 1998; Kress, 2010; Unsworth; Mills, 2017). Na atualidade, estudos sobre multimodalidade se caracterizam por abordar os modos semióticos de expressão de forma articulada em diferentes esferas da comunicação humana. A multimodalidade na literatura infantil, especialmente a relação entre imagem

*Bakhtiniana*, São Paulo, 19 (3): e64197p, julho/set. 2024.

e texto, vem sendo objeto de estudos desde que os livros-álbum se tornaram um gênero de relevância para crianças. Contudo, o advento de novas formas de ficção digital ampliou o interesse nesses estudos, uma vez que as tecnologias digitais introduziram insuspeitadas maneiras de articular diferentes modos semióticos com a introdução de música, animação, movimento e interatividade, entre outros recursos.

Abordamos a multimodalidade de forma particular, por meio dos estudos da semiótica social, que destacam o caráter social do processo comunicativo e enfatizam que a interação “faz do social a fonte, a origem e a geração do significado” (Kress, 2010, p. 54)<sup>2</sup>. Para essa linha teórica, a atribuição de sentido aos modos semióticos se dá segundo as singularidades e negociações de significados presentes em cada contexto cultural, em meio a tensões decorrentes de processos de transformação social e de influências culturais locais e globais. Como resultado dessas intenções e desses usos singulares, que são socialmente contextualizados, os sentidos não estão fixos, embora guardem uma regularidade relativa, definida e alterada pela dinâmica social de cada contexto. Dessa maneira, os efeitos de sentido resultantes das relações intermodais de um texto integram uma experiência tanto individual quanto social de atribuição de significados.

Definimos a literatura infantil e juvenil digital como produções literárias voltadas para crianças e jovens que, diferentemente dos textos digitalizados, requerem participação do leitor e fazem uso dos recursos de multimídia e de interatividade dos dispositivos digitais, tanto na sua criação, quanto na sua leitura (Turrión, 2014; Ramada-Prieto, 2017). Nessa literatura, a multimodalidade surge como um elemento cuja participação, na comunicação literária, herda dos livros-álbum<sup>3</sup> certos modos de articulação, em que há uma perda de espaço do texto escrito, que passa a compartilhar sua relevância com a da imagem e com a de outros modos semióticos. Além de adicionar à experiência literária novos modos de significação, como a música, os efeitos sonoros, os gestos e a imagem animada, o ambiente digital permite que eles funcionem, no texto, de forma interativa, de modo que o leitor pode ativar, interferir ou descontinuar a maneira como esses elementos aparecem nas obras<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Em inglês: “That makes the social into the source, the origin and the generator of meaning.”

<sup>3</sup> Referimo-nos a um tipo particular de livro para crianças em que os sentidos estão relacionados à articulação significativa entre imagem, texto e materialidade.

<sup>4</sup> Segundo Junko Yokota (2014), a origem da literatura infantil digital se dá a partir de um processo de transmediação (Ryan, 2006), caracterizado pela passagem de uma mídia a outra, que se origina do livro-álbum e avança para o meio digital. Isso se dá, inicialmente, pelo escaneamento de livros impressos como

A proximidade entre os livros-álbum e a literatura digital para crianças é um dos exemplos da hibridez constitutiva da ficção digital para crianças e jovens, que se caracteriza por utilizar recursos já fartamente utilizados por outros sistemas semióticos e culturais. Tal hibridez encontra, no conceito de intermedialidade (Wolf, 2022), uma importante ancoragem para a apreensão de nosso objeto de estudo. Compreendida como a forma de diferentes mídias e sistemas culturais se influenciarem e se relacionarem, a intermedialidade pode se dar por meio da integração de diferentes mídias em uma mesma obra de arte, e ainda pela apropriação de elementos de outros sistemas artísticos, como o cinema, os *games*, os quadrinhos etc. Esse processo resulta numa mescla de sistemas semióticos que influenciam a forma como a obra é recebida e interpretada pelo público, pois diferentes mídias, linguagens e sistemas semióticos interagem e se combinam para criar novas formas de significação e proporcionar novas experiências perceptivas para os usuários.

Uma consequência dessa mescla semiótica e midiática é o fato de que ela borra os limites do que se convencionou chamar de literatura e também o que tradicionalmente se espera da experiência de leitura literária. Por abarcar outras formas de ficção – como os *games*, os livros-álbum e as obras audiovisuais interativas –, a análise da experiência proporcionada pela literatura infantil e juvenil digital exige reconhecer que novíssimas formas de articulação intersemiótica emergem dessas práticas culturais e também admitir que o leitor é afetado de formas ainda inexploradas pelos estudos no campo da formação leitora e literária.

Essa compreensão estimulou os estudos sobre a experiência literária em meio digital para a adoção de uma nova perspectiva sobre a abrangência do sistema artístico de que estamos tratando. Assim, para analisar os novos modos de produzir sentidos que surgem como consequência dessas experiências emergentes, tornou-se necessário expandir a noção de leitura literária para considerar a inter-relação com novos modos de ficção em que há uma experiência literária em potencial. Aqui, portanto, adotamos a

---

literatura digitalizada e, posteriormente, pela introdução de recursos de animação, de interatividade e também de pequenos jogos que expandem a experiência para além da narrativa, com o surgimento de obras nativas digitais, ou seja, que são produzidas para leitura exclusiva em dispositivos multimídia.

*Bakhtiniana*, São Paulo, 19 (3): e64197p, julho/set. 2024.

noção de ficção digital (Aarseth, 2011; Ramada-Prieto, 2017)<sup>5</sup>, pois é nessa perspectiva que o *corpus* de textos selecionado pelo GRETEL foi constituído.

Para nós, o mais importante é reconhecer que os traços característicos das obras de ficção digital que descrevemos geram consequências para o processo de produção de sentidos e trazem desafios interpretativos específicos do meio digital, uma vez que o leitor tem de entrar em uma *transação* (Rosenblatt, 2014) com novos signos e novas formas de significação e percepção estética. Lidar com tais desafios requer também compreender que signos diferentes não transmitem, igualmente, um mesmo conteúdo. Marie-Laure Ryan (2006, p. 4) nos alerta que “não é mais possível acreditar que todas as mídias oferecem os mesmos recursos narrativos, nem que todas as histórias podem ser representadas em sistemas tão diferentes como a literatura, a pintura e a música<sup>6</sup>”.

Essa diferença faz da literatura digital – e da ficção digital mais ampla – promotora de uma nova experiência que mobiliza novos sentidos dentro da atividade leitora. Considerando as consequências cognitivas e estéticas desse contexto semiótico, podemos afirmar que a natureza multi e intermídia da ficção digital e o modo como incorpora diferentes recursos expressivos na criação artística de narrativas e na linguagem poética exigem o desenvolvimento de novas capacidades voltadas para sua fruição estética. Isso implica apostar em novas estratégias de mediação de leitura e em uma nova educação dos sentidos e da sensibilidade poética, o que requer considerar a articulação dos modos semióticos no contexto das mídias de que se faz uso (Ramada-Prieto; Fittipaldi; Manresa, 2021).

Desde a publicação, em 1996, de *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* [A pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais], pelo *New London Group*, um coletivo de pesquisadores e pesquisadoras vinculados à semiótica social, há uma preocupação com as implicações das transformações sociais, tecnológicas e semióticas sobre a leitura. O manifesto apresentado pelos estudiosos do campo de

---

<sup>5</sup> Desde os estudos sobre a literatura ergódica (Aarseth, 2011), que apontam a estreita relação entre jogos eletrônicos e literatura, o termo *literatura digital* tem sido insuficiente para abarcar o fenômeno literário no meio digital. Posteriormente, Lucas Ramada Prieto (2017) defendeu que muitos *games* carregam uma experiência literária irrecusável, e o leitor pode se beneficiar de uma mediação com o propósito de aprofundar a experiência de leitura proporcionada pelo jogo. Tendo em vista que o itinerário leitor proposto pelo projeto de pesquisa do GRETEL inclui um jogo eletrônico, decidimos, doravante, utilizar o termo *ficção digital*, tendo em vista que é mais adequado para descrever o *corpus* analisado.

<sup>6</sup> Em inglês: “we no longer believe that all media offer the same narrative resources and that all stories can be represented in media as different as literature, ballet, painting, and music.”

multiletramentos, já naquele momento, insta os agentes da educação escolar e para além dela a pensarem em uma pedagogia que considere uma sociedade interconectada, linguisticamente diversa, culturalmente múltipla e em que circula uma pluralidade de textos, os quais apresentam uma grande quantidade de formas e gêneros relacionados às tecnologias digitais multimídia (Cazden *et al.*, 2021).

Uma perspectiva inovadora, plural e criativa da pedagogia é necessária para isso. No entanto, os autores do *New London Group* alertam para o fato de que é necessária uma pedagogia que busque uma verdadeira emancipação, e não apenas a preparação instrumental para a interação com os novos textos visando a atender às demandas capitalistas. Aliás, para esses autores, os multiletramentos precisam alcançar, para além do âmbito profissional, a participação cidadã e a esfera privada das práticas de leitura e produção de textos. Uma visão emancipatória do ensino, com a aprendizagem da leitura de ficção digital, significa, nesses termos, ajudar os estudantes, a partir de uma prática de leitura própria da esfera privada, a produzir sentidos sobre o que lhes oferece a cultura em que estão inseridos e a negociar tais sentidos com outros sujeitos, sem perder de vista que sobre eles incidem relações de poder.

Nessa perspectiva, a atuação docente, ainda que não seja o único fator responsável por transformar tal realidade, requer uma especial atenção, pois é uma instância, entre as promotoras das capacidades diversas associadas à leitura, potencialmente criadora de novas práticas e produtora de novos saberes. Quando se trata da leitura literária, a mediação docente se insere, segundo Felipe Munita (2018), em uma ordem de discurso que valoriza a leitura do livro (impresso) e que se ressentem do fato de que essa prática de leitura não seja um hábito disseminado em toda a sociedade. A leitura de obras digitais, muitas vezes, demanda um tipo de engajamento rebelde por parte do educador, porque caminha na contracorrente dos discursos que consideram a opção pela leitura na tela uma escolha menos prestigiosa, sobretudo quando se trata de leitura literária. Essa assimetria de valoração entre o impresso e o digital nos leva a reconhecer que a prática de ler em dispositivos digitais não é exatamente algo que a sociedade, em geral, veja como necessário de ser estimulado pela escola, uma vez que essa ideia se confronta com o discurso do uso excessivo das telas e as polêmicas sobre seus possíveis danos (Wolf, 2018).

Inegavelmente, o ato de ler na tela se converteu em uma atividade mais do que cotidiana, uma vez que as pessoas estão permanentemente conectadas por dispositivos digitais, comunicando-se via escrita, fala, imagem e som, como consequência da ubiquidade proporcionada pelos dispositivos móveis e da conexão *on-line*. Em função dessa nova realidade, a mediação da literatura digital assume outro propósito, que não é o de contribuir para a constituição de um hábito, mas de incrementar a qualidade das interações digitais a partir de experiências que potencializam, por meio da hipertextualidade, da interatividade e da multimodalidade, novos sentidos e novas formas de fruição da leitura, além de contribuir para um tipo de letramento mais complexo, multifacetado e crítico, este sim identificado como uma demanda urgente na educação contemporânea. Nesse contexto, a mediação, na seleção de obras de ficção digital de qualidade, se impõe como uma necessidade, pois, ao assumir a tarefa de oferecer ficções digitais diferentes daquelas que são difundidas a partir de uma noção de consumo acrítico, o mediador desempenha papel de grande importância.

## **2 A perspectiva do sujeito leitor didático como metodologia para abordar a multimodalidade na leitura literária digital**

Os desafios de investigar a leitura de forma qualitativa, em que pese sua importância para a compreensão do processo de produção de sentidos, são inúmeros, uma vez que se trata de um processo impossível de descrever a partir de uma posição exterior à experiência individual de cada sujeito leitor. Conhecer estratégias dos docentes para abordar a multimodalidade na leitura digital, nosso principal objetivo neste estudo, só é possível através daquilo que ele fala sobre sua própria experiência, o que se realiza a partir de seu engajamento em um processo de socialização de tais experiências. Por esse motivo, buscamos analisar as falas dos sujeitos em um contexto de troca de ideias, em que necessitaram explicar e negociar sentidos sobre as obras, a partir do lugar de *sujeitos leitores didáticos* (Delbrayelle; Duszynski, 2007; Munita, 2018).

Sobre essa definição, Munita (2018) parte da suposição de que os professores, sendo bons leitores, são melhores mediadores na aprendizagem da leitura literária por crianças e jovens. Tal hipótese tem respaldo no discurso didático contemporâneo, a partir da ideia que um professor que valoriza e desfruta da leitura na vida privada, e compartilha

com entusiasmo sua paixão, se constitui num excelente modelo leitor para os alunos no plano pedagógico. Muitos estudos (Baker; Dreher; Guthier, 2000; Delbrayelle; Duszynski, 2007; Munita, 2018) sustentam a ideia de que o professor, como sujeito leitor, influencia seus alunos a partir das próprias práticas e comportamentos, sendo a identidade leitora do docente uma das características mais relevantes para desenvolver uma mediação exitosa. Um dos argumentos considera que os professores realmente engajados na leitura, além de serem estratégicos, são socialmente interativos quando se trata daquilo que leem.

Por essas características, é especialmente útil a noção de sujeito leitor didático, que se refere àqueles que assumem uma dupla posição: tanto a de leitores, por si mesmos, como a de docentes encarregados de promover a experiência de leitura. Sendo todos os participantes da pesquisa docentes ativos no campo da linguagem, consideramos que se adequam ao perfil descrito, cujas estratégias podem trazer elementos para se pensar a formação leitora dos estudantes, ao servirem como referência de comportamento leitor de literatura e de ficção digital. Ainda que alguns deles sejam menos integrados à leitura de literatura digital, todos são leitores familiarizados com a leitura literária e com obras multimodais, como o livro-álbum.

Para além desse perfil, no contexto particular deste trabalho, em que os professores são também pesquisadores, se soma às identidades leitora e docente uma terceira posição que emerge da tarefa de produzir conhecimentos sobre o objeto *mediação da leitura da literatura e da ficção digital*, o que, supomos, traz um maior compromisso em expressar opiniões, impressões e indagações sobre as obras, tomando a leitura como objeto de estudo compartilhado, não apenas como objeto de ensino. Tal compromisso se sustenta na ideia de que a pesquisa tem princípios éticos que exigem do pesquisador uma responsabilidade individual da qual depende o conhecimento gerado no contexto da pesquisa (Souza; Carvalho, 2016).

Esse outro posicionamento, de sujeito que é leitor e pesquisador didático, diante do texto e do contexto de socialização, nos dá suporte para apostar na qualidade dos dados fornecidos pelas experiências docentes com a leitura de ficção digital. Trata-se de leitores comprometidos que buscam se engajar na leitura do digital e na reflexão sobre ela, tanto a partir de suas experiências de leitura literária precedentes e com outras práticas culturais, quanto dos desafios que se impõem à mediação docente.

Vale ressaltar que, apesar de vislumbrarmos importantes contribuições desse trabalho para a reflexão sobre a abordagem da multimodalidade nas obras de literatura e de ficção digital por parte dos docentes, entendemos que o enfoque propriamente didático requer outras discussões e outras metodologias que não serão abordadas nesse trabalho.

## **2.1 A pesquisa do GRETEL e o delineamento metodológico**

Em sua trajetória de mais vinte anos de atuação, o GRETEL tem se destacado nas pesquisas sobre a formação do leitor literário desde a infância, situando seus estudos dentro do campo da didática da literatura infantil, alinhada com os estudos que assumem as implicações psicossociais no ensino-aprendizagem de língua e literatura (Margallo, 2013). A partir dessa perspectiva didática e seguindo uma orientação teórica no campo da leitura que se volta para a atividade dos leitores na produção de sentidos e para uma perspectiva derivada das teorias recepcionais da leitura, desenvolveu projetos de mediação e modelos de leitura guiada para abordar as respostas leitoras dos alunos em diferentes etapas da escolaridade (Margallo, 2013; Corroero; Real, 2019; Fittipaldi; Corroero, 2023). A partir de 2012, passou também a desenvolver pesquisas sobre literatura infantil e juvenil digital, nas quais buscou caracterizar o *corpus* disponível e identificar formas de uso na escola e na família (Aliagas; Margallo, 2017; Manresa; Real, 2015, Ramada-Prieto, 2017).

A atual pesquisa desenvolvida pelo grupo atendeu a uma convocatória do governo espanhol, em 2019, para financiamento de pesquisas que visam ao enfrentamento dos novos desafios leitores do século XXI. O projeto, voltado para a mediação da literatura infantil e juvenil digital no ensino secundário, segue uma metodologia que se alinha com modelos de formação de professores que articulam a universidade com a educação básica e desenvolve uma atuação no campo da didática da literatura com dupla finalidade: formação e pesquisa. Nessa linha de atuação, buscou incluir, no processo de investigação, professores que se encontravam nos primeiros quatro anos de sua atividade docente.

Embora o projeto desenvolvido pelo GRETEL envolvesse, no momento da pesquisa, um número maior de participantes, os sujeitos se limitam a onze interagentes das reuniões gravadas em vídeo e analisadas neste trabalho. Esse grupo, cujos nomes são omitidos por princípios éticos da pesquisa, se constitui de uma professora titular do

Departamento de Didática da Língua e da Literatura, que atuou como pesquisadora-líder (DA), duas docentes temporárias, que atuam no mesmo departamento (DB e DE), um docente-colaborador internacional, atuante no ensino superior (DC), e sete professores do ensino secundário (d1 a d7).

Dos sete professores que atuam no ensino secundário, cinco são do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades compreendidas entre 26 e 43 anos. Todos eles têm menos de 10 anos de graduação no Mestrado em Ensino Secundário da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) e são professores em exercício na Comunidade Autônoma da Catalunha (Espanha). Em termos gerais, dos professores participantes, cinco lecionavam a disciplina Língua e Literatura Catalã<sup>7</sup>, e dois, Língua e Literatura Espanhola. Seus conhecimentos e suas experiências em relação à ficção digital são bastante variados: no grupo, havia três perfis mais autodidatas e entusiasmados em relação à incorporação da ficção digital no campo educacional, e outros quatro que não tinham muita familiaridade com esses textos nem com as possibilidades que eles oferecem para integração na sala de aula.

Para analisar os vídeos das reuniões, apoiamo-nos na função heurística da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), por meio da qual buscamos enriquecer o processo exploratório para conhecer as estratégias dos professores e abordar os desafios e sentidos da multimodalidade presentes nas obras de ficção digital incluídas no projeto de pesquisa do GRETEL. Para alcançar esse objetivo, definimos, como unidades de análise, os fragmentos de falas dos sujeitos participantes, sob a forma de comentários, perguntas e breves descrições das obras analisadas, nos quais identificamos conteúdos relacionados aos aspectos multimodais de cada obra. Posteriormente, a partir do tipo de relação estabelecida com a leitura – tentativa de atribuir sentido a seus elementos ou de identificação de obstáculos para sua compreensão e interpretação –, fizemos a categorização das falas em dois grupos de conteúdos: um referente às estratégias para ler e outro aos desafios interpretativos.

O que consideramos como desafios interpretativos diz respeito às novas camadas de sentido e à complexidade que a multimodalidade, associada às possibilidades do meio digital, adicionam à experiência de leitura. Tais desafios estão relacionados à capacidade

---

<sup>7</sup> Embora a Catalunha seja multilíngue, por possuir três línguas oficiais (catalão, espanhol e aranês), o catalão é a principal língua de aprendizagem utilizada no sistema educativo dessa comunidade.

de compreender e reconhecer o papel de diferentes modos semióticos presentes nas obras, da combinação entre eles e de como eles afetam a obra como um todo. Desse modo, buscamos identificar as dificuldades para lidar com a multiplicidade de significados e camadas de interpretação que um obra multimodal e intermediática pode suscitar, considerando ainda os efeitos da interatividade como elemento que coloca o leitor no centro do processo e atribui imprevisibilidade e incerteza ao processo de produção de sentidos. Nesse caso, esperávamos dos sujeitos deste estudo que, ao analisarem as obras sob diferentes perspectivas e ângulos, explicitassem o que pode se constituir como um desafio para os leitores em geral, bem como as estratégias usadas para enfrentá-lo. Vale ressaltar que os sujeitos da pesquisa têm um percurso formativo no campo da educação literária e que os aspectos sobre os quais discutiram e que serviram de base para a construção das categorias de análise fazem parte de seus repertórios didáticos e teórico-metodológicos, bem como de um olhar consciente e crítico sobre a natureza da leitura ficcional.

A forma como utilizamos o termo estratégias se relaciona, mas não se confunde, com uma visão cognitivista desse processo. Consideramos que, a partir da metodologia utilizada, é possível identificar procedimentos estratégicos de ordem metacognitiva, como propõem Carlos Ruiz Bolívar (2002) e Arthur Shimamura (2000), ou seja, que refletem esforços de planejamento, controle e regulação da leitura no plano individual. No entanto, neste trabalho, as estratégias para abordar a multimodalidade nas obras digitais são tratadas, sobretudo, como parte de processos sociais de negociação de significados que se constroem dialeticamente no processo de interação (Kress, 2010).

## **2.2 Obras analisadas**

Nos vídeos analisados, foram discutidas três obras de ficção digital – *Spot* (Wiesner, 2015), *Boum!* (Cixous; Birgé; Franck, 2015) e *The Empty Kingdom* (Goodbrey, 2014) –, sendo as duas primeiras em formato de *app*, descarregadas em lojas virtuais e executadas em sistema operacional IOS, e a última, uma obra *web*, disponível para acesso via *desktop* e executada de forma *on-line*.

No aplicativo *Spot*, de David Wiesner (2015), a linguagem verbal está ausente, sendo substituída por recursos visuais, sonoros e interativos que possibilitam ao leitor

uma imersão progressiva em mundos fantásticos habitados por diferentes seres. A obra começa com o passeio de uma joaninha pela tela branca que se movimenta para compor a letra *o* do título. Sobre as asas dessa joaninha, o leitor começa uma viagem vertical. Tal viagem o leva, inicialmente, para uma prancheta de desenho com vários objetos prosaicos, como um lápis, um biscoito, um pão mofado, um jornal e um cartão postal. Esses elementos, que se repetem em cada um dos diferentes mundos que compõem a obra, funcionam como portais que ligam os espaços ficcionais entre si e permitem ao leitor transitar entre eles. As diferentes paisagens sonoras construídas pela música e por efeitos contribuem para compor cada ambiente ficcional, os quais, visualmente, são constituídos de coloridas imagens estáticas, com algumas discretas animações dotadas de uma interatividade que permite ao leitor “mover-se” em diferentes direções pela tela, criando um efeito de *zoom* e de plano sequência. O tema é uma viagem entre universos, em que os viajantes vivem diferentes experiências. Nesses mundos habitados e visitados por criaturas fantásticas, como animais humanizados, robôs e alienígenas, o som de vozes indistintas ajuda a construir a humanização das personagens e reforça as imagens que representam as diferentes formas de socialização entre elas. A arquitetura em rede da obra não aponta para um final explícito ou para uma interpretação única, o que não impede que histórias aconteçam e que sentidos diversos sobre a odisséia do leitor nesse universo singular sejam produzidos. Transitando pelos diversos espaços intercomunicados, o leitor é convidado a pensar sobre a própria arquitetura narrativa como uma viagem em múltiplas direções, cujo objetivo parece ser, para além de chegar a um determinado lugar, desfrutar de espaços e personagens que se encontram em cada um dos mundos.

O aplicativo *Boum!* é uma narrativa imaginada e ilustrada por Mikaël Cixous, com trilha sonora de Jean-Jacques Birgé e desenvolvida por Mathias Franck. A obra trabalha códigos clássicos da cultura visual e promove uma leitura linear enriquecida por uma trilha sonora marcante, que acrescenta um importante valor semiótico a cada momento da rotina do personagem. *Boum!* se constrói de uma colagem de materiais de diversas mídias que são incorporados a uma sequência narrativa com efeitos visuais e sonoros. Na obra, as palavras estão ausentes, ficando a história a cargo de elementos simbólicos e da multimodalidade da obra, narrando a rotina de um homem desde seu despertar, o caminho para a fábrica onde trabalha, os encontros que acontecem no percurso e como isso impacta sua vida, sob uma atmosfera fantástica. A obra combina recursos gráficos, cores,

musicalidade e uma narração elíptica e simples ao mesmo tempo. Embora ofereça liberdade de interpretação, a obra lida com elementos simbólicos da cultura pop e da iconografia moderna e contemporânea para provocar o leitor a produzir sentido a partir dessas referências.

A obra *The Empty Kingdom* (TEK), de Daniel Merlin Goodbrey (2014), se assemelha a um jogo eletrônico, cuja atmosfera silente e misteriosa, construída por elementos visuais e sonoros, levam o usuário a deambular, sem um destino determinado, pelos diferentes espaços de um reino vazio e insólito. Esse passeio errático acompanha os movimentos de um rei, único personagem da obra, que precisa utilizar alguns elementos que encontra no caminho para realizar ações, como atravessar um rio e iluminar uma caverna abandonada. Os efeitos sonoros evocam os sons de um lugar sem presença humana, em que os ruídos próprios da natureza sobressaem. Esse ambiente é apresentado visualmente por meio de paisagens de cores pastéis, emolduradas por quadrinhos, evidenciando uma estética própria do gênero *hipercomic*. Tal recurso cumpre diferentes funções narrativas ao delimitar o espaço-tempo por meio de diferentes sequências, perspectivas e planos, ora mais abertos, ora mais fechados, como é próprio do gênero. A obra evoca questionamentos relacionados à história contada (O que faz um rei em um mundo vazio?) e da ordem do relato (Trata-se de uma história com um enredo identificável?). Alcançar o final da história e entender qual o propósito do rei é o prêmio do leitor, o que ele consegue se souber interagir com os elementos disponíveis para seu uso, como em um jogo eletrônico clássico. Vale destacar que, diferentemente dos *games* tradicionais, a proposta dessa obra é muito mais contemplativa, o que convida o leitor a um outro tempo de apreciação, mais lento e reflexivo, em vez de impeli-lo a avançar sem pensar, como é comum em outras produções vídeo-lúdicas.

### **3 Das estratégias para abordar a multimodalidade das obras**

O diálogo entre docentes permite o compartilhamento das experiências de leitura e dos sentidos construídos no processo de transação com as obras, ao mesmo tempo em que revela aspectos dessa interação, que ocorre fora de nosso alcance visual, e expande as possibilidades de leitura. Durante as discussões sobre a multimodalidade das obras e a elaboração de dispositivos didáticos, algumas estratégias que os docentes usaram durante

*Bakhtiniana*, São Paulo, 19 (3): e64197p, julho/set. 2024.

a leitura se fizerem evidentes em suas falas, as quais levaram à construção das categorias de análise que apresentamos a seguir. Essa definição se deu durante a análise dos vídeos, o que exigiu uma segunda e uma terceira análises com o propósito de identificar as falas relevantes e corroborar tais categorias, as quais foram redefinidas ao longo desse percurso.

### **3.1 Observar com detalhes os diversos recursos semióticos para definir sua relevância**

A análise dos dados presentes nos três vídeos revelou que uma das maiores preocupações dos docentes, ao descreverem seus processos de leitura e discutirem sobre as possibilidades de sentido latentes nas obras, foi a de observar detalhadamente os elementos que as compõem, atentando para os diversos recursos semióticos colocados em jogo na construção das narrativas e na linguagem poética. Tal necessidade se manifestou nas falas sobre os primeiros contatos com as obras digitais e durante os momentos em que buscavam propor estratégias didáticas, quando revelaram o empenho em identificar elementos visuais e sonoros que poderiam passar despercebidos. Vejamos algumas falas<sup>8</sup> sobre TEK:

Escutam a música? (DB)

[..] a música é um elemento mais de significado. (DB)

Aqui tem um indício. Entramos na casa e está cheia de papel e diz *I miss you*. É como quando lemos um texto, é como *um indício* que não diz coisas diretamente. (DB)

Se olhamos os objetos: a espada, o guarda-chuva, o chifre, o lampião... E há um quadrado vazio; pode ser *um indício* para nos perguntarmos coisas. (DA)

Já começa com aqueles dois objetos? (d1).<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Os blocos de falas apresentados não se constituem, no seu conjunto, em uma conversa em si; são fragmentos de falas de diferentes pessoas, recortados de distintos momentos da discussão e que foram reunidos por abordarem o mesmo conteúdo.

<sup>9</sup> Em catalão: “Sents la música?” (DB) / “[...] la música és un element més de significat”. (DB) / “Aquí hi ha una pista. Entrem a la casa i està plena de papers i diu "et trobo a faltar". És com quan llegim un text, és com una pista que no diu les coses directament”. (DB) / “Si mirem els objectes: l'espasa, el paraigua, la banya, el llum... I hi ha un quadrat buit; podria ser una pista per fer-nos preguntes.” (DA) “Ja comença amb aquests dos objectes?”(d1).

Nessas falas, fica evidente o quanto a multimodalidade, no ambiente digital, exige a capacidade de percepção do leitor, o que requer aguçar os sentidos e indagar-se, a todo tempo, sobre os possíveis significados dos elementos da obra. Mas os limites da capacidade de percepção imediata, sobretudo em um único contato com a obra, existem e se expressam na fala de d2, ao analisar, depois de uma releitura, uma imagem de *Boum!*: “Era um sorriso com dentes. Isso era um detalhe que eu não havia reparado antes”.<sup>10</sup>

### 3.2 Rerler uma e outra vez

Nas discussões, os professores que conduziam a pesquisa buscavam provocar os demais docentes a perceberem a necessidade de voltar ao texto de forma mais atenta, como vemos na intervenção de DB sobre TEK: “Fizemos uma leitura, um passeio por *Empty Kingdom*, podemos olhar outra vez”<sup>11</sup>. Posteriormente, durante a explicitação de seu processo de leitura, d2 voltou a reafirmar a importância da releitura: “À medida que lemos uma e outra vez, vemos coisas que, da primeira vez, não vimos”<sup>12</sup>. Uma releitura mais lenta e cuidadosa foi recomendada como possível proposta para a sala de aula por d1, quando também falava sobre TEK: “[...] segunda leitura, talvez mais [...] mais vagarosamente e eles percebem os detalhes”<sup>13</sup>.

Notamos, nesse processo, que observar tantos detalhes exige muito da memória de trabalho do leitor. Daí a necessidade das releituras para lembrar, articular e ordenar os dados obtidos em cada interação, para construir sentidos mais precisos e matizados. Durante a conversa, além de enfatizarem, com frequência, a necessidade de voltar ao texto, em alguns momentos, apelam à memória do grupo para comprovar uma hipótese baseada em um elemento da obra, como vemos na fala de d1 sobre *Spot*: “As fotografias do alienígena de boné, em que mundos ele aparece?”<sup>14</sup>.

O risco de uma única leitura ou de leitura pouco atenta é o de descartar elementos significativos que podem elucidar algo, contribuindo para a produção de sentidos em nível mais profundo.

---

<sup>10</sup> Em catalão: “Era un somriure amb dents. Era un detall que no m'havia adonat abans” (d2).

<sup>11</sup> Em catalão: “Vam fer una lectura, un recorregut per *Empty Kingdom*, podem mirar una altra vegada”.

<sup>12</sup> Em catalão: “A mesura que llegim una i una altra vegada, veiem coses que no vam veure la primera vegada”.

<sup>13</sup> Em catalão: “[...] segona lectura, potser [...] més a poc a poc i n'entenen els detalls”.

<sup>14</sup> Em catalão: “Les fotografies de l'extraterrestre amb la gorra, en quins mons apareix?”.

Constantemente, quando você está navegando, você está vendo, ou seja, você está sempre se perguntando: E o que estou deixando para trás? Ou: O que estou descartando, certo? O que é que não estou entendendo e puxei para o outro lado? (d2 sobre *Spot*)<sup>15</sup>.

Notar uma imagem que se repete e um som que se associa a uma mudança de ambiente, ou que permanece, apesar dessas mudanças, são exemplos de detalhes que se podem observar nas releituras e que podem levar à percepção de um padrão narrativo, o que requer atenção e suscita indagações, como propõe DA na discussão sobre *Spot*: “[...] um segundo momento para ir em busca desses padrões, né? O que os gatos querem dizer, e esse que eles procuram e não encontram?”<sup>16</sup>.

### 3.3 Identificar padrões e esquemas narrativos

A leitura, muitas vezes, se assemelha a um quebra-cabeças, em que é preciso juntar peças, organizar, reconhecer semelhanças e diferenças, repetições e mudanças que podem ocorrer na linguagem, nos acontecimentos, com os personagens, os símbolos, os motivos, etc. (Chambers, 2011). A busca por padrões e esquemas narrativos está relacionada à compreensão e ao prazer estético, na medida em que relacionamos informações sobre elementos dispersos numa obra de forma que tenham sentido para nós e possamos incorporá-los à nossa experiência. Dessa forma, não basta reconhecer um signo: é preciso articulá-lo com o conjunto de uma obra para perceber padrões poéticos e narrativos que orientam para uma determinada compreensão.

Durante a conversa entre os docentes, foram frequentes os comentários e perguntas que buscavam recompor a narrativa a partir de elementos dispersos e observar as formas de utilização dos recursos semióticos em busca de padrões que pudessem apontar para uma interpretação, diante dos desafios encontrados. Nesta fala, a docente d4 indaga sobre *Spot*: “Mas o cara que eles procuram não está usando uma espécie de boné preto? Não é aquele que aparece no... – como se chama isso? – na procissão que é, não

---

<sup>15</sup> Em catalão: “Constantment quan vas navegant vas veient, o sigui, sempre t’estàs preguntant: I què deixo enrere? O què estic descartant, oi? Què es no estic entenent i vaig tirar cap a l’altra banda?” (d2 on *Spot*).

<sup>16</sup> Em catalão: “[...] un segon moment per anar a buscar aquests patrons, oi? Què volen dir els gats i què busquen i què no troben?”

sei, no desfile que eles fazem?”<sup>17</sup>. Em outro momento, d1 busca estabelecer relações entre os ambientes ficcionais dessa mesma obra: “Talvez seja neste momento que se possa interpretar melhor a relação que estes três mundos têm”<sup>18</sup>. Ela também busca repetições que revelem padrões: “Claro que aparece aqui, neste tipo de desfile, e também debaixo da poltrona da sala de jantar”<sup>19</sup>.

Ao analisar TEK, d4 busca observar os momentos em que as mudanças ocorrem, para melhor compreender: “Muda a ambientação sonora quando se aproxima do rio; facilitou entender melhor a história”<sup>20</sup>. As mudanças observadas ajudam a segmentar a narrativa e dividi-la em unidades menores, como informa d2 sobre o aplicativo *Boum!*: “Quando eu estava pensando na sequência, o que eu tentei foi dividir a obra em capítulos ou cenas”<sup>21</sup>.

Mudanças, permanências, repetições e relações frequentes entre sons, formas, movimentos, cores, uso dos espaços, entre outras características, ajudam o leitor a percorrer a obra de forma orientada por uma hipótese interpretativa, assim como a descartar interpretações. Essa ação, que resulta de uma bagagem narrativa acumulada, é bastante útil para perceber também as rupturas de padrões esperados e deparar-se com estranhamentos e desconcertos que ajudam na reflexão dos leitores sobre novas experiências estéticas.

### 3.4 Compartilhar desconcertos e inquietações

Em qualquer processo de negociação e construção de sentidos entre leitores, é comum – e importante – que se compartilhem as dificuldades, as dúvidas, as perplexidades que desconcertam o leitor, quando ele se depara com o inesperado, o indesejado, ou com algo não imediatamente compreensível em seu processo de interação com a obra (Chambers, 2011). Muitas vezes, aquilo que não agrada ao leitor tem relação

---

<sup>17</sup> Em catalão: “Però el noi que busquen no porta una mena de gorra negra? No és la que apareix a... – com es diu? – a la processó que és, no ho sé, a la cercavila que fan? ”.

<sup>18</sup> Em catalão: “Potser és en aquest moment quan podem interpretar millor la relació que tenen aquests tres mons”.

<sup>19</sup> Em catalão: “És clar que apareix aquí, en aquest tipus de cercaviles, i també sota la butaca del menjador”.

<sup>20</sup> Em catalão: “L'entorn sonor canvia quan t'acostes al riu; va facilitar entendre millor la història”.

<sup>21</sup> Em catalão: “Quan estava pensant en la seqüència, el que vaig intentar va ser dividir l'obra en capítols o escenes”.

com algo que o inquieta ou que contradiz suas expectativas de leitura. Essas expectativas dependem das experiências prévias, do processo interpretativo e dos sentidos construídos na interação, mas elas podem ser ressignificadas durante uma conversa com outros leitores, uma vez que a significação de qualquer texto muda de acordo com o contexto e com os leitores, que podem dar ênfase a distintos aspectos de uma obra. No caso analisado, a pouca familiaridade com as obras de ficção digital confrontou os leitores com os limites de seu horizonte de expectativas (Jauss, 1994), baseado em determinados modelos narrativos e em certas formas de ler, o que motivou confissões sobre as dificuldades. Vejamos algumas das falas sobre o aplicativo *Spot*:

Eu sinto que desconcerta mais... Porque não há um objeto, ou um desafio... Pequenas pistas... (d4)

A pergunta que fazemos habitualmente: Que graça tem essa obra? Me custa dar uma resposta aqui... Que graça tem essa obra? (DC)

Não entendia a relação que há entre um mundo e os outros... E também como estão conectados. Porque, se é no interior desses biscoitos, é no mesmo interior que a fotografia aparece no quiosque... Há o desfile de gatos... Eu fiquei muito desconcertada. (d4)

Este desconcertava mais, deslocava mais... Porque, em *The Empty Kingdom*, sim, que há um final da história e tem recursos clássicos de videogame... Esse aqui é pura... imersão (DA).<sup>22</sup>

Uma sensação também explicitada na leitura de TEK:

Eu também estou muito perdida... Eu gostei um pouco da experiência, dos desenhos, dos efeitos... Mas não sei como... O que faria na sala de aula. (d1)

Em sinto como situado em um concerto, como leitor... Desconcertado porque não sei porque aquele personagem está passeando, não sei bem que motivação tem. Me custa construir um fio narrativo. (DC)<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Em catalão: “Em sembla més confús... Perquè no hi ha cap objecte, ni un rept... Petites pistes...” (d4) / “La pregunta que acostumem a fer: Quina gràcia té aquesta obra? Em costa donar una resposta aquí... Què gràcia té aquesta obra?” (DC) / “No entenia la relació que hi ha entre un món i els altres... I també com estan connectats. Perquè, si és dins d’aquelles galetes, és al mateix interior on apareix la fotografia al quiosc... Hi ha la desfilada dels gats... Em vaig quedar molt desconcertada”. (d4) / “Aquest va ser més desconcertant, descolocava més... Perquè, a *The Empty Kingdom*, sí, hi ha un final a la història i té recursos clàssics del videojoc... Aquest és pura... immersió” (DA).

<sup>23</sup> Em catalão: “També estic molt perduda... M’ha agradat una mica l’experiència, els dibuixos, els efectes... Però no sé com... Què faria a l’aula”. (d1) / “Em sento confús, com a lector... Desconcertat perquè no sé per què aquell personatge està passejant, no sé ben bé quina motivació té. Em costa construir un fil narratiu” (DC).

As discussões sobre as obras, em especial sobre TEK, para além de revelar as inquietações, muitas vezes se dirigiram para uma busca de comparação com outros sistemas artísticos, em especial, com os jogos eletrônicos. Isso nos levou a constatar que o cotejo das experiências culturais foi importante para a leitura das obras, como analisaremos a seguir.

### 3.5 Relacionar com outros sistemas culturais e artísticos

Como aponta Santaella (2011), as interfaces midiáticas, que permitem às obras de ficção digital proporcionarem uma experiência estética a seus usuários, se originam na ecologia pluralista das práticas culturais contemporâneas, em que “todas as artes confraternizam e confluem umas para as outras” (p. 36). Congruentes com essa ideia, a hibridez e a intermedialidade inerentes às obras lidas convocaram os docentes a recorrerem às suas experiências culturais precedentes para poder desfrutar da leitura e interpretar. Essa estratégia foi utilizada, sobretudo na obra TEK, em que a relação explícita com as HQs, com o audiovisual e com os jogos eletrônicos demandou uma intensa negociação de significados, na qual os docentes discutiram as formas de uso dos recursos expressivos em outros sistemas artísticos para buscar entender tanto a dinâmica de navegação quanto seus potenciais de sentido:

Me recordou as ilustrações, o cinema; também me lembraram HQ. (d5)

Isso que você falava do cinema, da estrutura de vinhetas, há um momento que destaca as pernas, faz *zoom* em alguma parte do corpo e destaca alguma parte da paisagem. (d2)

Estamos relacionando todos os elementos que aparecem, não? A outras manifestações artísticas. É interessante. (DB)

Como queremos ensinar a ler, quais são os desafios da leitura? Treinar para ler esses tipos de *videogame*? Não sei... (d1 sobre TEK).

Me recorda muito os *videogames*. (d2)<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Em catalão: “Em va recordar les il·lustracions, el cinema; també em van recordar a HQ”. (d5) / El que deies del cinema, l'estructura de les vinyetes, hi ha un moment que ressalta les cames, fa zoom en alguna part del cos i destaca alguna part del paisatge”. (d2) / “Estem relacionant tots els elements que apareixen, oi? A altres manifestacions artístiques. És interessant”. (DB) / “Com volem ensenyar a llegir, quins són els reptes de la lectura? Entrenar per llegir aquest tipus de videojocs? No ho sé...” (d1 sobre TEK) / “Em recorda molts videojocs” (d2).

As comparações com *Spot* também ocorreram:

O primeiro contato com *Spot* me veio imediatamente a série *Black Mirror*. (d2)

E eu estava pensando nesse livro-álbum. Você se lembra do livro-álbum *Zoom* do Istvan Banyai? O que pode ser interessante, como ponto de partida, certo? (DC sobre *Spot*).<sup>25</sup>

### 3.6 Identificar simbolismos, polissemias e outras funções dos recursos semióticos na obra

Para além da busca por identificar detalhes e constatar o uso expressivo de signos de diferentes naturezas semióticas, as discussões entre os docentes estiveram, muitas vezes, voltadas para tentar compreender a função dos recursos semióticos utilizados, seus potenciais significativos e seus simbolismos. Como dissemos anteriormente, tal negociação nem sempre chegou a um consenso ou apontou para uma significação única, mas revelou que uma estratégia indispensável é questionar sobre o porquê de um determinado elemento aparecer da forma como aparece na obra. Esse comportamento se mostrou mais relevante na leitura da obra *Boum!*:

Acho que isso, evidentemente, está relacionado com a evolução que faz o personagem. É aquilo de branco e negro e depois acabas vendo outras tonalidades. (d2)

Mas, neste momento, neste ato que eu aposto, é um sorriso com dentes. Por isso, é significativo porque é mais do que um simples sorriso. (d2)

E esse pontinho, outra vez, aqui é o seu olho. O que eu quero dizer é que as formas geométricas têm uma correlação, uma, com a interpretação da obra, e duas, com as sensações e com o processo vital que experimenta o personagem. (d1)

Não é até um ponto que perde esse chapéu. Eu o interpreto como se saísse da sua zona de conforto, como se queria experimentar ou como se queria dar-se a prova. (d2)

Então essa banana, no final, pode ser muitas coisas. Pode ser a alma do personagem, pode ser o amor que ele guardou porque não deu à borboleta. E a forma da banana, que é o mais curioso, é a mesma que a do sorriso e a mesma que a da lua. (d2)

---

<sup>25</sup> Em catalão: “El primer contacte amb *Spot* em va arribar immediatament a través de la sèrie *Black Mirror*” (d2) / “I estava pensant en aquest àlbum. Recordes l’àlbum *Zoom* d’Istvan Banyai? Podria ser interessant com a punt de partida, oi?” (DC sobre *Spot*).

Não só a música e as cores nos dão pistas de interpretação, mas a forma dos objetos simbólicos também nos dá essas pistas, que é o final, a felicidade... (d2).<sup>26</sup>

## 4 Desafios leitores e interpretativos que a multimodalidade interpõe no meio digital

### 4.1 As novas poéticas e arquiteturas narrativas

É inegável que as infinitas possibilidades de encadeamento narrativo proporcionadas pelo *hiperlink* transformaram a experiência da leitura de histórias. Se, na leitura do impresso, a página final de um livro anuncia, de forma indubitável, o fim do relato e é capaz de permitir ao leitor dimensionar o tempo da leitura, as potencialidades interativas da ficção digital dificultam que o leitor identifique, com tanta precisão, quando deve abandonar a obra. Na literatura tradicional, as narrativas, em geral, apresentam apenas um enredo dominante, e o tempo se sobrepõe ao espaço no modo de relatar uma história. Com as tecnologias digitais, ampliaram-se exponencialmente as possibilidades de se contarem muitas histórias simultâneas e a linearidade temporal cedeu espaço à exploração de mundos ficcionais que são apresentados com recursos visuais e sonoros sofisticados, os quais podem ser explorados quando e pelo tempo que o leitor quiser, por meio da interatividade (Bellei, 2006).

A obra *Spot* apresenta as características de uma narrativa visual em forma de rizoma, em que não há um eixo principal, exigindo que o leitor explore os diversos espaços ficcionais e busque estabelecer relação entre eles, sem que uma temporalidade ou uma costura narrativa estejam predefinidas. Nas conversas entre os docentes, essa arquitetura narrativa se mostrou desafiadora para a produção de sentidos, e a falta de um

---

<sup>26</sup> Em catalão: “Crec que això, òbviament, està relacionat amb l'evolució del personatge. És blanc i negre i després acabes veient altres tonalitats”. (d2) / “Però, en aquest moment, en aquest acte pel qual aposto, hi ha un somriure amb dents. Per tant, és significatiu perquè és més que un somriure”. (d2) / “I aquest puntet, de nou, aquí tens el seu ull. El que vull dir és que les formes geomètriques tenen una correlació, una, amb la interpretació de l'obra, i dues, amb les sensacions i el procés vital que experimenta el personatge”. (d1) / “No és fins a un punt que perd aquest barret. Jo ho interpreto com si sortís de la seva zona de confort, com si volgués experimentar o com si volgués provar-se”. (d2) / “Així que aquest plàtan, al final, podria ser moltes coses. Podria ser l'ànima del personatge, podria ser l'amor que va guardar perquè no el va donar a la papallona. I la forma del plàtan, que és el més curiós, és la mateixa que la del somriure i la mateixa que la de la lluna”. (d2) / No només la música i els colors ens donen pistes per a la interpretació, sinó que la forma dels objectes simbòlics també ens dóna aquestes pistes, que és el final, la felicitat...” (d2).

fio narrativo seguro foi um dos fatores mais desconcertantes para os participantes, como verificamos a seguir.

Há uma sensação de história? Que tem um fio narrativo? Se encaixa de alguma forma em um esquema narrativo ou se dilui a narrativa? (DA)

Eu sim que tentei ver o que a história queria contar. (d5)

Há algum motivo pra esse passeio? Tem um fio narrativo ou não? (DB)

O primeiro desafio com *Spot* talvez seja o fato de se sentir perdido; como você diz, porque tem uma não narrativa; é um pouco: “O que estou fazendo aqui? Onde eu tiro e por quê?” (d1)

Você tem o desafio de encarar uma obra que você não sabe bem quantas histórias tem dentro. (d3)

Mas eu acho que uma diferença, em relação às obras do tipo Escolha sua aventura, é que aqui pode não ser que você escolha um caminho e pronto, porque esse caminho é como uma ramificação... Não, ramificação não, é? Está dialogando continuamente com os outros caminhos, não é? (DC).<sup>27</sup>

#### 4.2 Descobrir a graça da história e desfrutar de novas experiências estéticas

Uma consequência da disrupção poética e narrativa provocada pela ficção digital é a dificuldade que o leitor neófito no gênero tem para encontrar o núcleo de sentido da obra e, assim, entender como interagir e conseguir desfrutar esteticamente da experiência. As novas estéticas digitais, marcadas pela hibridização, pela conectividade, pela hipertextualidade, pela multimodalidade, pela simulação, pela mobilidade, pela interatividade participativa (que borra as fronteiras entre corpo e tecnologia), entre outras possibilidades, colaboram para uma sensorialidade distinta, resultante dos efeitos das tecnologias sobre o corpo e, para além disso, para uma mudança no modo como esses efeitos são interpretados. Nessa perspectiva, a relação do sujeito com a obra artística é performativa e interfaceada e se fundamenta na exterioridade de suas ações, ou seja, na

---

<sup>27</sup> Em catalão: “Hi ha sentit de la història? Que té un fil narratiu? Encaixa d'alguna manera en un esquema narratiu o es dilueix la narrativa?” (DA) / “Vaig intentar veure què volia explicar la història”. (d5) / “Hi ha algun motiu per a aquest passeig? Té un fil narratiu o no?” (DB) / “El primer repte amb *Spot* potser sigui el fet de sentir-se perdut; com dius, perquè no té una narració; és una mica: “Què hi faig aquí? On tiro i per què?” (d1) / “Tens el repte d'enfrontar-te a una obra que no saps ben bé quantes històries hi ha dins.” (d3) / “Però crec que una diferència, en relació als llibres d'Escull la teva pròpia aventura, és que aquí potser no es tria un camí i ja està, perquè aquest camí és com una ramificació... No, una ramificació, no, oi? Està dialogant contínuament amb altres camins, oi?” (DC).

troca com a obra por meio de interfaces diversas, não apenas nas apreciações relacionadas ao mundo interior (Domingues, 2011). Assim, o leitor precisa despertar para essas outras formas de metaforizar o mundo e descobrir como obter prazer nessa relação com o objeto tecnológico, as quais passam por outros meios de engajamento e sedução.

O desafio interpretativo, que se relaciona com a identificação da proposta artístico-literária da obra e seus possíveis sentidos, se traduziu na fala de um dos docentes durante a discussão sobre *Spot*, ao perguntar: “Qual a graça dessa história?” (DC).<sup>28</sup> Em muitos momentos, o uso inovador dos recursos multimodais articulados com a interatividade, na narrativa, foi relacionado, por outros docentes, a novas formas de ler consideradas desafiadoras:

Mas eu diria que é o que você fala, é uma espécie de experiência de leitura de um leitor [...]. Um leitor paciente, um leitor curioso, mas que aceita que isso não aconteça, não tem controle, não comanda... (DA sobre *Spot*)

Eu acho que, como experiência de leitura, é muito brutal porque [...]. Ou seja, eles têm que assumir um papel, até para nós, isto é, porque não estou habituado a ler nada assim. (D3 sobre *Spot*)

Eu gosto das sensações que me provocaram, para além de ter uma narrativa ou não [...]. Mas eu não fiz uma interpretação simplesmente: eu me deixei vagar por aquele mundo, por aquele som, eu gostei da sensação. (d6 sobre *Spot*)

Pode ser um treinamento de paciência igual quando [...]. Por exemplo, uma das queixas dos meus alunos é quando há umas páginas de muita quietude ou de muita descrição. (d6 sobre *Spot*)

Porque aqui tem a experiência estética utilizando aqueles elementos de jogo, por um lado, e também uma experiência que tem uma intencionalidade que é a de fazer perceber sensações que não é através da palavra. (DB sobre *Spot*)

Creio que precisamente é aqui que está a graça dessa leitura, que é muito contrária ao que se esperaria; por isso, produz desconcerto. (DA sobre TEK)<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Em catalão: “Quina és la gràcia d’aquesta història?” (DC).

<sup>29</sup> Em catalão: “Però diria que això és el que dius, és una mena d'experiència lectora per a un lector [...]. Un lector pacient, un lector curiós, però que accepta que això no passa, que no té control, que no mana...” (DA sobre *Spot*) / “Crec que, com a experiència lectora, és molt brutal perquè [...]. És a dir, han d'assumir un paper, fins i tot nosaltres, és a dir, perquè no estic acostumat a llegir res d'això”. (D3 sobre *Spot*) / “M'agraden les sensacions que em van provocar, més enllà de si hi havia una narració o no [...]. Però no em vaig limitar simplement a fer una interpretació: em vaig deixar vagar per aquell món, per aquell so, m'agradava la sensació”. (d6 sobre *Spot*) / “Pot ser un entrenament de paciència com quan [...]. Per exemple, una de les queixes dels meus alumnes és quan hi ha pàgines massa silencioses o massa descriptives”. (d6 sobre *Spot*) / “Perquè aquí té l'experiència estètica utilitzant aquests elements de joc, d'una banda, i també una experiència que té una intenció que és fer percebre sensacions que no són mitjançant les paraules”. (DB

## Considerações finais

O processo de socialização de leitura das obras de literatura digital descrito neste artigo revela estratégias e desafios que um grupo específico, composto por especialistas de diferentes níveis de formação, desenvolveu e encontrou durante a interação com as obras. Notadamente, o grupo compartilha visões teórico-metodológicas semelhantes, que ajudaram a estabelecer, de forma intuitiva ou de forma mais reflexiva, procedimentos em comum na interação com as obras e na socialização das experiências. Foi possível, ainda, perceber, pelas intervenções orais realizadas pela pesquisadora-líder, DA, e pela docente DB, umas das mais antigas no grupo de pesquisa, que a condução do processo de socialização por pesquisadores experientes, além de proporcionar modelos de reflexão para abordar a multimodalidade, também ajudou a provocar debates em torno de aspectos relevantes para a exploração e a análise de cada obra, além de suscitar reflexões a partir de perguntas. Isso nos leva a considerar que a mediação realizada pelos pesquisadores experientes foi fundamental para o delineamento das estratégias de interpretação.

Reconhecemos, em cada uma das estratégias e desafios percebidos, reflexos de proposições de ordem teórica que norteiam o projeto de pesquisa desenvolvido pelo grupo, as quais abordam a leitura literária com enfoque na interação do leitor com obra. Entretanto, a situação concreta de intercâmbio oral entre os docentes fortalece a ideia de que o diálogo entre os leitores é condição fundamental para a ampliação das competências interpretativas, independentemente do suporte e da materialidade.

Podemos concluir que, apesar das características singulares do grupo – e também por causa delas, por se tratar de sujeitos engajados na socialização de suas experiências e interpretações –, podemos vislumbrar algumas possibilidades de abordagem da multimodalidade em obras de ficção digital em diferentes contextos educativos, ainda que a pesquisa em desenvolvimento pelo GRETEL, da qual este trabalho traz apenas um recorte específico, certamente vá trazer contribuições mais sistematizadas e orientadas para a mediação docente em sala de aula.

---

sobre *Spot*) / “Crec que precisament aquí rau la gràcia d'aquesta lectura, que és molt contrària al que tothom esperaria; per això, provoca desconcert” (DA sobre *TEK*).

## REFERÊNCIAS

- AARSETH, Espen. *Doors and Perception: Fiction vs. Simulation in Games. Intermédialités / Intermediality*, v. 9, n. 1, pp. 35–44, October 2011. DOI: <https://doi.org/10.7202/1005528ar>.
- ALIAGAS, Cristina; MARGALLO, Ana María. Children's Responses to the Interactivity of e-Storybooks in Family Shared Reading Events Involving the iPad. *Literacy*, v. 51, n. 1, pp. 44-52, January 2017. DOI: <https://doi.org/10.1111/lit.12089>.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAKER, Linda; DREHER, Mariam; GUTHRIE, John. *Engaging Young Readers: Promoting Achievement and Motivation. Solving Problems in the Teaching of Literacy*. New York: Guilford Publications, 2000.
- BELLEI, Sérgio Luiz Prado. Narrativa, poesia e hipertexto. *Itinerários*, Araraquara, n. 24, p. 247-259, Dezembro 2006. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2638>. Acesso em 15 de outubro, 2023.
- CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, James; KALANTZIS, Mary; KRESS, Gunther; LUKE, Allan. LUKE, Carmen; MICHAELS, Sarah. NAKATA, Martin. Uma pedagogia dos multiletramentos. In: RIBEIRO, Ana Elisa; CORRÊA, Hércules Tolêdo (Orgs). *Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhando futuros sociais. Trad. Adriana Alves Pinto. Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>. Acesso em 26 de outubro, 2023.
- CHAMBERS, Aidan. *Tell Me (Children, Reading & Talk) With the Reading Environment*. United Kingdom: Thimble Press, 2011.
- CIXOUS, Mikaël; BIRGÉ, Mikaël; FRANCK, Mathias. *Boum!* Paris: Les Inéditeurs. Versão 1.0. Apple App Store, 2015. Disponível em: <https://www.lesinediteurs.com/realisations/boum-un-recit-horizontal2/>. Acesso em 23 de outubro, 2023.
- CORRERO, Cristina; REAL, Neus (orgs.) *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil*. Barcelona: Octaedro, 2019.
- DELBRAYELLE, Anne; DUSZYNSKI, Manuelle. De la difficulté à se construire comme un sujet lecteur didactique quand on est professeur des écoles stagiaire. In: LEBRUN, Marlene; ROUXEL, Annie; VARGAS, Claude (orgs.). *La littérature et l'école*. Enjeux, résistances, perspectives. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, 2007.
- DOMINGUES, Diana. Ciberestética e engenharia dos sentidos na Software Art. In: SANTAELLA, Lucia; ARANTES, Priscila (orgs.). *Estéticas tecnológicas: novos modos de sentir*. São Paulo: Educ, 2011. p. 55-82.
- FITTIPALDI, Martina; CORRERO, Cristina. Contribuciones de la investigación al estudio de la literatura infantil y juvenil y la educación literaria. *TEXTURA. Revista de*

*Educação e Letras*, v. 25, n. 63, p. 77-89, Jul/Set 2023. DOI: <https://doi.org/10.4322/2358-0801.2023.25.63.05>.

GOODBREY, Daniel. *The Empty Kingdom*. Welwyn Garden City: E-merl, 2014. Disponível em: <https://www.miniplay.com/game/the-empty-kingdom>. Acesso em 23 de outubro, 2023.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KRESS, Gunther. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2010.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Graphic Design*. London: Routledge, 1996.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary communication*. London: Edward Arnold, 1998.

MANRESA, Mireia; REAL, Neus. (orgs.). *Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices*. Berlin: Peter Lang, 2015.

MARGALLO, Ana María. Cuestiones metodológicas en torno a la investigación de las respuestas lectoras a álbumes ilustrados. *Cultura & Educación*, v. 25, n. 4 p. 467-478, January 2013. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564013808906780>.

MUNITA, Felipe. El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Alabe. Revista De Investigación Sobre Lectura Y Escritura*, Almería, v. 17, January-June, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>. Acesso em 2 de abril, 2024.

RAMADA-PRIETO, Lucas. *Esto no va de libros*. 2017. 532 f. Tese (Doutorado em Didática da língua e da literatura) – Faculdade das Ciências em Educação, Universidade Autônoma de Barcelona, Bellaterra, 2017.

RAMADA-PRIETO, Lucas; FITTIPALDI, Martina; MANRESA, Mireia. Understand (through) Drifting: Characterization of the Average Empirical Reader in *The Empty Kingdom*. *Ocnos. Journal of Reading Research*, Budapest, v. 20, n. 1, pp. 96–107, March 2021. DOI: <https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/311>.

ROSENBLATT, Louise M. *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association of America, 2014.

RUIZ BOLIVAR, Carlos. Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Postgrado*, Caracas, v. 17, n. 2, p. 53-82, October 2002. Disponível em: [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872002000200003&lng=es&nrm=iso](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000200003&lng=es&nrm=iso). Acesso em 26 outubro, 2023.

RYAN, Marie-Laure. *Avatars of Story*. V. 17. Mineapolis: University of Minnesota Press, 2006.

SANTAELLA, Lucia. A estética das linguagens líquidas. In: SANTAELLA, Lucia; ARANTES, Priscila (orgs.) *Estéticas tecnológicas: Novos modos de sentir*. São Paulo: Educ, 2011. p. 35-55.

SHIMAMURA, Arthur. Toward a Cognitive Neuroscience of Metacognition. *Conscious Cognition*, Tartu, v. 9, n. 2, p. 313-326, June 2000. DOI: [10.1006/ccog.2000.0450](https://doi.org/10.1006/ccog.2000.0450).

SOUZA, Solange Jobim; CARVALHO, Cíntia de Sousa. Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. *Rev. Polis Psique*, Porto Alegre, v. 6, n. spe, p. 98-112, Janeiro 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-152X2016000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2016000100008&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em 23 de outubro, 2023.

TURRION, Celia. *Narrativa infantil y juvenil digital. ¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literario?* 2014. 550f. Tese (Doutorado em Didática da língua e da literatura) – Faculdade das Ciências em Educação, Universidade Autônoma de Barcelona, Bellaterra, 2014.

UNSWORTH, Len; MILLS, Kathy. Multimodal Literacy. Curriculum and Pedagogy, Technology and Education, Languages and Literacies. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, Oxford, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.232>.

WIESNER, David. *Spot*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, Apple App Store, 2015. <https://www.hmhco.com/about-us/press-releases/spot>. Acesso em 23 de outubro, 2023.

WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nova era*. Trad. Rodolfo Ilari, Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2018.

WOLF, Werner. O conceito de “Transmidialidade” e um exemplo: Repetição através das Artes/Mídias. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 213–232, May 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/2317-2096.2022.35451>.

*Recebido em 09/11/2023*

*Aprovado em 09/05/2024*

### **Declaração de contribuição das autoras**

Declaramos que ambas as autoras, Giselly Lima de Moraes e Martina Fittipaldi, tiveram contribuição substancial na concepção do projeto, análise e interpretação dos dados. A primeira autora responsabilizou-se pela redação, sendo que a segunda participou ativamente da revisão crítica, com modificações relevantes do conteúdo intelectual, assim como da revisão e aprovação final do manuscrito aqui publicado. Desse modo, ambas assumem a responsabilidade pela exatidão e integridade do trabalho.

### **Declaração de disponibilidade de conteúdo**

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

## **Pareceres**

Tendo em vista o compromisso assumido por *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso* com a Ciência Aberta, a revista publica somente os pareceres autorizados por todas as partes envolvidas.

### **Parecer I**

O texto relata um recorte de pesquisa de rede internacional, de tema muito atual e relevante. É bem escrito, fundamenta-se em outros textos atuais e relevantes, além de apresentar uma breve análise, coerente com a teoria à qual adere. Sem dúvida, é uma publicação importante e que relata resultados de um projeto relevante sobre a leitura de livros digitais para crianças. Como sugestões de melhorias:

1. Revisão geral do texto para resolver algumas poucas questões de digitação.
2. Reescrita do resumo/abstract a fim de alcançar mais precisão. Está bastante vago.
3. Incluir algum parágrafo em que se explicita melhor quem são e em que circunstâncias ensinam os docentes participantes das discussões. Sabe-se pouco sobre eles e mais sobre os livros. Considero importante que eles sejam mais bem descritos.

Recomendo a publicação do artigo após esses ajustes. APROVADO.

Ana Elisa Ribeiro – Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-4422-7480>; [anadigital@gmail.com](mailto:anadigital@gmail.com)

Parecer emitido em 10 de fevereiro de 2024.