CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Mestrado em Estudos de Linguagens

Leonardo Ribeiro Mota

# A LITERATURA INFANTIL DIGITAL E SEU POTENCIAL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Belo Horizonte (MG)
2021

Leonardo Ribeiro Mota

# A LITERATURA INFANTIL DIGITAL E SEU POTENCIAL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**Orientador(a)**: Prof(ª). Dr(ª). Marta Passos Pinheiro

Belo Horizonte (MG)
2021

Mota, Leonardo Ribeiro.
M917l A literatura infantil digital e o seu potencial para a formação de leitores literários / Leonardo Ribeiro Mota. – 2021.
122 f. : il.

Orientadora: Marta Passos Pinheiro

Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2021.
Bibliografia.

1. Literatura infantojuvenil. 2. Livros e leitura - Inovações tecnológicas. 3. Leitor - Formação. 4. Multimodalidade. 5. Literatura infantojuvenil - Estética. I. Pinheiro, Marta Passos. II. Título.

CDD: 028.9

Ficha elaborada pela Biblioteca - Campus I – CEFET-MG
Bibliotecário: Wagner Oliveira Braga CRB6 – 3261

Leonardo Ribeiro Mota

# A LITERATURA INFANTIL DIGITAL E O SEU POTENCIAL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 30 de junho de 2021, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

_____

Prof(ª). Dr(ª). Marta Passos Pinheiro - CEFET/MG-Orientador

_____

Prof(ª). Dr(ª). Renato Caixeta da Silva - CEFET/MG

_____

Prof(ª). Dr(ª). Vicente Aguimar Parreiras - CEFET/MG

_____

Prof(ª). Dr(ª). Guilherme Trielli Ribeiro – FAE/UFMG

Dedico aos meus pais, Dalma e Aroldo, principalmente a minha mãe, que na infância me cercou dos males do espaço em que vivíamos e inconscientemente me aproximou dos livros.

Dedico aos meus filhos, minha única razão de respirar. Tudo o que faço é por eles.

## AGRADECIMENTOS

À Prof. Dr. Marta Passos por ter me orientado pacientemente, compreendendo cada momento da minha vida pessoal, a qual se misturou com a vida acadêmica, influenciando a execução deste trabalho. Neste período, ela soube mediar e acompanhar esta produção com orientações pontuais e extremamente importantes. À Prof. Dr. Marta Passos também agradeço por ter me apresentado à literatura infantil, o que me levou a ter outro olhar sobre esse artefato artístico bastante estigmatizado.

À Diretoria e à Equipe Pedagógica do POSLING que proporcionaram condições para o desenvolvimento deste trabalho e a todos os professores que conheci nesse período e que de maneira importante contribuíram para minha formação e para esta produção.

À Vívian, minha única amiga do CEFET, pelas "orientações" sobre as coisas práticas que eu nunca entendia.

*[...] Eu, menino entre mangueiras, lia a história de Robinson Crusoé Comprida história que não acaba mais. [...]*

*Carlos Drummond de Andrade*

## RESUMO

Este trabalho busca investigar características da literatura infantil digital e seu potencial para a formação de leitores críticos. Esse novo tipo de produção literária, propiciado pela introdução das tecnologias móveis de informação e comunicação, tem levantado importantes questões sobre sua definição, suas características multimodais e sua autoria. Os livros infantis digitais podem ser entendidos como uma forma literária que não tem o papel como seu suporte, mas sim aparelhos móveis, geralmente utilizados para outros fins — o que gera uma quebra de paradigma. À vista disso, julgamos importante analisar se há nesse novo modo de produção de literatura infantil preocupação com o caráter estético da obra em detrimento do seu caráter utilitário. O corpus de análise é composto por obras vencedoras em primeiro lugar na categoria infantil digital do prêmio Jabuti nos anos de 2015, 2016 e 2017. No que concerne à metodologia, buscamos procedimentos de análise para os aspectos multimodais e intermidiáticos das obras, para sua composição narrativa, para a relação entre ilustração, animação, gamificação, design e suporte. Buscou-se investigar, ainda, se essa recente forma de representação artístico/literária em obras que fogem dos padrões de recepção e mediação tradicionais da literatura infantil, caracterizados pela dependência da escola, pode contribuir para a formação de leitores literários críticos. Como resultado da pesquisa espera-se demonstrar a capacidade dos textos de literatura infantil digital de promover o desenvolvimento de múltiplas habilidades de leitura e como seus diferentes modos podem ser elementos capazes de motivar a criança leitora na busca por textos literários, sejam eles digitais ou não, contribuindo, assim, para a sua formação como leitor de literatura.



**Palavras-chave**: literatura infantil digital; formação de leitores literários; multimodalidade; caráter estético literário.

## ABSTRACT

This research seeks to investigate characteristics of digital children's literature and its potential for the formation of critical readers. This new type of literary production, brought about by the introduction of mobile information and communication technologies, raises questions about their definition, about authorship, about multimodality among others. Being a literary form that does not present the role as its support, but mobile devices, generally used for purposes other than literary, thus providing a paradigm break, it is believed that it is important to analyze if there is, in this new mode of children's literature production, concern with the aesthetic character of the work over the utilitarian character. The corpus of analysis is composed of works that won first place in the digital children's category in the Jabuti Prize in 2015, 2016 and 2017. Regarding the methodology, analysis procedures will be sought for the multimodal or intermediate aspects of the works, for its narrative composition, for the relationship between illustration, animation, gamification and design, for the intrinsic and support dependent relationship that is inserted and seeking a reflection on a potential for the formation of critical literary readers. It is also sought to understand how this recent form of artistic/literary representation, which departs from the classical reception and mediation patterns of children's literature, that is, quite dependent on the school, can be important for the formation of critical literary readers. As a result of the research, it is expected to demonstrate the ability of digital children's literature texts to promote the development of multiple reading skills, as their different modes can be elements capable of motivating the child reader to seek literary texts, whether digital or not, thus contributing to his training as a reader of literature.



**Key-words:** digital children's literature; training of literary readers; multimodality; aesthetic character of literature.

## LISTA DE FIGURAS


FIGURA 1 - Meu aplicativo de folclore. . . . . 24
FIGURA 2 - *Pequenos grandes contos de verdade*. . . . . 25
FIGURA 3 - Kids Book Itaú Criança. . . . . 25
FIGURA 4 - Página inicial *Pequenos grandes contos de verdade* . . . . . 69
FIGURA 5 - Botão de configuração . . . . . 70
FIGURA 6 - Modos de escolha de leitura . . . . . 71
FIGURA 7 - Primeira página sem ilustração . . . . . 72
FIGURA 8 - Primeira página com ilustração. . . . . 72
FIGURA 9 - Banho do pinguim . . . . . 74
FIGURA 10 - Primeira página escrita (conto 2) . . . . . 76
FIGURA 11 - Imagem de parte da primeira página animada . . . . . 76
FIGURA 12 - Interação com menino colhendo frutas. . . . . 77
FIGURA 13 - Página com interação em que há a quebra de um pote. . . . . 78
FIGURA 14 - Diálogo feito por imagens. . . . . 79
FIGURA 15 - Diálogo feito por imagens 2 . . . . . 79
FIGURA 16 - Urso abraçando a árvore . . . . . 80
FIGURA 17 - Diálogo inicial . . . . . 82
FIGURA 18 - Página de interação para aumentar a chaminé. . . . . 82
FIGURA 19 - Interação entre personagem e leitor. . . . . 83
FIGURA 20 - Página inicial livro/site . . . . . 89
FIGURA 21 - Apresentação das funções interativas . . . . . 90
FIGURA 22 - Página com opções de acesso . . . . . 91
FIGURA 23 - Primeira página do livro *Malala* . . . . . 92
FIGURA 24 - Página com orientação de interação . . . . . 93
FIGURA 25 - Página inicial do livro *A canção dos pássaros* . . . . . 95
FIGURA 26 - Final do livro com a função "karaokê" da canção . . . . . 97
FIGURA 27 - Página inicial do livro *Azizi* . . . . . 98
FIGURA 28 - Opções de interação. . . . . 99
FIGURA 29 - Mapa da construção do Brasil . . . . . 100
FIGURA 30 - Página inicial de *Quanto bumbum!* . . . . . 105

FIGURA 31 - Jogo da memória . . . . . 106
FIGURA 32 - Jogo de adivinha. . . . . 107
FIGURA 33 - Primeira página da história.. . . . . 108
FIGURA 34 - Ícones clicáveis na página da história. . . . . 109
FIGURA 35 - Página de interação que movimenta o jabuti. . . . . 109

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TDMIC – Tecnologias Digitais Móveis de Informação e Comunicação

**SUMÁRIO**


| | | |
|---|---|---|
| **1** | **INTRODUÇÃO**. . . . . | 13 |
| **2** | **LITERATURA INFANTIL: CONTEXTO HISTÓRICO E DEFINIÇÕES** | 26 |
| 2.1 | A LITERATURA INFANTIL E A HISTÓRIA . . . . . | 28 |
| 2.2 | A LITERATURA INFANTIL E A ESCOLA . . . . . | 33 |
| **3** | **POTENCIALIDADES DA LITERATURA INFANTIL DIGITAL**. . . . . | 36 |
| 3.1 | O LIVRO INFANTIL DIGITAL. . . . . | 37 |
| 3.2 | MULTIMODALIDADE. . . . . | 41 |
| 3.3 | INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE NO MEIO DIGITAL. . . . . | 44 |
| 3.4 | GAMIFICAÇÃO E MOTIVAÇÃO. . . . . | 48 |
| 3.5 | ELEMENTOS SONOROS . . . . . | 52 |
| 3.6 | LEITURA LITERÁRIA. . . . . | 54 |
| 3.7 | LETRAMENTOS . . . . . | 59 |
| 3.8 | LETRAMENTO DIGITAL . . . . . | 63 |
| 3.9 | LETRAMENTO LITERÁRIO . . . . . | 65 |
| **4** | **ANÁLISE: BREVE MERGULHO NA LITERATURA INFANTIL DIGITAL** . . . . . | 66 |
| 4.1 | OBRA DIGITAL: *PEQUENOS GRANDES CONTOS DE VERDADE*. . . . . | 68 |
| 4.1.1 | Conto “Bem agasalhados”. . . . . | 71 |
| 4.1.2 | Conto “A árvore do urso”. . . . . | 75 |
| 4.1.3 | Conto “Feliz Natal” . . . . . | 80 |
| 4.2 | KIDS BOOK ITAÚ CRIANÇA . . . . . | 88 |
| 4.2.1 | *Malala, a menina que queria ir pra escola*. . . . . | 92 |
| 4.2.2 | *A canção dos pássaros*. . . . . | 95 |
| 4.2.3 | *Azizi, o menino viajante*. . . . . | 98 |
| 4.3 | *QUANTO BUMBUM!*. . . . . | 104 |
| **5** | **CONSIDERAÇÕES FINAIS**. . . . . | 114 |
| **6** | **REFERÊNCIAS** . . . . . | 119 |

# 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como temática a literatura infantil digital e seu potencial para a formação de leitores literários críticos e autônomos. O desejo que motiva esta pesquisa está relacionado ao gosto deste proponente pelas artes, de um modo geral, e pela literatura em particular. Este desejo remete ao primeiro semestre do mestrado, no qual este autor foi apresentado à literatura infantil, julgando já conhecê-la, erroneamente e preconceituosamente a menosprezava. Mas após o primeiro mergulho literário, a paixão foi tão arrebatadora que o projeto inicial de pesquisa foi refutado para que se iniciasse a tentativa de compreensão dos livros de literatura infantil digital.

A relação com as produções artísticas tem se modificado de maneira bastante intensa na contemporaneidade. A literatura, em nossa "sociedade pós-literária", como defende o filósofo alemão Peter Sloterdjik[1] (2000, *apud* COSSON, 2016) vem se transformando, como as demais artes, influenciada pela cultura digital que permeia nossos modos de pensar e agir, seja subjetivamente, seja coletivamente.

A literatura infantil comporta-se, segundo Cosson (2016), como um sistema dentro do polissistema literário (EVEN-ZOHAR, 2010 *apud* COSSON, 2016). Um sistema literário para Even-Zohar[2] (2010):

> é constituído pela inter-relação de seis posições ou fatores, que o autor toma de empréstimo ao modelo de comunicação de Jakobson: o produtor, que não é apenas o autor de livros, mas todos aqueles que individual ou coletivamente lançam produtos como imagens e expressões no sistema; o consumidor, que também é mais que o leitor, podendo ser qualquer um que de uma maneira direta ou indireta consome os produtos literários; o produto, por sua vez, é a obra e igualmente expressões, imagens, modas, atitudes e modelos de vida que são elaborados dentro do sistema; o repertório, que corresponde ao conjunto de regras e demais referências orientadoras da produção, do consumo e da própria definição do que seja produto literário; a instituição, a qual responde pelas entidades e pelos demais elementos que, de uma forma ou de outra, regulam e controlam o sistema; o mercado, finalmente, que compreende todas as relações de consumo dentro do sistema (EVEN-ZOHAR, 2010 *apud* COSSON, 2016, p. 52).

[1] Sloterdijk, P. *Regras para o parque humano*: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo Tradução de J. O. de A. Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

[2] Even-Zohar, I. *Papers in culture research*. Tel Aviv: Porter Chair of Semiotics, 2010. Disponível em: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.477.787&rep=rep1&type=pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

Assim, a literatura infantil pode ser compreendida, como defende Cosson, como um sistema "dentro do polissistema literário e não apenas um adjetivo que recobre um gênero, uma segmentação etária ou uma classificação mercadológica, ainda que esses elementos estejam presentes na constituição do sistema literário infantil" (COSSON, 2016, p. 52). Cademartori (2010, p. 13 *apud* COSSON, 2016, p. 53) observa ainda que o lugar dessa produção no sistema literário "sempre foi de uma espécie de primo pobre" por ela estar situada entre a educação e a literatura.

Contudo, nas últimas décadas, a "subordinação" da literatura infantil à escola vem se modificando:

> Por força da conjunção desses fatores, o sistema literário infantil passou a recobrir "diversas modalidades e processos textuais, tanto verbais quanto visuais" (Cademartori, 2010, p. 16) e adquiriu, nas últimas décadas, uma certa independência de seus pressupostos educacionais iniciais, passando "pelo que se pode chamar de internacionalização do gênero, resultado da globalização dos mercados" (p. 15). Nesse caso, as obras não são mais apenas mediadas pela escola e pela família, mas também pelos meios de comunicação de massa, implicando ainda em uma multiplicação de formas, via cinema e diversos acessórios, e associando-se à "moda e ao lazer" (p. 16) de forma mais intensa, ao participar do mercado de produtos infantojuvenis (COSSON, 2016, p. 53).

Nas últimas décadas, as obras para as crianças vêm apresentando propostas que, em grande medida, utilizam a experimentação, promovendo a interação entre a escrita e a imagem, apropriando-se das potências de cada uma e explorando o projeto gráfico como importante linguagem na construção de narrativas e na produção de sentidos (PINHEIRO, 2018).

Podemos observar que a literatura infantil não ficou incólume às mudanças da era atual, principalmente no que diz respeito à tecnologia. Um novo tipo de texto literário voltado para a apreciação das crianças, a literatura infantil digital, surge de forma interessante e provoca questionamentos até mesmo com relação a sua própria definição. Esse tipo de produção literária apresenta uma convergência entre a cultura do impresso e a cultura do digital, mas de forma bastante significativa, aproveitando de maneira ímpar das possibilidades do meio digital, por vezes fazendo com que os livros não pareçam se relacionar com a literatura infantil que os originou, mas muito mais com os *games*.

A tecnologia digital tem permitido que se produzam textos que há poucas décadas eram inimagináveis. Na atualidade, como destaca Kirchof, é possível produzir textos "[...] híbridos e dinâmicos que mesclam recursos de hipertexto, multimídia, hipermídia, interatividade, agregando som, letras, imagens, movimento e possibilidade de ler utilizando múltiplas plataformas" (KIRCHOF, 2016, p. 6). Acreditamos que a literatura infantil digital vem apresentando as características elencadas por Kirchof, o que nos mostra sua riqueza e contemporaneidade no que diz respeito à utilização de recursos disponibilizados pelas mídias digitais.

As linguagens verbal e imagética são múltiplas por si só, mas articulam-se nos textos contemporâneos, constituindo uma espécie de nova linguagem que vem caracterizando os textos intermidiáticos. A intermídia pode ser compreendida, como destaca Pinheiro (2018), dialogando com a concepção de Plaza (2001), não apenas como a interposição de diferentes mídias, mas como uma forma de articulação destas, produzindo uma relação de dependência entre elas.

Diante das mudanças apontadas em nossa contemporaneidade, muitas delas ligadas às novas tecnologias, é importante refletir sobre como elas estão presentes na arte e como algumas de suas formas de representação estão sendo reconfiguradas. A literatura infantil digital é um exemplo dessas novas formas. As interações entre a literatura e as mídias digitais é algo que não pode ser negado nem evitado e provoca mudanças na construção dos textos, na linguagem, na estrutura e, até mesmo, no modo de ler o texto literário. Novas formas de representar a literatura surgem mesmo que com raízes em formas preexistentes.

A literatura infantil digital, a princípio, não possui relação com a escola, fato observado e ratificado pela falta de recursos de tecnologia digital na maior parte dos centros educacionais. Seus suportes digitais, como tablets e smartphones, não estão presentes no ensino, de forma generalizada, considerando as escolas da rede pública e a grande maioria da rede particular. Sendo assim, seu uso é majoritariamente doméstico, uma vez que está presente em lares privilegiados, de famílias que têm acesso aos suportes que a "materializam". Essa peculiaridade desse tipo de literatura instigou a investigação não apenas de suas características, mas também de seu potencial de formar leitores.

É notável que vivemos em uma era de mudanças e que passamos ainda por uma “mudança de era”. Pensando nas construções sociais que são baseadas no trabalho, passamos de uma sociedade puramente agrícola para um misto desta com uma sociedade industrial e hoje a era industrial dá lugar ou acontece concomitantemente à era digital ou era da informação. O sujeito contemporâneo não mais, como no passado, utilizará determinado conhecimento adquirido no início de sua vida até o fim dela, mas precisará se atualizar às mudanças sociais e cognitivas implicadas pelo acesso à informação disponibilizada pelas mídias digitais (LÉVY, 1999). Essa mudança social propicia mutações também nas formas de se produzir arte e nas formas de se relacionar com ela.

A literatura não escapa das transformações sociais da contemporaneidade baseadas nos usos das tecnologias digitais. Obras propriamente digitais — ou seja, aquelas que em sua proposta de construção textual de fato se apropriam das possibilidades técnicas apresentadas pelas tecnologias, tanto no que tange à sua construção quanto à sua utilização — aparecem a cada dia com mais força e potencial em nosso meio podendo, assim, diferirem-se das obras que não apresentam essa característica, como as definidas por Kirchof (2016) como “literatura em meio digital”.

As obras digitais que circulam pelo mercado editorial podem ser definidas de duas formas, livros digitais e *book apps*. Os primeiros são livros transportados para o ambiente digital, tendo sido pensados para o meio impresso, imitando, portanto, a formatação desse meio. Já os *book apps* são livros propositalmente arquitetados para o uso nas ferramentas digitais, utilizando de forma singular as possibilidades apresentadas por elas, potencializando a multimodalidade e os tornando intermidiáticos e interativos em alguns casos (KIRCHOF, 2006).

É notável a capacidade dos livros de literatura infantil digital de associação de mídias para a construção do texto literário. Por vezes, a capacidade intermídia e interativa chega a ser tão notória que se questiona se a obra deve ser considerada livro ou *game*. Outro questionamento pertinente está relacionado à própria natureza da construção da obra: o aproveitamento hipermídia e interativo desses textos busca apenas fins comerciais ou está comprometido com

o caráter estético/literário das produções? Acho a palavra imbricar boa. Vai por associação mesmo.

A literatura infantil digital surge, como já destacado neste trabalho, como um subsistema da literatura infantil. Ela não apresenta o livro impresso como suporte e também não demonstra a intenção de substituí-lo. Em plena era digital, na qual as crianças nascem e crescem em um ambiente em que a tecnologia digital influencia sua forma de pensar e agir, a literatura infantil digital apresenta características específicas e assume um papel importante para que esses sujeitos possam se interessar pela leitura literária.

O livro infantil digital possui formato de aplicativo (*Book app*), tratando-se de um software executável. Dessa forma, ao clicar no ícone do livro na tela do dispositivo é possível acessar todas as possibilidades interativas características desse subsistema da literatura infantil, essas características vão desde ilustrações e/ou animações aos efeitos sonoros e visuais que surgem concomitantemente às investidas do leitor. Além da história contada, outras atividades também costumam ser inseridas nesse tipo de texto, como jogos da memória e quebra-cabeças. Essas atividades induzem a criança leitora a uma interação diferente com o texto literário, o que pode levá-la a revisitar a história, pois caracterizam-se como uma novidade.

A relação do livro infantil digital com a imagem, como nos livros ilustrados impressos, também é extremamente significativa. Nos livros digitais, a ilustração está intrinsecamente ligada à produção de sentido, porém, apresenta-se de maneira não estática, em uma mistura de ilustração e animação. Estefani assevera que:

> A própria ilustração, elemento fundamental do livro ilustrado, sofre uma mudança radical nos book-apps. Em vez de as ações dos personagens e as passagens de tempo serem sugeridas por meio de recursos técnicos da ilustração ou encadeamento sequencial de quadros, como no livro ilustrado impresso, elas são, cada vez mais, representadas por animações. A imagem, na maioria das vezes, não é totalmente estática, apresentando, pelo menos, alguns movimentos sutis. Esses movimentos podem ser autônomos ou condicionados pela ação do leitor (ESTEFANI, 2015, p. 749).

Elementos audíveis também são de bastante importância na composição dos textos integrantes da literatura infantil digital. Eles se apresentam como músicas, efeitos sonoros e narração. A

música promove interação direta com texto escrito e imagem, reiterando, provocando diversos tipos de sentimentos dependendo do enredo; os efeitos sonoros destacam e enfatizam as ações e a interação com a narrativa; a narração oral representa uma das possibilidades de acesso ao texto, além de auxiliar de forma importante a inserção dos leitores que ainda não foram alfabetizados. (ESTEFANI, 2015).É válido ressaltar que essa narração pode ser gravada pelos pais ou alguém próximo que costume ler para a criança, mantendo a relação afetiva entre criança e adulto no momento da leitura, mesmo que este não esteja presente.

Importante atentar-nos também para as possibilidades de interação presentes nos livros infantis digitais. A gama de possibilidades interativas, por vezes, pode levar ao estranhamento, no que diz respeito à definição do objeto, muitas vezes no limite entre livro e jogo, fato motivado pela gamificação. A gamificação pode ser compreendida como um "processo em que conceitos associados à jogabilidade, como pontuação, competição com os outros, regras fixas, obtenção de níveis, recompensas, etc., são incorporados a outras áreas de atividade, geralmente relacionadas a trabalho ou estudo." (MAXUELL, 2014 *apud* ESTEFANI, 2015).

A literatura infantil, da qual a literatura infantil digital descende, sempre teve sua imagem ligada à escola, muitas vezes tendo suas características artísticas e estéticas colocadas à margem em detrimento da sua possibilidade para usos relacionados à alfabetização. E quanto à literatura infantil digital? É relevante investigar se essa submissão do estético ao pedagógico é diferente, por seu uso ser doméstico. Quando se fala de escola, de ensino de literatura infantil na escola, o pedagógico sempre é prioridade. Quando utilizado fora da escola que as coisas mudam.

Perroti (1986) assevera que o discurso estético pode ser notado quando as obras literárias são entendidas como objeto artístico, mantendo seu comprometimento com a arte e não com as funções pedagógicas. Em direção contrária, o discurso utilitário coloca-se como um discurso que se propõe a ensinar, sendo esse seu fim.

Comprometer-se apenas com o caráter artístico da obra é não objetivar formar crianças na ótica ideal de uma sociedade burguesa, mas aceitar que uma obra artística opera "sem

imposições de nenhuma espécie, sem verdades ‘prontas’, sem receitas, podendo ser útil no seu universo, mas não utilitária na sua constituição*’* (PERROTTI, 1986, p. 153). Ocupar-se do caráter artístico da obra é compreender que a aparente inutilidade da arte pode nos ensinar sobre o que realmente é relevante.

A literatura infantil digital necessita de habilidades de letramentos específicos de seu leitor, habilidades que envolvem também a compreensão da mecânica das mídias digitais, notadamente o letramento digital, pois este, segundo Zacharias:

> parte desse pluralismo, vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos- quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensão nos espaços midiáticos. (ZACHARIAS, 2016, p. 13).

Além do letramento digital, é preciso também considerarmos o letramento literário, que integra a pluralidade de letramentos e se diferencia dos demais pela singularidade com relação ao uso da língua e da linguagem, uma vez que as apresenta reconstruindo e refletindo sobre si mesmas e podendo formar e transformar sujeitos a partir da apropriação desse tipo de letramento (COSSON, 2006).

A literatura infantil digital apresenta-se mormente fora dos muros da escola. As instituições de ensino ainda não conseguem, em sua maioria, lidar com as demandas tecnológicas e aproveitar suas características para a formação de seus educandos de maneira satisfatória. Esta pesquisa busca contribuir refletindo sobre as potencialidades desse novo modo de se fazer literatura, para que, numa sociedade adepta à tecnologia digital, a literatura infantil digital possa ser mais um elemento motivador para as aulas de leitura literária e para a formação de leitores.

Dessa forma, a escolha de obras de literatura infantil digital, sua leitura, a apreciação de seu caráter lúdico e formador e, até mesmo, o desenvolvimento do letramento literário independem da escola, pois tudo isso ocorre de forma autônoma ou guiada pelos pais que, por vezes, fazem o papel de mediador, geralmente ocupado também pelo professor.

É importante considerar, ainda, que o papel de mediador, no âmbito da literatura infantil digital, em alguns casos acaba sendo feito pelo próprio livro digital, no caso da leitura das obras feita por crianças pequenas. À medida que essa criança vai crescendo, essa função é cumprida pelo próprio ciberespaço, já que a criança pode fazer pesquisas, num ato de aprendizagem ubíqua, que demonstram a capacidade de a literatura infantil digital propiciar interação imediata para além da obra.

Além da quebra de paradigma na aprendizagem proposta pelos usos das tecnologias digitais móveis de informação e comunicação (TDMIC), elas possibilitam o desenvolvimento da capacidade de letramento de seus usuários elevados à multiplicidade. Não apenas desenvolve o letramento relacionado à leitura e à escrita de textos verbais, mas agrega capacidade leitora crítica e de ampliação de mundo com relação a quaisquer tipos de textos, sejam visuais ou multimodais, fazendo um link entre propostas de desenvolvimento de capacidades de aprendizagem do passado, (re)configurando-as no presente e (re)definindo-as no futuro.

É importante atentar para a possível reconfiguração da especificidade de o letramento literário ser dependente da escola, da educação formal. Investigar se esse letramento tem sido adquirido de maneira informal orienta-nos rumo à possibilidade de um letramento literário ubíquo, isto é, que pode acontecer em qualquer lugar e em qualquer tempo.

Independentemente da forma que o letramento literário for adquirido, é importante ressaltar que as práticas de leitura desses textos precisam levar em conta que, além do gosto pela leitura, no sentido de fruição prazerosa, é importante visar à formação desse sujeito para ser um leitor literário competente, ou seja, a leitura desses textos precisa privilegiar as especificidades da leitura literária.

Os modos de ler variam conforme os gêneros textuais escolhidos para a produção. Com o ciberespaço, as mídias computacionais móveis e as produções textuais literárias criadas a partir deles, surgiram novos textos e, consequentemente, novas formas de ler. (SPALDING, 2012).

Para pensarmos a formação do leitor literário, principalmente do leitor de práticas literárias digitais, mostra-se imperativo a adoção de práticas de letramento plurais, especialmente os letramentos literário e digital, o que o livro infantil digital pode potencializar. Tal fato faz com que se pense cada dia mais numa formação transdisciplinar do sujeito, pois conhecimentos e habilidades múltiplas são necessários para o desenvolvimento da leitura e da compreensão de textos de gêneros literários diversos, exigidos por cada prática de letramento específica. (CIAVOLELLA; SANTOS, 2017).

A formação de leitores de literatura é extremamente necessária, pois, desenvolvidas as habilidades de leitura de textos literários, tal atividade permite que o sujeito se desenvolva cognitivamente, sendo capaz não apenas de ler textos, livros, etc., mas de ler o mundo de maneira não ingênua, construindo-se subjetivamente para auxiliar na construção social intersubjetivamente.

À vista disso, o objetivo deste trabalho foi investigar as características da literatura infantil digital apontando seu potencial para a motivação e eventual formação de leitores críticos e autônomos. Foram feitas análises das obras vencedoras do prêmio Jabuti, com recorte nas três últimas premiações na categoria Infantil Digital, visando compreender a constituição dessas narrativas. Foram analisadas também as construções relacionadas à imagem, à animação, ao design e à gamificação que compõem essas produções.

É importante observar se a literatura infantil digital apresenta potencial relação com o ensino, seja ele formal ou informal, assim, investigar se as obras em análise priorizam o caráter utilitário ou estético foi uma premissa deste trabalho. Analisar as características desse subsistema literário, a partir das obras selecionadas, refletindo sobre sua possibilidade de entrada na escola como um elemento motivador para o desenvolvimento de práticas de leitura literária e formação de leitores críticos e autônomos foi também um motivador para essa investigação.

A literatura infantil, até por sua forte relação com a escola, é parte da cultura e as reflexões sobre ela não podem ser ignoradas. É importante pautar a relação da criança com o livro, que

é totalmente diferente da relação de um adulto, fato que se deve à maturidade, à aquisição de conhecimentos prévios, entre outros.

Mesmo tratando-se de um sistema literário marginalizado, "a literatura infantil é um campo que abarca quase todos os gêneros literários" (HUNT, 2010, p. 27). Para Hunt, a literatura infantil tem sido estudada de maneira proveitosa por profissionais de diferentes áreas como pedagogos, psicólogos, literatos, membros da indústria cultural, das artes gráficas, etc. A literatura infantil, vista como um objeto de arte amplo em possibilidades, não ensina mais apenas valores morais, mas "ensina" valores estéticos, de modo que para a sua leitura e produção é importante que se conheça minimamente teorias de outras áreas, como as artes plásticas e o design.

As produções textuais em meios digitais apresentam esse caráter de hibridismo. Para muitos é possível se comparar esse momento de revolução eletrônica com a revolução de Gutemberg, até mesmo no que diz respeito ao momento em que os dois mundos, o do manuscrito e o do impresso, viveram concomitantemente, assim como convivem hoje o impresso e o digital.

No que diz respeito ao texto eletrônico, Chartier (1998) entende que quando escrito e inscrito na tela, devido a sua estruturação, que privilegia um manuseio fluido que pode embaralhar e/ou entrecruzar textos e armazená-los numa mesma memória, o texto demonstra a revolução pela qual passa e essa revolução modifica não só o objeto, mas também os modos de ler. A obra quando inscrita de maneira diferente carrega, a cada acesso, um novo significado.

Considerando a leitura em meio digital como secundária, dependente do espaço tradicional de aprendizagem, acredita-se que ela estaria desenvolvendo habilidades outras, que apenas seriam alcançadas a partir das leituras propiciadas pela escola. Mas ainda que sem técnicas de ensino/aprendizagem institucionalizadas socialmente, parece que a leitura em meio digital desenvolve capacidades necessárias para a produção de sentido diante de objetos que denotam diversos elementos da cultura num mesmo artefato artístico.

Essas diferentes habilidades de compreensão podem ser vistas como múltiplos letramentos, como diferentes modos de apresentação de elementos da cultura e de formas de se

compreendê-los. Ao se pautar o texto literário, é relevante considerar as práticas de letramento literário que apresentam o intuito de fazer com que o leitor seja capaz de compreender o texto literário, tirando proveito de seu aspecto humanizador.

O texto literário não deve se prestar a apenas auxiliar em atividades escolares que ajudem o aluno a compreender a mecânica do alfabeto e a transformar matéria gráfica em matéria fonética. De acordo com Cosson (2006), o letramento literário é imprescindível no processo educativo que busca  uma formação humana de seus leitores.

É fato que a era digital apresenta grande influência nas produções textuais, artísticas ou não, entretanto sua influência não está apenas nas coisas, mas nos sujeitos e na sua maneira de lidar com outros elementos, algo que antes parecia inimaginável. A ubiquidade da vida em rede coloca diferentes questões para a noção de tempo, também a noção de espaço e de lugar baseados nos usos das mídias digitais. O espaço é visto para além da sua tridimensionalidade e os lugares para além dos modos social e cultural de sua utilização (SANTAELLA, 2013).

É importante estar atento ainda às transformações impostas pela era digital e pelo uso das ferramentas e possibilidades advindas do ciberespaço. As relações de aprendizagem não se restringem a um espaço determinado, nem mesmo ao sujeito individualmente, pois existe a possibilidade de suas mentes estarem em diferentes lugares, aprendendo sobre o que for, em redes informacionais a partir de diferentes tipos de dispositivos móveis, fazendo com que haja a necessidade de se repensar e reconfigurar as noções de ensino e aprendizagem.

Uma formação leitora de literatura precisa levar em consideração as características do objeto, sejam elas físicas, virtuais, interativas, artísticas, comunicacionais, etc. Importante ressaltar as mudanças socioculturais e históricas que determinam as formas de produção e, consequentemente, as formas de trato com o texto literário, como a pluralidade de habilidades de conhecimentos envolvidos no processo de leitura e compreensão. Assim, formar leitores é formar sujeitos capazes de se construírem a partir da arte como indivíduos autônomos e críticos.

Isto posto, convém ressaltar que este trabalho se coloca como uma pesquisa interdisciplinar na medida em que dialoga e transita entre diferentes campos científicos. A análise se baseará nos aspectos mecânicos e artísticos de construção de textos literários em mídias digitais; na multiplicidade de mídias utilizadas; na interação entre mídias para a produção de sentidos; nos múltiplos letramentos, em especial o literário e o digital.

Ademais, trata-se de um trabalho desenvolvido a partir de uma pesquisa descritiva, no qual buscou-se a reflexão sobre o que é e como se apresenta a literatura infantil digital. Essa reflexão é produzida a partir do diálogo com referenciais bibliográficos sobre estudos relacionados à literatura infantil, produção de literatura em meios digitais, sua relação com o imagético e os modos de se construir um leitor literário crítico e autônomo.

Objetivando esse fim, escolhemos as seguintes obras para a realização de nossas análises:

Figura 1 – *Meu aplicativo de folclore*

*Meu aplicativo de folclore*, vencedora em primeiro lugar do prêmio Jabuti em 2015. Publicada pela editora Ática, foi escrita e ilustrada por Ricardo Azevedo e produzida a partir do livro impresso do autor publicado pela mesma editora.

Figura 2 – *Pequenos grandes contos de verdade*

*Pequenos grandes contos de verdade*, vencedora do primeiro lugar do prêmio Jabuti em 2016. Publicada pela Editora Caixote, foi escrita por Oamul Lu e Isabel Malzoni. O aplicativo está disponível para iPhone e iPad pela Apple AppStore.

Figura 3 – Kids Book Itaú Criança

Kids Book Itaú Criança é uma coleção de livros infantis digitais criados para um banco que desde 2010 defende ações para a popularização da literatura infantil e para a formação de novos leitores. A coleção conta com mais de uma dezena de obras escritas por diferentes autores com expressividade no cenário literário nacional. Os livros são publicados em site específico, de forma gratuita e sem a necessidade de download do *app*. A coleção foi premiada com o primeiro lugar no Jabuti em 2017.

A partir desta amostra de exemplares, a proposta inicial, no que se refere à metodologia, é buscar procedimentos de análise para os aspectos multimodais ou intermidiáticos das obras,

para sua composição narrativa, envolvendo a relação entre ilustração, animação, gamificação e design. Ademais, buscamos considerar, ainda, o suporte e a reflexão sobre uma possível capacidade para a formação de leitores literários críticos e autônomos.

Assim, almejamos compreender a literatura infantil digital, no que diz respeito à sua constituição intermidiática, discutindo como ela articula as possibilidades de construção do imagético, como faz a articulação da ilustração, da animação e da gamificação, em conjunto com o design da obra. A partir da análise feita, pretendemos entender como essa recente forma de representação artístico/literária, que foge dos padrões de recepção e mediação clássicos da literatura infantil — bastante dependente da escola, pode ser importante para a formação de leitores literários críticos e autônomos.

## 2 LITERATURA INFANTIL: CONTEXTO HISTÓRICO E DEFINIÇÕES

Segundo Hunt (2010, p. 90), "a literatura é o que escolhemos fazer dela", uma vez que a construção formal de um texto não define seu gênero. Isso significa dizer que o uso determina se um texto é literário ou não. O processo de leitura, assim, configura-se como fator fundamental na caracterização de uma obra.

Os livros destinados às crianças, quando usados para fins de socialização e educação, perdem seu caráter literário, mas não há como estabelecer o modo como a criança recebe o texto, qual será a sua relação com a produção de sentido, se ela fará uma leitura funcional ou literária. Uma vez que a literatura infantil é tão instável quanto o próprio conceito de criança, pode ser entendida como os livros que são adequados, lidos e provavelmente capazes de satisfazer uma parcela da sociedade, a qual corresponde atualmente às crianças (HUNT, 2010).

Segundo Cademartori (1987), a adjetivação dessa literatura cria uma espécie de limitação, pois são textos produzidos e adquiridos por adultos que serão lidos por/para crianças.

> A principal questão relativa à literatura infantil diz respeito ao adjetivo que determina o público a que se destina. A literatura, enquanto só substantivo, não predetermina seu público. Supõe-se que este seja formado por quem quer que esteja interessado. A literatura como adjetivo, ao contrário, pressupõe que sua linguagem, seus temas e pontos de vista objetivam um tipo de destinatário em particular, o que

> significa que já se sabe, *a priori*, o que interessa a esse público específico (CADEMARTORI, 1987, p. 8, *grifo do autor*).

À literatura infantil foi dado um caráter de banalidade, desconsiderando-se sua importância enquanto objeto artístico carregado de função pedagógica e moral. Se comparada à literatura dita "sem adjetivos", isto é, a literatura adulta, a literatura infantil é tida como simples, inferior e sem capacidade reflexiva, sendo muitas vezes produzida nesses moldes. Nota-se, dessa maneira, que o preconceito está relacionado à criança, vista como incapaz de compreender e apreciar um texto literário, sem que se considere que o processo de leitura dela não é o mesmo de um adulto. Sendo o adulto o centro da produção, da aquisição e das definições de uso e de leitura, não é capaz de precisar como ocorre a apreciação do texto literário pela criança, valorizando, assim, apenas sua maneira de entendê-lo.

Hunt (2010) defende que vários fatores diferenciam a literatura infantil da literatura adulta, como, por exemplo, o público, que possui habilidades de leituras distintas, podendo fazer leituras diferentes que resultam em temas, estruturas, tratamento e vozes variados, e necessitam também de uma crítica específica. O autor denomina essa crítica específica como "criancista", a qual denota comprometimento e afetividade, distanciando-se das verdades impostas pela teoria e rompendo com a hierarquização. O cerne, para o autor, está sempre na criança e nas suas particularidades de interação com o texto.

Na perspectiva de Cunha (1994), a crença de que a literatura infantil é apenas objeto útil para a aquisição de conhecimentos morais ou educacionais é problemática. A literatura recebe na escola o mesmo trato que disciplinas tradicionais, quando o ideal seria tratá-la por meio da apreciação, desenvolvendo-se modos diferentes de pensar e refletir. A literatura deixa de ser atraente e de levar o leitor à reflexão quando na escola trilha-se um caminho ligado à aprendizagem convencional, utilizando-se de avaliações, por exemplo. Com isso, torna-se, então, objeto de valoração quantitativa, o que a afasta de seu propósito. Para a autora, o professor que aplica a literatura desta forma age conforme um governo totalitário, pois impõe a leitura em vez de permitir meios para sua apreciação.

## 2.1 A LITERATURA INFANTIL E A HISTÓRIA

No século XVII, o modelo feudal entra em decadência, e a partir dessa quebra paradigmática de construção social e consequentemente familiar se abriu espaço para a valorização de outras questões, como a importância do afeto e da educação dos herdeiros. A conscientização a respeito desse período chamado infância faz também surgir a consciência do individual e da privacidade.

Silva (2004) disserta que a noção de infância inicia-se no século XVII e gradativamente se desenvolve no século XIX com o auxílio da Revolução Industrial, da expectativa de vida e da diminuição da taxa de mortalidade infantil. Nesse contexto, nasce a preocupação com a educação e a disciplina da criança. Sendo assim, aliavam-se à fé, à educação formal e à literatura infantil "ferramentas" utilizadas com fins pedagógicos que visavam promover o amadurecimento da criança. Além disso, a partir da didatização e da pedagogização, essas ferramentas assumiam um caráter moralizante e, portanto, de controle sobre as massas.

A literatura infantil se consolida, então, no início do século XVII quando a sociedade começa a distinguir as crianças dos adultos. Compreendeu-se que elas tinham atributos próprios e necessidades distintas, precisando de uma educação especial que as preparassem para a vida adulta (CUNHA, 1994). No entanto, essa diferenciação ocorria de forma ainda limitada, pois, conforme afirma Coelho (2000),

> A criança é vista como um adulto em miniatura cujo período de imaturidade (a infância) deve ser encurtado o mais rapidamente possível. Daí a educação rigidamente disciplinadora e punitiva; e literatura exemplar que procurava levar o pequeno leitor a assumir, precocemente, atitudes consideradas adultas (COELHO, 2000, p. 23).

De forma a complementar esse pensamento, Brandão (1996) aponta que a escola possuía uma função estritamente de reprodução até o século XIX, sendo Émile Durkheim o responsável por dar à educação um caráter social, acreditando que ela tinha potencial para a formação de uma sociedade mais harmônica. Contudo, a sociedade se inclinava aos interesses da classe dominante, que influenciava a educação para a formação de trabalhadores.

A camada social burguesa da época acreditava que a criança precisava ser controlada e que seu desenvolvimento intelectual deveria ser condicionado ao único objetivo de transformá-la em um adulto. Essa atitude criava a expectativa de que a criança pudesse, no futuro, reproduzir um comportamento padrão esperado.

A família, nesse cenário, assume papel de extrema importância, uma vez que agora os pais tinham a obrigação de promover um crescimento saudável, buscando evitar a morte precoce da criança e tentando garantir que ela alcançasse à vida adulta. Além disso, era indispensável proporcionar à criança acesso à educação formal para que pudesse contribuir para o desenvolvimento do meio social futuramente. Nesse contexto, surge a escola que se torna o espaço que introduzirá a criança nesse mundo novo, protegendo-a das adversidades e dando-lhe capacidade de lidar com as dificuldades do mundo adulto. Para esse fim, os textos literários foram fundamentais. De acordo com Coelho,

> os primeiros textos infantis resultaram da adaptação (ou da minimização) de textos escritos para adultos. Expurgadas as dificuldades de linguagem, as digressões ou reflexões que estariam acima da compreensão infantil; retiradas as situações ou os conflitos não exemplares e realçando principalmente as ações ou peripécias de caráter aventuresco ou exemplar... As obras literárias eram reduzidas em seu valor intrínseco (COELHO, 2000, p. 29, 30).

Pode-se observar que o uso primário da literatura infantil era para fins não literários, iniciando seu percurso com características e objetivos de formação predominantemente pedagógicas. A partir da introdução da ideia de infância e a reformulação do ensino, os textos literários dirigidos a essa faixa etária sofrem uma mudança. Os contos começaram a ser selecionados para que pudessem direcionar a criança aos aprendizados de regras morais consideradas importantes para aquele contexto social, além de promover o desenvolvimento intelectual (SILVA, 2004).

Cadermatori (1987) faz uma delimitação da história da literatura infantil, apontando o início formal da modalidade com os textos de Charles Perrault. O escritor francês coletava lendas e contos da Idade Média e os adaptava; a partir dessa compilação e adaptação, criou-se o que hoje consideramos como os contos de fadas.

Diferentes autores em vários países da Europa passaram a seguir o método de coleta de Perrault, mas isso só se intensificou com os trabalhos desenvolvidos pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm no século XIX, na Alemanha. Dois procedimentos distintos eram utilizados para a construção dos textos para as crianças: o primeiro era produzir adaptações a partir dos clássicos, e o segundo consistia na utilização do folclore e da apropriação dos contos populares.

Cademartori (1987) aponta que Charles Perrault iniciou seu trabalho a partir de coleta de contos populares após a *Fronde*, um movimento de oposição a Luís XIV. A autora observa que o escritor francês era indiferente à causa popular, desprezava o povo e o ironizava devido à sua origem burguesa, mas contraditoriamente sua produção, mesmo repudiando as manifestações populares, não foi capaz de eliminar totalmente o popular.

> Apesar do pretendido distanciamento com que Perrault trata o popular, a intenção burlesca, depreciativa, em relação aos motivos populares, não impediu, em muitos momentos, a adesão efetiva àquelas personagens carentes que delineia. Caracterizadas, no início da narrativa, pelo estado de precariedade, suas personagens tornam-se triunfantes no final, estereótipo que se encontra na maioria dos contos orais e que refletem, sem dúvida, as tensões e soluções sonhadas pelos camponeses (CADEMARTORI, 1987, p. 36).

Perrault buscava na tradição oral temas para suas produções, os quais eram adaptados e reconstruídos para que pudessem atender aos anseios da classe burguesa à qual pertencia e a que seus livros eram destinados.

Cademartori (1987) destaca que os deuses pagãos eram cristianizados em forma de santos; porém, há ainda nos contos de fadas a resistência do paganismo representada nas manifestações folclóricas, as quais, mesmo subvertidas à ideologia cristã e às propostas moralizantes, apresentavam aspectos que denunciavam sua verdadeira origem camponesa, como questões amorais e os elementos ligados à perversidade.

De acordo com Cademartori (1987), Perrault produz uma recuperação e manutenção da cultura popular através da escrita dos contos populares, tornando-os acessíveis. A junção entre dois tipos de manifestação literária, a literatura popular e a literatura infantil, ocorreu graças à

aproximação de duas ausências de conhecimentos: a do povo, devido à sua condição e situação social, e a da criança, devido à pouca idade.

O que se concebe como literatura infantil existia antes a Perrault, sob a forma de uma literatura pedagógica, na cultura erudita, e a forma de literatura oral, na cultura popular (CADEMARTORI, 1987). No entanto, o trabalho de coleta e adaptação feito pelo autor francês e pelos irmãos Grimm ainda possui bastante notoriedade atualmente.

No Brasil, o início da literatura infantil foi de certa forma semelhante a como ocorreu na Europa. Segundo Cademartori (1987, p. 44), a tradição indígena e toda a mitologia que a circunda era expressa de maneira oralizada, principalmente pelo fato de as camadas mais populares da sociedade ser agráfica. Os escritores brasileiros, dotados de sentimento nacionalista, buscaram eliminar a cultura europeia burguesa de seus textos, contemplando a cultura nacional de forma preponderante. Para tanto, utilizavam temas, personagens e cenários brasileiros. Os padrões narrativos e comportamentais das personagens, no entanto, ainda eram europeus. A literatura infantil no Brasil surge se apropriando principalmente de histórias folclóricas contadas de maneira oral, aproveitando-se das personagens, temas e histórias da cultura popular, precisando também ser adequadas à realidade da classe burguesa.

Na segunda metade do século XIX começa a crescer no Brasil a necessidade da construção de uma literatura nacional para a criança. Esse período foi historicamente marcado por mudanças sociais como o surgimento das novas relações de trabalho a partir do capitalismo. Essas mudanças aconteceram até o início do século XX e esses acontecimentos também influenciaram a escola. As primeiras produções de leitura que se direcionavam às crianças se apresentavam no espaço escolar, vinculando literatura e educação, conforme Coelho (1982) apresenta.

No cenário literário brasileiro da época, havia a imbricação entre o rural e o urbano nas obras de literatura infantil produzidas. Elas traziam histórias que elevavam o amor a terra, e os textos ainda não apresentavam de maneira expressiva características literárias, demonstrando bastante apelo educacional (COELHO, 1982). Nota-se, além disso, que as obras para as crianças apresentavam duplicidade, uma vez que buscavam o entretenimento e a formação

educacional e moral, direcionando o comportamento da criança segundo os valores instituídos pela classe social dominante.

Muitas das obras nacionais não foram capazes de se desvincular dos moldes europeus. Todavia, a literatura infantil brasileira preconizada por Monteiro Lobato conseguiu propor uma quebra desse paradigma — além do fato observável de que, diferentemente da literatura infantil europeia, a produção do autor não possuía um caráter exclusivamente pedagógico.

Lobato não eliminou de sua obra os elementos da cultura europeia, a qual caracteriza a pluralidade cultural nacional, mas desenvolveu seus textos de forma que a cultura europeia não fosse dominante em relação à brasileira. As influências da cultura do velho mundo, que são inevitáveis devido à história da colônia, na produção de Lobato, não desqualificam nem corrompem a cultura nacional. Conforme afirma Cademartori, a literatura de Lobato:

> volta-se para o Brasil sem a situação paradoxal de brasileiro que descobre o exótico dentro de seu próprio país. Em lugar da postura entusiasmada frente aos traços de brasilidade, o que caracterizou a obra de tantos nacionalistas, encontra-se, em Lobato, ao lado da identificação de nossas peculiaridades, inquietude perante a situação nacional nos seus diferentes âmbitos (CADEMARTORI, 1987, p. 46).

Lobato nasceu em 1882, no município de Taubaté, em São Paulo, e faleceu aos 66 anos em 1948, na capital paulista, acometido por um derrame cerebral. Sua primeira publicação foi *Urupês*, uma coletânea de contos, seguida de títulos consagrados como os da coleção do *Sítio do Picapau Amarelo*.

Conforme elucida Cademartori (1987), Lobato é o ponto de partida para a construção de uma literatura infantil que se possa considerar verdadeiramente brasileira. Por muito tempo, outros autores ganharam visibilidade, apresentando influência direta com a obra dele. Além de obras didáticas, Lobato escreveu textos que exploram a imaginação e os aspectos culturais brasileiros, como os elementos do folclore nacional. Ademais, variedades marginalizadas do português falado no Brasil também foram utilizadas na produção do autor. Suas obras apresentam bastante do cotidiano em que o escritor estava inserido, tratando com importância o dia a dia e a realidade sociocultural da época. As obras de *O sítio do Picapau Amarelo*, composta por 23 volumes, e *Jeca Tatu* demonstram uma quebra do paradigma, visto que estão

intrinsecamente ligadas às questões morais (CADEMARTORI, 1987). Na década de 1920, com influência dos preceitos modernistas, Lobato demonstra no livro *A menina do narizinho arrebitado* (1921) uma ruptura das tendências realistas, unindo o real e o maravilhoso na obra, mantendo-se como o principal escritor de literatura infantil no Brasil ainda durante as décadas de 1930 e 1940 (COELHO, 1982).

Outros autores também tiveram relevância no contexto de produção de literatura infantil nacional, embora alguns não tenham tido êxito em fazer com que o caráter emancipatório da modalidade se sobressaísse ao pedagógico.

## 2.2 A LITERATURA INFANTIL E A ESCOLA

Em um contexto no qual se apresenta uma sobreposição do caráter pedagógico de se criar, ler e ensinar literatura, a criança é dependente do adulto, o qual é colocado como o detentor de um saber que será transferido exatamente como ele acredita. Além do mais, essa forma de se transferir saberes socialmente hierarquizados não atinge apenas as crianças, mas também a classe dominada, já que tais valores sociais são incrustados nas crianças que logo se tornam adultos, partilhando as mesmas referências morais e ideológicas, mesmo que não correspondam à sua realidade cultural e social. Quanto ao direcionamento às crianças, Palo e Oliveira (1992, p. 5) acreditam que "é dirigir-se não a uma classe, já que não detém poder algum, mas a uma minoria que, como outras, não tem direito à voz, não dita seus valores, mas, ao contrário, deve ser conduzida pelos valores daqueles que têm autoridade para tal: os adultos."

Tendo isso em vista, a literatura infantil surge como um instrumento a ser utilizado pela escola; ambas tinham o intuito de auxiliar a família no desenvolvimento da criança, um desenvolvimento que privilegiava os valores e costumes impostos pela sociedade da época, a qual era regida pelos padrões da classe dominante.

Cunha (1994) define duas vertentes de "uso" da literatura: palavra-arte e palavra-informação. Para a autora, a palavra-informação é denotativa, e o importante é que o maior número de leitores entenda a informação do mesmo modo, cumprindo assim sua função de transmitir

pensamentos generalizados. A palavra-arte, em contrapartida, é conotativa, pois busca uma pluralidade interpretativa, demonstrando a leitura literária como aberta; trata-se de produzir o maior número possível sentidos, de leituras individuais feitas na relação entre leitor e texto, que são sempre ratificadas pela própria obra. Como demonstra a história da literatura infantil, a palavra-arte foi preterida em relação à palavra-informação, enfatizando-se os aspectos pedagógicos e moralizantes e o uso da literatura infantil para atividades diferentes da apreciação da arte (CUNHA, 1994).

Na perspectiva de Palo e Oliveira (1992), é fundamental que a literatura infantil priorize o caráter poético-emancipatório em vez do utilitário-pedagógico, uma vez que a o primeiro se apresenta como uma forma de não reduzir a literatura ao instrumentalismo, dando ênfase a outras capacidades ligadas à criatividade e à criticidade da criança. Na dimensão utilitário-pedagógica, segundo os autores, o livro infantil se apresenta mais como um instrumento para a transmissão dos valores sociais hegemônicos, fazendo com que a criança associe as situações ficcionais encontradas nas histórias aos comportamentos e valores desejados para um adulto em sociedade. Nesse sentido, o texto literário se restringe ao aspecto prescritivo e informacional.

Uma vez que a criança possui mais pensamentos concretos do que abstratos, a transferência de saberes pode ser feita utilizando-se de estratégias que privilegiem elementos próximos à sua vivência – o que não ocorre quando a pedagogia apresenta a literatura sob um método desenvolvimentista, o qual se relaciona intrinsecamente à dimensão utilitário-pedagógica (PALO; OLIVEIRA, 1992). O texto que se propõe a ser lido e a ser escrito para a criança precisa explorar outros âmbitos, e não apenas o pedagógico. É importante que se pense na criança tanto na produção quanto na mediação de leitura, levando-se em consideração, em ambas as atividades, as habilidades da criança e não apenas suas limitações, utilizando o texto da literatura infantil para “preencher” vazios específicos.

O uso da literatura infantil na educação não é reprovável; torna-se necessário, no entanto, ajustar a maneira de abordá-la. Mesmo que se utilize o texto literário para finalidades pedagógicas, elas precisam instigar o pensamento analítico e não apenas reproduzir de maneira acrítica os valores vigentes que muitas vezes são alimentados por representações

estereotipadas da realidade. De acordo com Palo e Oliveira (1992, p. 8), “o pensamento infantil está apto para responder à motivação do signo artístico, e uma literatura que se esteie sobre esse modo de ver a criança torna-a indivíduo com desejos e pensamentos próprios, agente de seu próprio aprendizado”. Por essa razão, torna-se substancial compreender a leitura literária como aberta, que valoriza a pluralidade de sentidos que possam ser produzidos. Nesse contexto, a criança não é mais vista como cognitivamente dependente do adulto, mas um sujeito cujas especificidades e potencialidades precisam ser consideradas.

Por um longo período, sabe-se que a literatura infantil foi vista como inferior, um subgênero da literatura. Sua adjetivação (infantil) chega a ser utilizada de maneira pejorativa, e muito dessa concepção se deve à dominante utilitário-pedagógica. Na vertente poético-emancipatória, no entanto, os textos da literatura infantil, antes marginalizados, são vistos como produções artísticas legítimas, diferenciadas dos outros modos que ficam em função do leitor, das particularidades que ele apresenta e de suas incapacidades quando comparado a um adulto. Trata-se de uma vertente que busca considerar as características literárias presentes na literatura infantil. As obras literárias e o tratamento dado a elas na dimensão utilitário-pedagógica privilegiavam as ações mais simples do pensamento por enxergar a criança como alguém ainda cognitivamente incapaz em comparação ao adulto. Já na dimensão poético-emancipatória o tratamento visa abarcar as qualidades e potencialidades apresentadas pela criança, tornando o pensamento delas relevante para a interpretação.

Vemos, dessa forma, que os projetos mais relevantes relacionados à literatura infantil são aqueles que não facilitam o literário ou apenas prescrevem questões pedagógicas ou morais, mas sim os que veem na criança o potencial para desenvolver uma leitura plural e diversificada. Dessa forma, a Pedagogia, baseada na função poética que a literatura infantil apresenta, pode considerar a sensibilidade subjetiva e a inteligência da criança, tida como sujeito de sua própria aprendizagem, um ser que pode aprender de maneira autônoma a partir da sua relação com o texto (PALO; OLIVEIRA, 1992).

O método utilitário-pedagógico é ainda o mais valorizado pelo senso comum, pois a forma como a informação se apresenta, de maneira unificada, facilita o controle sobre a leitura, ao contrário do que ocorre em um método que privilegia a leitura diversificada. Nas palavras de

Palo e Oliveira (1992, p. 13-14), “se o primeiro é possível de ser controlado pela função pedagógica, o segundo é um desafio a essa função, já que põe em crise qualquer previsibilidade de uso frente à alta taxa de imprevisibilidade da mensagem”.

Palo e Oliveira (1992) acreditam que, ao dar maior ênfase ao uso poético da informação presente nos textos da literatura infantil, cria-se também uma nova pedagogia, que, diferentemente da que vigora nas escolas, mais aprende que ensina. Esse tipo de posicionamento diante da literatura infantil faz com que sejam passadas a criança — em vez da prescrição de formas de se ver o texto e consequentemente o mundo — outras maneiras de compreensão que dessa vez partem do aluno, visto, assim, como alguém que participa do seu próprio aprendizado.

Defender que a dimensão poético-emancipatória da literatura deve prevalecer em relação à dimensão utilitário-pedagógica não quer dizer que se deve ignorar o poder da literatura infantil na educação das crianças. Significa, no entanto, entender que a literatura, assim como a escola, precisa ser libertadora, com a intenção de participar da formação de sujeitos críticos que cheguem a essa criticidade com certa autonomia. Isso pode ser representado pela forma como a criança interage com o texto, criando uma relação intersubjetiva entre os dois livre de qualquer imposição, seja do texto ou da mediação de leitura que possa ocorrer.

## 3 POTENCIALIDADES DA LITERATURA INFANTIL DIGITAL

Neste capítulo buscamos apresentar algumas das principais potencialidades das obras definidas como literatura infantil digital. Serão discutidos importantes conceitos para investigação e reflexão proposta na pesquisa. Como são diversas as obras que representam esse tipo de literatura o que torna impossível o conhecimento de todas elas, as características e potencialidades aqui apresentadas são aquelas vistas de forma recorrente em algumas obras, principalmente naquelas analisadas neste trabalho.

## 3.1 O LIVRO INFANTIL DIGITAL

O livro infantil digital é uma recente forma de expressão artístico-literária voltada para a apreciação de crianças. Sua atual manifestação deve-se, principalmente, ao lançamento da ferramenta de comunicação e informação da Apple, o iPad. Seu lançamento em 2010 fez surgir uma nova forma de ler e interagir com os livros por meio dos aplicativos para dispositivos móveis, como tablets e smartphones, os quais são conhecidos como livros-aplicativos ou *book apps.* O sistema operacional móvel da Apple, o iOS, de que o iPad se utiliza, foi o primeiro a receber e executar esse tipo de literatura, seguido pelo sistema da Google para dispositivos móveis, o Android.

Em 2012, foi instituída na Feira do Livro de Bolonha, na Itália, uma premiação que pode ser considerada a mais importante no que diz respeito à literatura infantil e juvenil. Trata-se do prêmio Bologna Ragazzi Digital Award, concedido a obras de todo o mundo, que avalia a inovação nas produções literárias digitais voltadas para crianças e jovens. No mercado editorial brasileiro, temos desde 1959 o Prêmio Jabuti, a premiação mais tradicional que introduziu a categoria Infantil Digital em 2015, em sua 57ª edição. No ano de estreia, foram 40 obras inscritas, mas com as mudanças que vigoram desde 2018 a premiação deixou de existir.

Dentre os autores que se destacaram na literatura digital para crianças, destaca-se Ângela Lago, a qual publicou em seu site uma série de histórias interativas e dotadas de animação. Um exemplo é sua releitura de *Chapeuzinho Vermelho*, publicada originalmente por Charles Perrault. A versão de Ângela Lago, disponibilizada on-line, constrói a história que, através de "recursos digitais permite que, a cada trecho da narrativa, o usuário faça opções que conduzam a ação a distintos desdobramentos" (LAJOLO, ZILBERMAN, 2017, p. 41).

Nota-se que a literatura digital produzida para computadores, como a de Ângela Lago, não apresenta algumas das características principais daquelas desenvolvidas para aparelhos móveis de comunicação, como, por exemplo, a facilidade de tratamento do texto. Isso ocorre porque, na tela do aparelho, o texto é acessado por um toque no ícone que o representa, e seu manuseio tátil é muito mais simples, não sendo necessário o domínio de todos os

equipamentos de um computador. Outra questão importante a se atentar é a ubiquidade no que diz respeito ao acesso ao texto digital, que, estando em um aparelho móvel, poderá ser acessado de qualquer lugar, a qualquer hora.

Um dos primeiros livros de literatura infantil digital para aparelhos móveis publicados no Brasil foi *A menina do narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato, pela Editora Globo. Assim, uma das obras que marcam a produção do mais importante escritor de literatura infantil do país é também aquela que se apresenta como uma das obras verdadeiramente interativas, digitais, multi e hipermidiáticas (LAJOLO, ZILBERMAN, 2017).

Pode-se observar certa semelhança entre os livros de literatura infantil digital e os livros ilustrados. Assim como o livro ilustrado, os infantis digitais apresentam grande impacto multimodal. Em ambos, os elementos verbais e visuais que compõem a narrativa se interligam de tal maneira que a junção se torna tão complexa a ponto de a produção de sentido não depender de apenas um modo, mas da combinação deles. Dessa forma, o significado do todo se torna maior e mais relevante que o de uma das semioses individualmente.

No caso dos *book apps* infantis, além da relação entre verbal e visual, os textos apresentam novas características relacionadas à sonoridade e à imagem, a qual é animada e não estática. Os aspectos sonoros e imagéticos estão ligados à interação, e ambos são evidenciados pela possibilidade de intervenção a partir da ação tátil e gestual. Dessa maneira, percebe-se que a interação é a grande diferença entre os livros infantis digitais e os livros ilustrados, com o qual se assemelha. Na verdade, todos os tipos de texto propõem interação, porém os digitais têm possibilidades interativas inovadoras, muito devido ao seu suporte e à tecnologia que envolve a construção desses aparelhos.

Segundo Timpany *et al.* (2014), por meio da interatividade, é possível melhorar o engajamento do leitor com o enredo, promovendo uma relação entre eles que, até o surgimento das ferramentas digitais, era inimaginável, quando se levavam em consideração o texto impresso e as interações possibilitadas por ele. A partir de sua relação direta com o texto, que ocorre principalmente pelo toque aos elementos visuais gamificados para esse fim, o leitor pode interferir ou até mesmo multiplicar os sentidos. Tal característica influencia no

modo como o leitor percebe e compreende os textos, gerando uma atividade cognitiva diversa daquela que propõe o texto impresso (PRIETO; PENELAS, 2014).

A grande quantidade de recursos de produção apresentados pelas ferramentas digitais, bem como o suporte desse tipo de livro, possibilita que cada obra seja construída de maneira bastante peculiar. Não há um formato específico ou forma de fazer que siga um padrão na produção do texto, o que gera diferentes modos de ler a literatura infantil digital. Os textos propõem a união de diversas semioses e formas diferentes de produção narrativa, como ocorre nos livros ilustrado, nos filmes de animação, nas narrativas orais e nos jogos eletrônicos. Segundo Kirchof (2016), as obras infantis digitais são as produzidas como *apps*, consideradas verdadeiramente digitais por abarcarem a maior parte das possibilidades multimodais e de interatividade que a ferramenta pode possibilitar.

Pensando nessa produção que promove múltiplos modos e características narrativas, é importante atentarmo-nos para como a construção de design desse tipo de obra é muito mais complexa e também para como esse tipo de produção demanda o trabalho de profissionais diversificados e com atividades específicas. Como observa Ramos (2017, p. 238), além do "grupo tradicional de profissionais do mundo editorial — autores, editores, tradutores, ilustradores e designers gráficos", são necessários "compositores, locutores, programadores de jogos".

Conforme afirmam Bus, Takacs, Kegel (2015), a multimodalidade possibilita que as informações recebidas, a partir da leitura do texto, sejam processadas em mais de um canal sensorial ao mesmo tempo, tornando, assim, a leitura mais dinâmica e duradoura na memória. Nessa perspectiva, esses textos se portam como multimodais e também multissensoriais. Ainda de acordo com os autores, a dimensão multimidiática tem a capacidade de auxiliar as crianças que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, já que a leitura verbal não é primordial, mas faz parte de um todo. Assim, a significação, geralmente creditada ao texto verbal escrito, perpassa também por outros estímulos desencadeados pela sonoridade, imagem e animação. Tendo isso em vista, não se pode negar o importante potencial da literatura infantil digital de contribuir nas atividades pedagógicas.

**Tabela 1 –Multisensorialidade relacionada aos livros infantis digitais**

| **MULTISENSORIALIDADE RELACIONADA AOS LIVROS INFANTIS DIGITAIS** | | |
|---|---|---|
| Sentido sensorial | Elemento da obra | Exemplo |
| Visual | Texto verbal | Enredo, informações de uso, informações relacionadas à edição, descrição dos produtores. |
| | Texto visual (imagem estática ou animada) | Ilustrações, fotografias, ícones instrucionais, ícones de navegação, animações e vídeos. |
| Auditivo | Comunicação sonora verbal | Narrativa automática personalizada. |
| | Comunicação sonora não-verbal | Músicas, ambientação sonora, efeitos sonoros realizados pela interação. |
| Tátil | Recursos de interação | Toque, gestos e movimento. |

Fonte: Autoria própria.

A tabela acima descreve elementos do texto que se relacionam a cada um dos sentidos acionados quando há imersão da criança no texto infantil digital. Lembrando que são concomitantes as ações que utilizam as diferentes capacidades sensoriais.

É notável que os livros infantis digitais não apresentam características novas, pois a multimodalidade e a interação, citadas como características desse novo modo de se fazer literatura, também são encontradas nos livros infantis impressos. A literatura infantil digital apenas apresenta a relação com essas características de modo inovador. A partir das ferramentas móveis de informação e comunicação, as possibilidades podem ser exploradas tanto na produção do texto quanto na leitura; a inovação tecnológica cria diferentes formas de interagir com o texto, lê-lo e produzir sentido, proporcionando ao leitor alvo, à criança, outras formas de leitura e apreciação.

## 3.2 MULTIMODALIDADE

Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014) destacam que a contemporaneidade proporciona novas formas de interação graças ao avanço tecnológico a que estamos expostos. Essa mudança gera transformações em todas as áreas da sociedade e, dessa forma, a prática pedagógica também necessita rever alguns conceitos, principalmente com relação à leitura, em que imagem e palavra apresentam cada vez uma relação mais forte e dependente.

A multimodalidade está presente em todos os textos. São elencados recursos verbais, sejam orais ou escritos, que se vinculam aos elementos visuais e, assim,ambos constituem um todo no processamento dos textos. Os textos a que temos acesso atualmente evidenciam cada vez mais seu caráter multimodal, apresentando diferentes modos semióticos, como o sonoro, o visual e o gestual. Para Kress e Van Leeuwen (2006), a mistura desses elementos na produção de textos, com o intuito de dar maior inteligibilidade na transmissão da informação, faz com que levar em conta apenas os fatores verbais apresentados gere uma ineficaz produção de sentido. É preciso que se interpretem todos os modos semióticos para  melhor compreensão.

Os pensamentos relativos à multimodalidade têm início com os estudos sobre a semiótica social, que por sua vez se apresenta fundamentada nas ideias de Halliday, o qual concebia a linguagem como forma de interação humana. Assim, o interesse da semiótica direcina-se ao sentido, que é desencadeado nos ambientes sociais e nas interações decorrentes desse meio.

Kress e Van Leeuwen (2006) apontam os signos como a base da semiótica social. Os signos são caracterizados a partir da junção entre significante e significado, sendo que a criação ou utilização de um signo é marcada pela vida e história do autor e por um contexto específico. Isso significa dizer que as razões sociais motivam a escolha dos signos.

A semiótica busca o entendimento das estratégias que são utilizadas para se chegar àquilo que é dito, estudando as construções textuais e como elas são propostas a partir de diferentes linguagens. A semiótica social bem como a multimodalidade buscam a compreensão de todas as maneiras de se produzir um texto e como isso acarreta na construção do sentido. Como aponta Pimenta (2011, p. 186),

> A função principal da semiótica é dar conta de troca de mensagens, quaisquer que sejam essas mensagens, ou seja, a comunicação. Uma mensagem pode ser um signo, ou uma cadeia de signos transmitidos por um produtor para um receptor de signos oudestinatário, cujo cérebro produz transformações mentais a partir de experiências corporais e as codifica em forma de signos (PIMENTA, 2011, p. 186).

Na perspectiva de Kress e Van Leeuwen (2006), é escolhido pelo autor um modo semiótico que recobre primordialmente a produção dentro de inúmeras possibilidades, porém outros modos semióticos dispostos na produção também se prestam à atividade de construção de sentido. Condições sociais e diversos tipos de instrumentos são responsáveis pelo desencadear do sentido de determinada produção textual, e os agentes buscam desenvolver a informaçao da forma mais eficaz possível. Ainda de acordo com os autores, as imagens, assim como a linguagem verbal, também apresentam significados textuais e interpessoais, determinando a comunicação como uma atividade marcada pelos aspectos social e ideológico, que determinam as relações intersubjetivas.

Quando se produz uma mensagem, esta não se limita a apenas um tipo de linguagem, como a fala, a escrita ou a imagem, mas as condensa, e essa junção faz com que o texto produza diferentes significados de acordo com os sujeitos e os contextos. A semiótica se relaciona às formas de significação, que por sua vez são atravessadas por diferentes intenções dos produtores. Dessa forma, a semiótica precisa se atrelar às ações humanas construídas de maneira social e histórica, entendendo-as como capazes de transformar os recursos representacionais que existem.

A multimodalidade busca a compreensão da junção e da articulação dos diferentes modos semióticos na produção de textos; seu foco está na textualidade, na sua relação com o contexto social e com o processo de produção. Quando se produz ou se lê determinado texto, uma gama de modos semióticos apresentam suas características particulares que potencializarão a produção de sentido e a comunicação. Esses elementos são influenciados histórica, social e culturalmente.

A quantidade de modos que fazem parte de uma produção textual na contemporaneidade leva-nos a perceber que não é possível atentar-se em apenas um, mas em como essa pluralidade é capaz de compor em conjunto a significação textual. Para Vieira (2007, p. 54),

> o discurso multimodal ocupa espaço cada vez mais representativo nas práticas sociais contemporâneas. Nessa perspectiva, é impossível interpretar os modos semióticos prestando atenção somente na língua escrita ou oral, pois um texto deve ser lido em conjunção com todos os elementos semióticos dessa produção (VIEIRA, 2007, p. 54).

A multimodalidade na construção dos textos, principalmente naqueles construídos para ou no meio digital, tem apresentado outras características de produção e de leitura. Isso implica em mudanças sociais e culturais, oferecendo formas de produção de texto e de interação diferentes e originais. É possível que essa combinação de diversas semioses e o trabalho de leitura mais amplo — que considera as variadas formas e as características externas, como o contexto social e a cultura para a leitura de textos — possibilitem a construção de leitores críticos.

A noção de que o texto se restringe ao escrito precisa ser ampliada, pois a utilização de outros elementos evidencia que a produção textual vai além de apenas uma forma de construção (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

O fato de a modalidade parecer totalmente inédita se relaciona à tomada de consciência das características ligadas a ela, da sua influência nos modos de produção, da leitura textual atual e como tudo isso se vincula principalmente aos avanços e ao surgimento de novas tecnologias. Palavra, imagem, som, entre outros, interagem de forma mais intensa com o auxílio das ferramentas digitais. Essa intensidade também acontece no âmbito da significação, uma vez que a combinação entre as linguagens eleva o potencial comunicativo dos textos.

Pode-se afirmar que todas as formas de comunicação apresentam mais de um elemento semiótico não apenas pela variedade de apresentação de modos semióticos, mas também pelo fato de como eles se inter-relacionam na construção do texto e na produção de sentido. Por essa razão, podem ser caracterizadas como multimodais. Essa relação entre os diversos modos semióticos no fazer textual é capaz de revelar também elementos da cultura e seu relacionamento com a sociedade, desencadeados pelas mudanças nos hábitos de ler provocadas pelo desenvolvimento tecnológico. Os elementos semióticos, na concepção da

multimodalidade, organizam-se de acord9o com as funções sociais e históricas, fazendo com que os significados se conectem e que a partir de sua interação haja a construção de sentido.

Para Vieira (2007), concebe-se a multimodalidade como a atividade de construção textual em que a fusão entre signos verbais e não-verbais resultam na constituição de sentido de um enunciado. Assim, é válido pensar no fato de que a ligação entre as linguagens verbal e visual constrói uma ferramenta significativa no auxílio da formação leitora, pautada nas práticas sociais da contemporaneidade. Ainda de acordo com Vieira (2007), os textos multimodais são eventos concretos de situações sociais, em que os signos são geridos por um sistema linguístico cultural, propiciando a construção das linguagens verbal e não-verbal.

Sendo assim, o leitor não deve considerar apenas o aspecto verbal dos textos, mas se posicionar criticamente frente aos diversos modos oferecidos nessa nova configuração textual. No entanto, apenas unir diferentes modos em determinada produção não intensifica o processo de leitura; é preciso que os textos utilizem a pluralidade semiótica disponível de forma eficaz. Acerca disso, Vieira (2007, p. 26) assevera: "se o objetivo é instrumentalizar o sujeito, pretendendo a sua independência interpretativa diante do texto multissemiótico, devemos lhe fornecer imagens que possam ser lidas, compreendidas e que não menosprezem, sobretudo, a sua capacidade interpretativa".

Tendo isso em vista, o texto multimodal é aquele que em sua composição são utilizados vários modos semióticos, determinados pela história, pela cultura e pelo contexto social. Mesmo não sendo um fato extremamente novo na produção e na leitura de textos, a sociedade atual, que se vê envolvida em um momento de desenvolvimento tecnológico significativo, produz e faz usos de textos em que a multimodalidade é bastante evidente. Dessa forma, é importante se atentar para essa característica dos textos, que podem capacitar o leitor significativamente, tornando-o mais proficiente na leitura de várias modalidades de textos.

## 3.3 INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE NO MEIO DIGITAL

O ser humano é puramente social, uma vez que o convívio com o outro faz parte da constituição do homem. Dessa forma, o desenvolvimento humano não se deve apenas aos

fatores biológicos, mas também ao intersubjetivo, sendo que a interação entre os sujeitos é fundamental para a construção intersubjetiva e subjetiva.

O desenvolvimento tecnológico transformou de maneira ímpar a sociedade atual de forma que encontramos processos de comunicação com múltiplos e complexos modos de interação, os quais parecem mais naturais e extremamente necessários a cada dia. A potencialização dos processos de interação a partir das tecnologias digitais pode ser vista no fato de os textos utilizarem diversos modos com os quais o leitor pode interagir. Intensificou-se não só a relação texto/leitor, como também a relação leitor/leitor.

Apesar de o nosso contexto social estar ligado efetivamente à tecnologia, que por sua vez evidencia os processos interativos, a interação social sempre fez parte da constituição humana. Desde que haja mais de um indivíduo, a interação torna-se possível , mesmo que não haja comunicação verbal. É a partir da interação com o outro que se define a condição humana.

Algo que surge a partir das interações sociais é o que Vygotsky (2007) chamou de funções psicológicas superiores. Elas se originam a partir do desenvolvimento social, e não são adquiridas pelos sujeitos de maneira biológica. As relações intersubjetivas e a cultura na qual o sujeito está imerso têm papel importante no seu desenvolvimento, uma vez que se opõem às funções psicológicas inferiores que não surgem das interações sociais, mas estão arraigadas ao sistema biológico. A cultura tem a capacidade de criar formas diferenciadas de comportamento, modificando as funções psíquicas e construindo outros níveis no sistema comportamental humano em desenvolvimento.

Para Vygotsky (1984, p. 33), “a estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”. Assim, é possível perceber que o desenvolvimento humano se relaciona às questões ligadas à interação, a qual permite que o indivíduo apreenda as propriedades reais ou ideacionais dos objetos, seus significados e funções sociais.

Mas, para que a interação ocorra, é necessário que haja um instrumento de mediação. Um exemplo é o sistema de signos, os quais são "criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana, mudando a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural" (VYGOTSKY, 1984, p. 8). Considerando nosso contexto atual, em que a tecnologia digital é parte da vida cotidiana, as ferramentas digitais podem ser vistas também como instrumentos de mediação que propiciam a interação entre o sujeito e a ferramenta e também entre sujeitos.

A internalização dos sistemas de signos que são produzidos culturalmente apresentam uma construção intersubjetiva, que durante o processo de interação entre os sujeitos desencadeia o desenvolvimento individual. No ato de interação, o que se manifesta é a subjetividade desenvolvida socialmente, "modificando ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela" (VYGOTSKY, 1984, p. 15). Dessa maneira, a interação social é que molda o ser humano. Porém, essa ação de construção não acontece de maneira passiva; o sujeito é moldado pelo meio utilizando-se de recursos produzidos de forma social através da cultura. Ao interagir com o outro e com o meio, constrói-se socialmente e ao mesmo tempo individualmente.

Com o advento da tecnologia digital, nossa sociedade tem vivido uma quebra de paradigma importante no que diz respeito às formas de se relacionar com o outro e com o meio. O conceito de interatividade na atualidade tem sofrido mudanças e atualizações, uma vez que nos comunicamos de maneira rápida e desobedecemos limites geográficos.

Primo (2000) aponta duas formas diversificadas de interação que podem ser consideradas: a reativa e a mútua. Mesmo que se use o termo interação de maneira generalizada, é possível indicar diferenças consideráveis entre as duas manifestações. No ato de interagir, cada agente demonstra uma dependência do outro, e um modifica o outro. Segundo Primo (2000), apenas uma das formas de interação é capaz de plenamente desenvolver essa atividade.

O processo comunicativo foi concebido como via de mão única, construído linearmente, o que hoje entendemos ser uma compreensão equivocada. Dessa maneira, o poder não está só na figura do emissor, mas também na valorização do processo em que todos os participantes são elementos fundamentais.

É importante atentar-nos para que a comunicação seja entendida como um processo, e não um resultado acabado. Os participantes precisam ser levados em consideração, numa relação de interdependência, em que um necessita do outro, o que não acontece quando se entende que a interação é uma atividade pautada na ação e reação, estímulo e resposta. Nesse sentido, Berlo (1991, *apud* Primo 2000) aponta que a falha do conceito de ação e reação no processo interativo

> diz respeito à nossa permanente referência à comunicação como um processo. Os termos "ação" e "reação" rejeitam o conceito de processo. Implicam que há um começo na comunicação (o ato), um segundo acontecimento (reação), acontecimentos subsequentes, etc., e um fim. Implicam a interdependência dos acontecimentos dentro da sequência, mas não implicam o tipo de interdependência dinâmica que se compreende no processo da comunicação (BERLO, 1991, *apud* PRIMO 2000, p. 117).

Vale salientarmos, dessa forma, o papel da pragmática, ciência que investiga a relação entre os interagentes através da comunicação. Essa teoria apresenta como característica a investigação que considera a relação entre os sujeitos e o meio no qual se inserem. Nesse processo, tanto os sujeitos afetam o meio quanto têm por ele sua subjetividade afetada, compreendendo, dessa forma, que a comunicação é uma atividade pautada pela troca entre os interagentes, mesmo que não seja verbal. Sendo assim, todo comportamento pode ser considerado comunicação (PRIMO, 2000).

Além de apontar os interagentes como integrantes e construtores do processo comunicativo e compreender que são afetados pelo meio no qual se inserem, possuindo capacidades para modificá-lo, a pragmática é vista como um sistema aberto. Segundo Monge (1977, p. 84 *apud* PRIMO, 2000), um sistema aberto pode ser caracterizado da seguinte forma: em oposição a um sistema fechado em que nada no ambiente tem a capacidade de afetar o sistema, no sistema aberto a troca entre ele e o ambiente são constantes; a possibilidade de alcance de estabilidade no sistema aberto existe, mas nunca em equilíbrio perfeito; um sistema aberto não necessita de condições iniciais propícias, um sistema aberto independentemente de condições iniciais pode atingir a estabilidade. A interação humana pode ser vista como um sistema aberto, um todo em que as partes são interdependentes, e uma mudança em qualquer uma das partes afeta todo o funcionamento do sistema.

Além disso, é importante ressaltar a diferença entre um sistema interativo e um sistema reativo. O primeiro é aquele que dá total autonomia ao agente, enquanto o segundo apresenta escolhas predeterminadas. A interação, bem como a comunicação, propõe a relação entre os sujeitos, não se restringindo a ações do tipo estímulo e resposta. (PRIMO, 2000).

Tendo isso em vista, Primo (2000) ainda faz importantes distinções entre a interação mútua e a interação reativa. Umas das primeiras é que a interação mútua se comporta como um sistema aberto, em que o todo não é composto por partes individuais e há interdependência entre as partes, que influenciam todo o sistema. Em contrapartida, a interação reativa apresenta unilateralidade e linearidade na ação, na qual um elemento se comporta como agente e o outro se posiciona como reagente. Sem possibilidade de compreensão do contexto, a interação reativa não é capaz de efetuar trocas e dessa maneira não é possível que o sistema evolua. Há uma fase inicial prevista e planejada, assim como o resultado, que também não é surpreendente.

É construída uma espécie de hierarquia quando se trata do sistema interativo reativo, em que um elemento age enquanto o outro reage, e a repetição dessa tarefa é feita continuamente. Mesmo que a escolha de uma ação diferente, em ordem diversificada, leva a um número limitado de escolhas e a resposta será sempre a mesma. Todavia, no caso da interação mútua, a relação não se estabelece de forma mecanicista, sendo previamente construída para executar determinada ação. Cada ação estimulada por um sujeito ou pela ferramenta é interpretada, e a ação a partir desse estímulo varia de acordo com o contexto e com os elementos em atividade. Assim, o interagente interpreta cognitivamente a ação e reage levando em consideração a intersubjetividade e a subjetividade.

## 3.4 GAMIFICAÇÃO E MOTIVAÇÃO

É notória a dificuldade que se encontra em promover o gosto pela leitura em crianças e adolescentes, já que nosso contexto social atual apresenta tantas outras opções, como os jogos eletrônicos e a internet, aos quais as crianças dedicam grande parte de seu tempo. Nesse sentido, é provável que uma característica singular encontrada na literatura infantil digital, a

gamificação, possa gerar motivação nas crianças e levá-las à leitura, uma vez que tal recurso as inclui no processo.

Na atualidade, não mais se consideram os jogos eletrônicos apenas como brinquedos infantis. O engajamento de sujeitos de diversas idades e gêneros nesses tipos de jogos é notável, principalmente os que apresentam como suporte as ferramentas móveis, que facilitam o acesso, custando menos que os consoles e seus jogos. O ato de jogar, de interagir com a ferramenta a partir da mecânica do jogo, proporciona ao sujeito o desenvolvimento cognitivo por meio do estímulo da memória e da atenção. Ainda que num primeiro momento a atenção da criança se volte aos aspectos de gamificação, o diferencial que esses recursos dão ao texto fazem com que o leitor revisite-o mais vezes.

Como aponta Bussarello *et al*. (2014), a gamificação é uma característica que tem se apresentado em diversas áreas da sociedade, tal como a educacional, consistindo na utilização de mecânicas de um jogo em um contexto fora dele. Entendemos, assim, que a gamificação não consiste na participação ativa em um jogo ou no fato de o elemento gamificado ser um jogo. Trata-se da apropriação e da utilização de características e elementos dos jogos — como a interação, a dinâmica e a estética — em contextos, produtos e serviços que não necessariamente têm os jogos como seu foco principal, utilizando-se do aparato deles a fim de promover a motivação e o engajamento do sujeito (BUSSARELLO *et al.*, 2014).

Nota-se que atividades que apresentam características dos games, mesmo não se constituindo dessa forma, criam outros caminhos de aprendizagem e de desenvolvimento específico, com o uso do desafio, do prazer e do entretenimento. Nesse sentido, a literatura infantil digital é de grande valia no ambiente escolar, pois conecta o mundo vivido pelas crianças, apresentando diversas ferramentas digitais que tomam contam do seu dia a dia, diferentemente da estrutura hierarquizada e rígida a que estão acostumadas.

Neste trabalho, levantamos a reflexão sobre a possibilidade de as obras de literatura infantil digital desenvolverem capacidades de letramento e leitura literária, devido às características desse artefato que se aproximam bastante do contexto em que as crianças da contemporaneidade estão inseridas. A mecânica dos jogos nesses textos literários é capaz de

promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas que enfatizam habilidades leitoras. Para Fardo[3] (2013, p. 63 *apud* ALVES, 2014, p. 83),

> A gamificação pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores vêm usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar *feedback* e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável (FARDO, 2013, p. 63 *apud* ALVES, 2014, p. 83).

Para desenvolverem-se o gosto pela leitura e a formação de leitores literários desde a infância, estratégias eficazes são de fundamental importância eficazes, haja vista os estudos relacionados ao tema. A leitura de textos literários precisa ser encarada como um ato natural que promova prazer, que motive os leitores, e não seja encarada como uma obrigação. Segundo Tapia (2015), o estudo da motivação consiste na análise dos fatores que levam o sujeito a tomar determinadas ações em busca de um objetivo específico, estando relacionado ao desenvolvimento de habilidades e da aprendizagem.

De acordo com Bussarello *et al.* (2015), as experiências vividas pelos indivíduos são articuladas em novas perspectivas externas e internas a partir do estímulo da criatividade. Ambientes com características relacionadas à motivação são capazes de interagir com as emoções e desejos dos usuários, assim como o texto literário também o faz, o que é importante e eficaz na criação de engajamento. Os interesses dos produtores desse tipo de literatura podem se alinhar às motivações dos leitores para a efetivação de uma melhor experiência de uso do objeto.

---

[3] FARDO, Marcelo Luis. *A gamificação como estratégia pedagógica*: estudo de elementos dos *games* aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Orientador: Carla Beatris Valentini. 2013. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/457/Dissertacao%20Marcelo%20Luis%20Fardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 jan. 2020.

Dessa maneira, são dois os tipos de motivação que podem ser percebidos, as intrínsecas e as extrínsecas. Para Bussarello *et al*. (2015), as motivações intrínsecas são aquelas que se constroem dentro dos sujeitos e que não necessariamente apresentam relação com o mundo externo.As motivações intrínsecas se relacionam à busca individual pelo entretenimento, pela novidade, pelo desafio ou pela simples curiosidade. Essa busca interna que *a priori* aparenta simplicidade leva o sujeito ao desenvolvimento de novas habilidades e ao aprendizado de algo que não se imaginava no início do contato com o objeto. Nesse sentido, Tapia (2015, p. 78) apresenta que "a própria matéria de estudo desperta no indivíduo uma atração que o impulsiona a se aprofundar nela e a vencer os obstáculos que possam ir se apresentando ao longo do processo". Essa motivação está relacionada de maneira irrevogável ao próprio sujeito, correspondendo a uma ação que depende de si apenas e de nenhum fator externo.

O segundo tipo de motivação, as extrínsecas, relaciona-se também ao indivíduo, porém fatores do mundo externo são importantes em seu desenvolvimento. Nesse caso, nota-se que o que leva o sujeito à utilização do objeto é a busca por uma recompensa externa, a qual pode se tratar de bens materiais ou reconhecimento social. Ela se baseia na busca de ranqueamentos, prêmios, pontuações, entre outros. Para Tapia (2015), é possível considerar a satisfação afetiva produzida a partir das boas opiniões de outrem, os elogios ou mesmo aprovação de outros que são vistos como superiores ao sujeito usuário.

Como assevera Bussarello *et al*. (2015), no caso do desenvolvimento de ambientes que exploram determinadas características dos jogos digitais, como a literatura infantil digital, a gamificação precisa estar em equilíbrio para que possa estimular os dois tipos de motivação, visto que a utilização de elementos de ambos é capaz de aumentar o nível de motivação e engajamento do sujeito. As motivações extrínsecas, quando não bem articuladas, podem afastar o sujeito do ambiente desejado, desencorajando-o. Dessa forma, é importante que haja também motivações intrínsecas, para manter a exploração.

À vista disso, torna-se possível compreender que a gamificação, mesmo que ainda seja um recurso recente na literatura infantil digital, pode ser um forte estímulo para o desenvolvimento da motivação, do gosto pela leitura, além de se configurar como um mecanismo eficiente na criação de engajamento.

## 3.5 ELEMENTOS SONOROS

Outra característica importante da literatura infantil digital diz respeito aos variados elementos de áudio que fazem parte da construção dos textos, como a trilha sonora, os efeitos sonoros, as canções e a narração (profissional ou personalizada). Juntamente ao texto escrito, à imagem e às características de interação, os componentes sonoros são bastante relevantes para a produção de sentido.

Como destaca Alves (2012), ao se falar de trilha sonora é comum remeter-se ao cinema. A trilha sonora é normalmente confundida ou definida como apenas as canções que compõem e são reproduzidas durante um filme, porém está ligada aos elementos audíveis como um todo dentro da obra, seja ela cinematográfica ou pertencente às novas mídias. No cinema, por exemplo, ela pode ser composta por vozes, ruídos, música, canções e até pelo silêncio.

A sonorização apresenta capacidade de se ligar ativamente à memória num processo em que as linhas harmônicas e melódicas podem incitar diversos níveis de sentimento. As notas, tons, melodia e ritmo constroem, mesmo que subjetivamente, sensações que têm ligação com a construção de sentido do texto. Almeida (1994) afirma que o som não se dirige apenas aos ouvidos, sendo este apenas um condutor privilegiado, mas também vibra em todo o corpo; o cérebro, ao receber os sons, interpreta-os e nos faz criar relações de sentido.

Sobre a relação de sentido produzida pela sonoridade, Wisnik (1989) assevera:

> é fundamental pensar aqui nessa espécie de correspondência entre as escalas sonoras e as escalas corporais com as quais medimos o tempo. Porque o complexo corpo/mente é um medidor frequencial de frequências. Toda a nossa relação com os universos sonoros e a música passa por certos padrões de pulsação somáticos e psíquicos, com os quais jogamos, ao ler o tempo e o som (WISNIK, 1989, p.17).

Um dos elementos audíveis apresentados pela literatura infantil digital é a narração. Por serem textos voltados primordialmente para crianças menores de cinco anos de idade, é bem provável que elas ainda não estejam plenamente alfabetizadas para que consigam interagir de forma significativa com o texto verbal que compõe a obra. Por essa razão, a narração é

bastante relevante. O fato de haver narração possibilita que a criança possa interagir com o texto mesmo sem a presença de um leitor mediador.

Sobre a narração presente nos textos e a evocação de sentimentos e afetividade a partir da sonoridade, é importante ressaltar que alguns livros da literatura infantil digital apresentam uma narração personalizada, que pode ser feita por alguém próximo da criança. Dessa forma, a autonomia que a narração dá à criança não a faz se distanciar do seu mediador habitual, o qual pode gravar sua narração e dessa maneira manter o vínculo afetivo de leitura entre os dois sujeitos.

A respeito da trilha sonora, percebemos que na literatura infantil digital, assim como ocorre nos jogos eletrônicos, ela caracteriza os cenários, dialoga com a narrativa, reitera as sensações, adequando-se ao enredo, o que facilita o entendimento da narrativa e a criação de associações. Ademais, é um importante recurso para promover a imersão e o engajamento do leitor. Por ser um veículo de conotações livre para diversas interpretações, a música amplia as possibilidades de impactos emocionais e de interpretações desse elemento semiótico, mesmo se apresentando elemento de reiteração do conteúdo narrativo. Acerca disso, Boury e Mustaro (2013) destacam que a imersão leva os sujeitos a uma realidade alternativa, assumindo papéis que vão além dos de leitores passivos. O leitor pode interagir, tendo o som como resposta a sua ação, agindo como se fosse o personagem e como se estivesse inserido no cenário.

Além da música e dos efeitos sonoros, que são decorrentes das ações interativas, das ações das personagens ou das instruções de uso e orientações de interatividade, alguns textos da literatura infantil digital podem apresentar também canções. Elas podem estar relacionadas ao enredo ou ser a musicalização do texto, como acontece em *Crianceiras*, que contém as poesias de Manoel de Barros musicadas pelo cantor e compositor Márcio De Camillo. O livro conta com a participação de crianças e também é produzido no formato aplicativo.

A inserção da trilha sonora pode ocorrer de diversas maneiras: ela pode estar fora da narrativa literária, como uma espécie de videoclipe; dentro do aplicativo que compõe o livro, musicando o texto ou um trecho dele; ou ainda com uma letra que independe da narrativa,

mas mantém com ela uma relação, fazendo com que a criança revisite o aplicativo e possa aumentar sua afinidade e engajamento com ele.

Como destaca Bisson (2017), alguns ritmos se associam a determinados sentimentos. Muitas características aplicadas à trilha sonora cinematográfica podem ser associadas à musicalidade encontrada nos jogos digitais, mas a que se apresenta em jogos digitais depende da tecnologia disponível para sua construção. Além do mais, é importante levar em consideração que essa trilha não é estática como no cinema, mas pode variar segundo a interação com algum comando do jogo, como no caso do *feedback* dado ao usuário.

É inegável a relação entre a literatura infantil digital e os jogos eletrônicos, mas também é possível associá-la aos filmes de animação, já que alguns apresentam trechos jogáveis e trechos animados. Dessa maneira, é perceptível que também a trilha sonora que a compõe está nesse meio de caminho, apresentando elementos que são caros aos outros dois tipos de composição.

## 3.6 LEITURA LITERÁRIA

A produção de literatura para crianças deve levar em consideração a linguagem a ser utilizada, a qual precisa ser simples, mas não pueril. É preciso que não apenas o texto verbal esteja de acordo com o tipo de leitor, mas também que todos os modos levem em consideração a "inexperiência" desse sujeito em formação com a leitura, sua baixa aquisição vocabular em relação aos adultos, entre outras coisas. É necessário adequar, mas não banalizar, entendendo a criança como um sujeito crítico capaz de produzir sentido de forma autônoma, mesmo que o sentido criado não seja o almejado pelo adulto.

É importante ressaltar que muitas vezes os textos literários podem não ser pensados para crianças, mas elas podem se apropriar deles. O caminho oposto também é possível: o texto ser pensado para a criança e apropriado por adultos, conforme afirmam Paiva, Paulino e Passos (2006):

> É importante chamar a atenção para a existência de textos que não foram escritos para crianças, mas que foram apropriados por elas, assim como existem textos escritos "para crianças" que são apropriados também por adultos. Dessa forma, mais importante do que pensar nas especificidades do "infantil", como adjetivo da literatura, é refletir sobre as especificidades da literatura, que, como toda produção cultural, é histórica, ou seja, muda com o tempo (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006, p. 22).

A literatura infantil digital é um exemplo claro dessa mudança do texto literário com o passar do tempo. A imagem em movimento, a interatividade no suporte eletrônico, os elementos sonoros — como a narração —, outras obras compondo o todo da obra — como canções e videoclipes —, por exemplo, demonstram quanto o livro de literatura infantil mudou, mas sem perder características que possibilitam enquadrá-lo ainda como literatura infantil. Tais características corroboram também para um questionamento em relação à definição de literatura, visto que as produções contemporâneas utilizam-se de ferramentas digitais, agregando cada vez mais novos elementos que, em consonância, contribuem para a produção de sentido.

Na leitura de um texto literário, não há uma leitura melhor, não há certo e errado — desde que se ratifiquem, a partir do próprio texto, as suposições apontadas —, mas sim pluralidade de significação. Para que isso aconteça, é necessário que a linguagem seja trabalhada de maneira diferente do seu uso cotidiano. A leitura literária precisa ultrapassar a barreira do que é dito no texto de forma explícita, é preciso se aprofundar e perceber as estratégias de construção do texto e do sentido, elaborando significados que às vezes nem mesmo o autor foi capaz de prever. É preciso que o leitor perceba o que está implícito, o que está dito de forma indireta. Acerca disso, Paiva, Paulino e Passos (2006) asseveram:

> A leitura literária é associada à reflexão e à imaginação, quando estimula nossa percepção a romper com o automatismo da rotina cotidiana. Essa característica faz parte da função social da literatura. Ao entrar em contato com novas "realidades", o leitor adquire novas experiências, podendo refletir sobre sua vida, perceber sua própria realidade de outra maneira (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006, p. 25).

A leitura literária precisa abarcar a pluralidade de significação possibilitada pelo texto — uma vez que os textos literários costumam apresentar ambiguidade e ambivalência —, e a liberdade interpretativa precisa ser levada em consideração. Como as outras formas de representação de arte, a literatura "é também aberta, isto é, passível de mil interpretações

diferentes, sem que isso redunde em alteração em sua irreproduzível singularidade" (ECO, 2005, p. 40).

Trata-se, assim, de atribuir vários significados para o mesmo significante, algo que a produção de leitura literária precisa considerar. A abertura da obra permite ao leitor um acréscimo de informações, de possibilidades de leitura, intencionais ou não, sendo percebida de maneira diferente por cada sujeito graças às características subjetivas e ao contexto sócio-histórico-cultural. Ao considerar a obra como aberta, ela é colocada como um meio "entre a abstrata categoria da metodologia científica e a matéria viva de nossa sensibilidade; quase como uma espécie de esquema transcendental que nos permite compreender novos aspectos do mundo" (ECO, 2005, p. 158).

A maioria absoluta dos leitores muitas vezes não consegue ultrapassar a barreira daquilo que está explicitamente dito no texto. Dessa forma, é preciso refletir sobre a formação de leitores literários, que preferivelmente deve começar na infância, buscando-se as formas mais próximas da realidade das crianças para fazê-lo. Ainda que a obra seja aberta e possibilite a pluralidade de significação, muitas vezes o leitor se porta como ingênuo e não percebe as possibilidades de interpretação dadas pelo texto. Sendo assim, a obra só se torna aberta quando o leitor é crítico e atento, percebendo o trabalho feito com a linguagem para tornar o texto mais complexo.

Acerca disso, é importante lembrar que a configuração dos livros se modificou e também os modos de leitura. Isso nos faz repensar o caráter crítico e ideológico presente no ato de ler literatura, bem como o lugar da leitura literária na formação cultural dos sujeitos, a qual também está sujeita às mudanças. Para se referir ao momento atual, Lévy (2000, p. 17) utiliza o termo cibercultura, definindo-o como "o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço".

Nesse caminho, pensar cibercultura significa correlacionar as ferramentas de tecnologia da informação e comunicação — smartphones, computadores, tablets, notebooks, televisões digitais — à sua utilização, às suas funcionalidades e aos usuários. Sobre os usuários, é

especialmente importante refletir como, quando e para quê eles fazem uso desses suportes, apropriando-se da ferramenta e dos conhecimentos disponíveis, e compartilhando saberes e informações que modificam a cultura e o meio social no qual está inserido.

Acerca disso, Jenkins (2009) disserta sobre uma característica da sociedade contemporânea: o compartilhamento de informações, que surge na "comunidade do conhecimento" a partir de interesses mútuos, possibilitando a construção de novos conhecimentos. A autora assevera que, embora não haja nessa comunidade especialistas formais, é possível que a busca do conhecimento ocorra a partir de relações solidárias e ao mesmo tempo adversas.

A leitura, não apenas a literária, na contemporaneidade apresenta cada vez mais a interatividade como característica imprescindível. Segundo Jenkins:

> refere-se ao modo como as novas tecnologias foram planejadas para responder ao *feedback* do consumidor. Pode-se imaginar os diferentes graus de interatividade possibilitadas por diferentes tecnologias de comunicação, desde televisão, que nos permite mudar de canal, até videogames, que podem permitir aos usuários interferir no universo representado. (JENKINS, 2009, p.189, *grifo do autor*).

Com isso, entende-se que a ação do usuário diante das ferramentas digitais tem mais importância do que o modo como elas foram construídas, quando se pensa na interação. Além disso, a forma como usuário utiliza as possibilidades interativas são definidas apenas por ele, e não pelo dispositivo ou aplicativo digital (JENKINS, 2009).

Os gêneros e os ambientes digitais em maior ou menor medida, por mais diferentes que sejam, apresentam características específicas da cultura digital. Logo, as práticas de leitura literária digital também apresentarão aspectos constitutivos da cultura digital, tais como a interatividade, a convergência[4], a pluralidade semiótica. A familiaridade que as novas gerações têm com o ambiente digital torna a percepção desses elementos bastante natural.

[4] A convergência pode ser vista, em alguns casos na literatura infantil digital, dentro do próprio aplicativo da obra, pois ele pode apresentar elementos além do texto literário que estejam relacionados. O leitor, assim, não lê apenas o texto escrito, mas também todos os recursos multimodais. Mesmo sem sair do aplicativo, muitas vezes encontra elementos que podem ajudá-lo a desenvolver experiências literárias diversificadas e que abarcam outras formas de apresentação da obra literária, elevando, dessa forma, seus níveis de motivação e seu engajamento com a obra.

A cultura digital conta com leitores mais dinâmicos, que unem diversos modos e interagem de maneira bastante intensa. Nota-se, assim, que esse leitor apresenta atitudes diferentes daquelas encontradas em um leitor que se propõe a ler um livro impresso, cujo suporte não tem a mesma convergência dos materiais digitais. Independentemente da idade, os leitores contemporâneos apresentam habilidades e comportamentos que se adequam à literatura produzida atualmente, uma literatura mais interativa, multimodal e ágil, que muitas vezes conta com as ações do leitor, no ato da leitura, para a construção do texto.

A respeito disso, Santaella (2014) faz importantes considerações sobre os tipos de leitores. A autora categoriza-os como contemplativos, moventes e imersivos. O leitor contemplativo é aquele que de maneira solitária imerge na leitura, muitas vezes por horas, e acaba ficando alheio a situações externas à leitura justamente por estar concentrado. O leitor movente, segundo a autora, surge após a Revolução Industrial e sua leitura é fragmentada, pois sua atenção se divide entre o texto e os elementos externos à leitura; a atenção desse tipo de leitor é, então, facilmente prejudicada. O leitor imersivo é o leitor da contemporaneidade, que surge após o advento da cultura digital. O ato de ler desse tipo de leitor está ligado às características da cultura atual: ele navega por diversas informações ao mesmo tempo, clicando em vários links. Entre outras coisas, esse leitor precisa lidar com as questões interativas relacionadas aquilo que lê e com os recursos multimodais, atentando-se a todos eles.

O leitor pode ser definido pelo tipo de texto ou pela relação que estabelece com a obra apresentada. Na leitura literária digital, com foco aqui na leitura dos textos da literatura infantil digital, é perceptível que o leitor ainda iniciante precisa lidar com alguns níveis de interatividade, mesmo que sejam simples, como clicar em um botão de comando ou mudar de página, por exemplo. Os recursos são variáveis de obra para obra, mas o importante é ressaltar que a maioria delas se preocupa em apresentar possibilidades para que o leitor seja mais participativo no ato de ler. Consideram-se estratégias que buscam maior engajamento do leitor na leitura, fazendo com que ele aumente sua percepção sobre o texto, podendo revisitá-lo, e a cada nova visita fazer novas descobertas, desenvolvendo-se cognitivamente e tornando-se possivelmente um leitor literário.

Ademais, a literatura nos incentiva a expressar o mundo de forma subjetiva; conhecemos por meio dela o mundo sob o olhar do outro e aprendemos a nos colocar no lugar dele, podendo talvez melhor compreendê-lo. Segundo Cosson (2012)

> A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor (COSSON, 2012, p. 17).

A leitura literária desenvolve nos sujeitos a capacidade de compreensão subjetiva e também coletiva, e a interação da criança na leitura do texto literário apresenta função formadora. O contato das crianças com textos digitais, desde tenra idade,pode auxiliá-las a se desenvolverem como leitores literários autônomos, fazendo escolhas e criando associações entre a própria experiência e a sociedade. Nesse sentido, Cosson (2012, p. 27) assevera: "Ler implica troca de sentido não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço".

A leitura literária feita na atualidade, em outros suportes além do livro impresso e em outros espaços além do escolar, não contribui apenas para uma leitura mais elaborada e para a criação ou consolidação do hábito de leitura, mas capacita como nenhum outro tipo de leitura os sujeitos a encontrarem ferramentas necessárias para articular de maneira satisfatória o mundo feito de linguagem (COSSON, 2012). Sendo assim, práticas de leitura literária que contemplem ferramentas e elementos tecnológicos, como as obras da literatura infantil digital, são de extrema importância para o desenvolvimento das crianças enquanto leitores.

## 3.7 LETRAMENTOS

Os estudos relacionados ao letramento datam de meados da década de 1980. A busca estava direcionada a diferenciar os estudos sobre o impacto social causado pela escrita dos estudos sobre alfabetização, pois estes tendiam a considerar apenas as competências individuais adquiridas pelos indivíduos alfabetizados (KLEIMAN, 1995).

A palavra letramento é a versão em português da palavra inglesa *literaccy,* advinda etimologicamente do latim em que a palavra *littera*, que significa "letra", é acrescida do sufixo *-cy,* que denota "condição, qualidade, estado de ser", entre outras coisas. Dessa forma "pode-se entender o letramento como o estado ou a condição inerente ao sujeito que passa por meios relevantes de aquisição de escrita e leitura" (SOARES, 1999).

Para Soares (2014), a forma como o letramento é abordado no contexto escolar enfoca o caráter social da escrita e como isso influencia na formação dos sujeitos. Todavia, a abordagem tradicional de leitura e produção de textos ainda predomina em alguma medida, visando um ensino que considera preponderantemente a aprendizagem de habilidades individuais. Segundo a autora "o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas" (SOARES, 2014, p. 81).

A alfabetização trata da aquisição do alfabeto pelo sujeito, relacionando-se fortemente à forma individual de obtenção das particularidades da escrita em determinada língua, suas regras, suas formas, entre outros. O letramento não se dá, necessariamente, de maneira posterior à aquisição da escrita e da leitura, mas desvela a relação do sujeito com o que o conhecimento da escrita proporciona de forma social. Os estudos sobre o letramento observam o estado ou a condição que aquele sujeito passa a apresentar posteriormente à sua relação com a escrita e o impacto dessa transformação no contexto intersubjetivo.

Existem maneiras diferentes de se considerar o letramento, mas o trataremos aqui a partir de duas abordagens distintas. A primeira delas, a autônoma, entende a escrita como um ato individual e independente das suas condições e relações sociais. A segunda abordagem, a ideológica, vê a escrita como uma prática discursiva, em que os agentes do discurso levam em consideração elementos relacionados ao contexto de produção e de leitura, como questões sociais, culturais, ideológicas, entre outras.

Mesmo demarcando polos distintos na maneira de abordar o letramento, não é possível separá-los totalmente, pois muitas vezes o tratamento social de interação com o texto perpassa

por formas individuais de tratamento, como utilizar habilidades de codificação e decodificação (KLEIMAN, 1995).

De acordo com Kleiman (1995), no modelo autônomo a escrita é concebida como uma aquisição individual por parte do sujeito, sendo independente das práticas discursivas em que se insere. A escrita seria "um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado" (KLEIMAN, 1995, p. 22). Ao considerar essa concepção, é importante atentar para o importante papel da escola, pois ela se apresenta como a principal agenciadora de letramento, e isso é feito com foco quase primordial no texto escrito, o que de certa forma sustenta a hegemonia apresentada pela escrita e o poder adquirido por aqueles que a dominam em nossa cultura.

Esse modelo de letramento entende que existem grupos não letrados, que se assemelham a analfabetos, ou seja, grupos que não dominam a escrita; assim, eles não podem ser letrados nessa concepção. Essa forma de conceber letramento pressupõe que ele é único e se liga preponderantemente à escrita. Dessa forma,

> a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais os protótipos seria o texto tipo ensaio (KLEIMAN, 1995, p. 44).

Ao pensar que a escola se respalda no modelo autônomo de letramento, é possível enxergá-la também como o lugar que reproduz e estimula as desigualdades sociais, que são ainda marcadas por aqueles que dispõem de conhecimento formal ou não, principalmente no que concerne à escrita.

No entanto, pode-se entender o letramento como um fenômeno contextualizado e plural, contrapondo-o à visão de neutralidade encontrada anteriormente. De acordo com Kleiman (1995), essa forma de conceber o letramento, como um modelo ideológico, confirma que as práticas mudam segundo o contexto e são carregadas de pressuposições políticas, ideológicas, entre outras, que muitas vezes refletem as formas de viver e agir das classes sociais, até

mesmo as marginalizadas. Nessa perspectiva, o letramento é determinado pela cultura e pelo contexto social ao qual texto e leitor se inserem, o que afeta consequentemente a produção de sentido (KLEIMAN, 1995).

A partir disso, o letramento pode abarcar outros sentidos que se expressam de outras formas além da escrita, como pelos pensamentos e sentimentos, pelas construções visuais, auditivas, olfativas, táteis. Diferentes formas de linguagem, como a computacional, musical, oral, corporal, entre outras, também são admitidas como recursos que estimulam capacidades de letramento no sujeito, por mais diferentes que sejam.

Compreender o conceito de letramento de maneira ampla e plural aponta para a ideia de que ler é muito mais que decodificar palavras escritas; ler é produzir sentido a partir de outras linguagens, mesmo que elas não sejam ainda valorizadas pela escola ou pelo senso comum. Os letramentos são entendidos como um processo de leitura do mundo subjetivo e intersubjetivo de cada pessoa e como esse mundo se constrói a partir do uso de diversas e múltiplas linguagens.

Com o advento e crescimento acelerado dos usos das novas tecnologias digitais no século XXI, é perceptível a necessidade de se debater e refletir sobre o estudo e ensino de linguagens no Brasil. Dessa maneira, é relevante pensar em novas formas de ensino/aprendizagem que levem em consideração "letramentos múltiplos, ou multiletramentos, abrangendo leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural" (ROJO, 2013, p. 8).

Os textos existentes em nossa sociedade contemporânea exigem de seus leitores habilidades de leitura que vão além da decodificação. As distintas semioses presentes nos textos contribuem para a produção de sentido, ampliando a noção de letramento para múltiplos letramentos. Essa mistura de modos faz surgir a cada dia novos gêneros híbridos, em que a significação nunca é produzida a partir de um só modo, mas de todos em consonância, uma característica dos letramentos elevados à multiplicidade. Como aponta Rojo (2013):

> a adição do prefixo "multi" ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as

> práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação (ROJO, 2013, p. 14).

Sendo assim, na pedagogia dos multiletramentos, vê-se que a compreensão dos textos em voga precisa estar atrelada a questões como a diversidade cultural em que nossa sociedade está inserida, além da pluralidade semiótica que os textos apresentam, principalmente quando se trata de textos veiculados no ciberespaço ou que se vinculam de alguma forma às tecnologias digitais.

## 3.8 LETRAMENTO DIGITAL

Com a imersão desenfreada na cultura de textos digitais, outros modos de se pensar o letramento também precisam ser considerados. As atuais práticas de produção e de leitura textual fazem surgir novos textos e novas necessidades de se nomeá-las; assim, os usos desses textos digitais e a preocupação em relação às práticas de leitura fazem surgir o termo letramento digital.

Assim como ocorre com o termo letramento, a definição de letramento digital é diversificada. Tal ocorrência talvez esteja atrelada ao fato de as tecnologias digitais se desenvolverem com extrema rapidez, forçando uma adaptação igualmente ágil dos sujeitos.

Segundo Soares (2002), o termo letramento surge como uma preocupação relacionada ao ensino/aprendizagem de leitura e escrita e, dessa forma, é natural que o letramento digital também se relacione de alguma forma ao texto verbal. Nesse sentido, o letramento digital pode ser concebido como práticas sociais de leitura e escrita realizadas com o auxílio de ferramentas digitais, seja no ciberespaço ou não.

Mesmo considerando o tratamento social interativo com o texto no ambiente digital, esse tipo de definição não leva em conta as práticas de escrita e outras modalidades, tais como a visual e a oral. Como há imbricação entre esses modos, eles podem ser importantes para a construção do texto e consequentemente para a produção de sentido.

Para Buzato (2003), o letramento digital se relaciona às práticas sociais que se misturam e se modificam por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação, nas quais se incluem diversas habilidades desenvolvidas a partir de textos multimodais, como avaliar criticamente a informação disponibilizada e interagir com as ferramentas e as normas sociais construídas na comunicação advinda desse meio.

Um sujeito letrado digitalmente precisa, além de dominar a mecânica de uso das ferramentas digitais, compreender os textos disponibilizados para esse suporte, considerando a combinação dos modos e, a partir dessa relação do leitor com o texto, produzir sentido, o qual está atrelado ao sujeito leitor e a um contexto social de que a leitura é dependente. Ademais, é importante também ter em mente as relações de interação produzidas nessas ferramentas digitais, seja interação entre sujeito e máquina, seja interação entre sujeitos.

O letramento digital é uma nova forma que utiliza de uma nova tecnologia em voga. Buzato (2006) entende que

> letramentos digitais (LDs) são redes de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente (BUZATO, 2006. p. 16).

Ainda segundo o autor, o letramento digital possui a capacidade de afetar as culturas nas quais é introduzido, mas também é por elas afetado; logo, os efeitos sociais e cognitivos decorrentes de seu desenvolvimento podem variar em função dos contextos socioculturais (BUZATO, 2006). Desse modo, assim como os textos construídos para e no meio digital são uma mescla de outros modos ─ como o texto escrito, visual, oral ─, o letramento digital também apresenta um caráter híbrido, utilizando em alguma medida de outros tipos de letramentos, tais como o visual, o informacional e o literário.

Ademais, com a utilização das ferramentas digitais de comunicação, é possível perceber que a dicotomia existente entre a escrita e a fala se acentuou, uma vez que a escrita é muito mais

representativa do que a fala, ultrapassando o status de uma forma mais ou menos abstrata. Isso significa dizer que o aprendizado de língua escrita torna-se quase um ato de aprender uma língua estrangeira, pois para determinadas camadas da sociedade o português escrito não demonstra relação direta com o português falado.

Não se pode agir diante dos textos digitais como se age com os textos impressos; é preciso considerar a forma como a pluralidade semiótica pode acrescentar novos sentidos. É importante, ainda, não entender o letramento digital de modo simplista, vinculando-o apenas ao domínio das ferramentas digitais Agir dessa forma é diminuir o potencial das novas práticas letradas, impedindo a ampliação de suas possibilidades de significação.

Assim como os textos construídos para e no meio digital são uma mescla de outros modos — como o texto escrito, visual, oral —, o letramento digital também apresenta um caráter híbrido, fazendo uso de outros tipos de letramentos, tais como o visual, o informacional e o literário em alguma medida.

## 3.9 LETRAMENTO LITERÁRIO

Além dos letramentos citados neste trabalho, julgamos importante destacar também o letramento literário. Sabe-se que a leitura de literatura infantil, seja na escola ou fora dela, é imprescindível na construção do sujeito, pois ela propicia o contato com situações e experiências que talvez nunca sejam vividas pelo leitor, fazendo com que este possa se colocar no lugar do outro e refletir sobre questões importantes.

Algo que é indissociável da literatura infantil é sua relação intrínseca com a escola. Para a maior parte da sociedade, a escola será o único lugar em que haverá contato com o texto literário. Por essa razão, a escolarização da literatura precisa acontecer de maneira adequada, permitindo a compreensão das nuances e dessa forma promovendo o gosto pela leitura desses tipos de textos. Cosson (2007) assevera:

> Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer

> essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma, que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2007, p.23)

Cosson (2007) aponta o valor da literatura e a função social exercida por ela, além de destacar a necessidade do desenvolvimento de práticas eficazes de letramento literário. Nessa perspectiva, Paulino (2010) afirma que, assim como as outras formas de letramento, o literário também possui uma relação intrínseca com as práticas sociais de leitura e escrita, sendo uma apropriação individual que passa pela escola, mas não sendo exclusiva dela.

Com relação ao valor estético da literatura e ao poder formador, vale destacarmos um apontamento de Paulino (2010), o qual afirma que:

> para romper-se um ciclo de submissão, repetição, padronização, contrário ao letramento literário, é preciso manter viva a discussão sobre valores estéticos e suas funções, restabelecendo, ao mesmo tempo, a consciência do professor, ou do orientador, mediadores escolares da leitura, e, afinal, dois dos principais responsáveis pelas disfunções do livro para crianças. Basta de textos fracos e previsíveis, que, em nome da Ecologia, da Moral, da História, ou da Ciência, estão enchendo de banalidades e de narrativas idiotas as bibliotecas das escolas públicas e privadas do país. Vamos ao que interessa: à formação de leitores verdadeiramente conscientes, porque instalados na fortaleza literária, na formação filosófica, para as possibilidades de um mundo que não está pronto ainda, está apenas se formando para as diferenças, para as pluralidades, para a democracia verdadeira (PAULINO, 2010, p.118).

Assim faz parte do processo de letramento literário a aquisição das nuances dos textos literários de forma individual, tendo a escola como um lugar de extrema relevância para que os objetivos de letrar literariamente os sujeitos seja alcançado.

## 4 ANÁLISE: BREVE MERGULHO NA LITERATURA INFANTIL DIGITAL

Neste capítulo apresentaremos a análise de três obras premiadas na categoria Infantil Digital do prêmio Jabuti, duas em primeiro lugar — *Pequenos grandes contos de verdade* (2016) e *Kids Book Itaú* (2017) — e uma em terceiro, *Quanto bumbum* (2017). A seleção desta última obra, elencada na terceira colocação do prêmio, deu-se porque, dada a dinamicidade característica do meio digital, a obra que seria inicialmente escolhida, *Meu aplicativo de folclore* (2015), de Ricardo Azevedo, premiada em primeiro lugar, não está mais disponível para download.

Essa intercorrência no decorrer da pesquisa leva-nos a considerar que  não havendo apoio para a produção, menos livros serão produzidos, outros, de qualidade comprovada, desaparecerão e menos obras os leitores terão para ler. Por mais que se busque provar o quanto esse tipo de texto pode ser tanto benéfico como motivador para a construção de leitores de literatura, o não investimento nesse tipo de texto literário acarreta prejuízos não apenas editoriais, mas também educacionais.

A obra *Quanto Bumbum!* é uma produção da Editora Caixote em conjunto com a Pulo do Gato Produções e com a Webcore Games. Trata-se de um livro infantil digital, um aplicativo, no qual existem outras formas textuais além do texto literário que compõe a obra. Essas outras manifestações textuais mantêm com o livro um significativo diálogo intertextual que também apresenta contribuições importantes no que diz respeito ao engajamento do leitor com o livro/aplicativo. O texto conta a história de um filhote de esquilo que se encontra curioso a respeito dos acontecimentos a sua volta, mas que não consegue enxergar nada do lado de fora de sua toca por haver vários bumbuns a sua frente.

A premiação na categoria Infantil Digital aconteceu somente em três edições, na 57ª, em 2015, na 58ª, em 2016, e em 2017, na edição de número 59ª. No ano de 2018, o Prêmio Jabuti sofreu uma alteração no seu formato, de modo que suas iniciais 29 categorias foram reduzidas para 18, distribuídas em quatro eixos e, ao invés de premiar três obras por categoria, apenas o primeiro colocado passou a ser considerado vencedor. A categoria Infantil Digital, como outras, também deixou de existir, mesmo sendo recente, contando com apenas três anos de vigência.

O desaparecimento da obra não ocorreu apenas com o livro de Ricardo Azevedo, mas com outros da lista de nove vencedores dos anos em que houve a premiação. É importante ressaltar que existe ligação entre a premiação, que pode ser vista como incentivo para a produção, e o investimento na criação de obras digitais nacionais. Não que as obras sejam produzidas apenas com o intuito de vencer determinados prêmios, mas é notável que uma obra vencedora do maior prêmio do mercado editorial nacional ganha uma espécie de chamariz para si, seu autor e sua editora, o que consequentemente pode acarretar em vendas e gerar novos

investimentos em outros projetos do mesmo porte. A premiação pode também eliminar o estigma que pode, em alguma medida, recair sobre as obras de literatura infantil digital, sendo consideradas meros joguinhos digitais. À vista disso, a premiação valida os livros como literatura, assim como a categoria do prêmio os descreve.

A análise do corpus será feita obedecendo as características e as potencialidades apontadas no capítulo anterior, no sentido de observar como tais mecanismos funcionam na prática e se realmente trabalham na construção de um conjunto que possa ser considerado livro literário, sendo relevante no desenvolvimento das capacidades leitoras das crianças frentes aos textos literários.

## 4.1 OBRA DIGITAL: *PEQUENOS GRANDES CONTOS DE VERDADE*

O livro infantil digital *Pequenos grandes contos de verdade* (2015), de Oamul Lu e Isabel Malzoni, foi disponibilizado pela Caixote Editora Comércio de Livro e Desenvolvimento de Softwares Ltda., no ano de 2015. Foi construído para leitura apenas em dispositivos do sistema iOS, podendo ser utilizado em iPad ou iPhone. O livro apresenta uma versão "*lite*", que pode ser baixada gratuitamente. Porém, apenas um dos contos, dos três que compõem o livro, está disponível nessa versão.

O livro digital é baseado no livro impresso, *I found a star*, obra em mandarim, do chinês Oamul Lu, que contém dez histórias, todas baseadas em fatos reais lidos em jornal ou na internet, segundo o autor. Três dessas histórias foram escolhidas pelo autor chinês e por Izabel Malzoni que, conjuntamente a Per Cornell, criaram as narrativas como aparecem no livro digital. Um trabalho de produção conjunta, em que Malzoni escreveu os contos baseados no livro impresso, o próprio Lu produziu as ilustrações, utilizando aquarela, e Cornell foi o diretor de arte responsável por criar as interatividades das histórias.[5]

[5] Matéria disponível no site da Editora Caixote. Disponível em: https://www.editoracaixote.com.br/. Acesso em: 01 mai. 2020.

Na tela inicial, ao clicar no aplicativo e abrir o livro, pode-se perceber, na primeira imagem, três personagens, cada um deles representando uma das histórias disponíveis no livro, acompanhados de uma música.

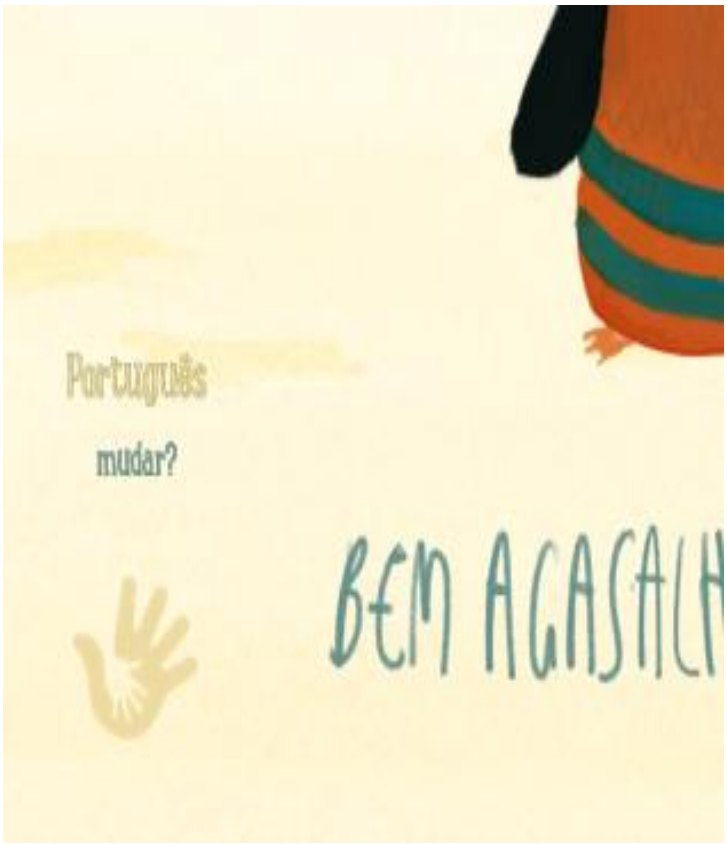
Figura 4 – Página inicial *Pequenos grandes contos de verdade*

As protagonistas das histórias apresentam movimento, acenando e convidando o leitor ao clique e à leitura. Esse movimento das personagens pode ser compreendido também como um ato instrucional, pois atrai a atenção da criança e pode levá-la fatalmente ao clique, mostrando como começar e, assim, iniciar o texto.

Abaixo do título do livro, há a apresentação do nome dos autores. Como acontece nos livros impressos, a autoria está creditada ao ilustrador e ao produtor do texto verbal escrito. Porém, com a gama de modos apresentados no livro digital, fica o questionamento sobre o próprio conceito de autoria, pois quem produz a interatividade, a música que acompanha toda a exploração do aplicativo, as animações, que também são elementos relevantes na significação e na produção de sentido por parte do leitor, deveriam, talvez, receber parcela no status de autor.

Ainda na página inicial, que poderia também ser a capa do livro, há a possibilidade de mudar o idioma de leitura do texto, são duas opções: o português e o inglês. A troca ocorre em todo o conteúdo do livro, tanto no conteúdo escrito quanto no narrado. A mudança também se estende às instruções para a interatividade.

Figura 5 – Botão de configuração

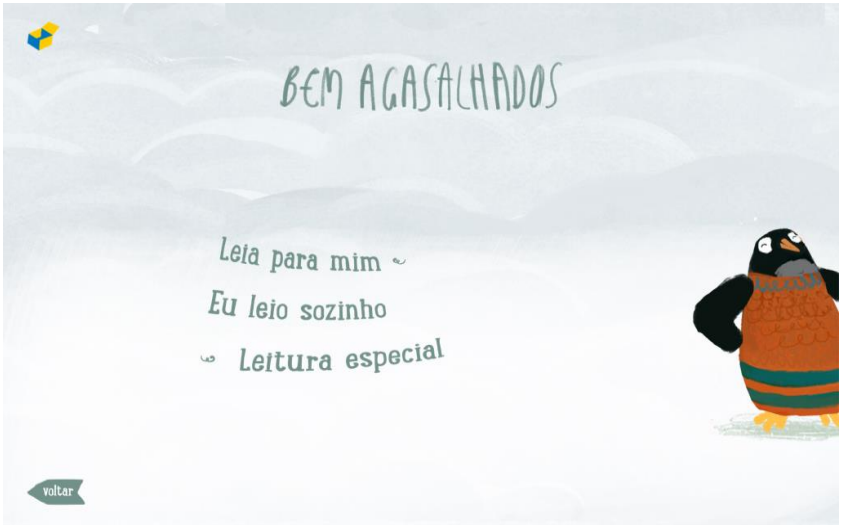



Abaixo da opção para mudança de idioma, há um ícone clicável, representando as mãos de um adulto e uma criança. Ao clicar são apresentadas informações sobre a editora; uma argumentação sobre o porquê da opção de se poder gravar uma narração personalizada para as histórias e informações técnicas em que são apresentados os responsáveis pela produção.

### 4.1.1 Conto “Bem agasalhados”

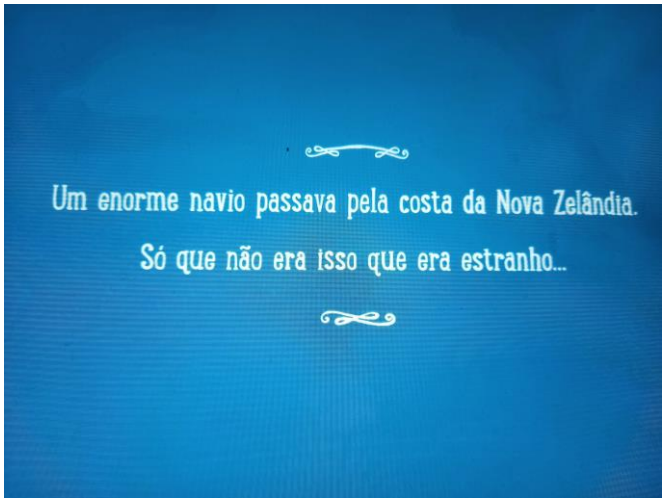
O primeiro conto, seguindo a ordem da esquerda para a direita, chama-se “Bem agasalhados”. Ao clicar no pinguim, que o representa, há as opções de escolha sobre o modo que o leitor deseja explorar o texto, com narração, lendo por si mesmo ou acessando a narração particular, chamada de leitura especial.

Figura 6 – Modos de escolha de leitura




A história narrada conta sobre o vazamento de petróleo derivado de um navio na costa da Nova Zelândia, que atinge alguns pinguins. Eles precisam ser limpos, pois perdem sua proteção natural contra o frio Uma veterinária sugere que sejam produzidos agasalhos para eles.

Figura 7 – Primeira página sem ilustração




A primeira página do conto propõe suspense, o qual é desvelado pela animação da página seguinte:

Figura 8 – Primeira página com ilustração

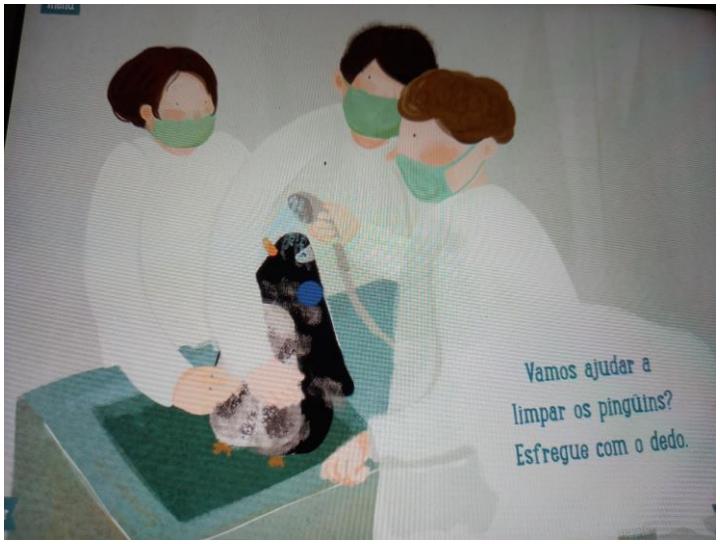
O texto verbal escrito da página seguinte reitera a informação apresentada e percebida pela imagem anterior, reforçando a significação. O texto progride dessa maneira, criando uma expectativa que é respondida pelo imagético, no caso pelas animações, e sendo reforçada novamente pelo texto escrito.

Assim como nos livros ilustrados, a significação não se dá apenas pelo texto escrito, mas pela sua relação com as imagens. Segundo Nikolajeva e Scott (2011), quando unidas para a construção de uma narrativa, as palavras impulsionam o leitor a prosseguir na leitura enquanto as ilustrações retardam o processo, pois o olhar do leitor é mais atento para as imagens. Assim, as palavras impulsionam o fluxo da leitura, fazendo o leitor ir adiante na história, enquanto as imagens propõem que o leitor perceba e/ou busque mais os detalhes, numa leitura mais lenta e cuidadosa. No caso do conto em análise, as imagens são animadas, assim, de certa forma, o processo de leitura da animação é mais próximo do processo de leitura de um texto escrito do que do processo de leitura de um texto imagético, pois os movimentos da imagem impulsionam o olhar, direcionam para onde e o quê principalmente o leitor deverá ver. Há ainda um atenuador no caso desse livro: as imagens mudam para a página seguinte sem que o autor acione qualquer comando, apesar de um botão aparecer no canto inferior direito da tela. Isso faz com que o perceptível seja apenas aquilo que os movimentos animados levam a perceber.

Nas páginas que apresentam possibilidade de interação, o prosseguimento da leitura do texto não acontece mais de maneira automática, é necessário que o leitor interaja com o texto para prosseguir. Nesse ponto seu papel é mais do que o de apreciador, pois depende dele impulsionar o caminho para que a história progrida.

As interações partem de instruções escritas e de um pontinho azul que mostra em que local o leitor deve clicar, e caso o leitor tenha optado pelo modo de leitura “leia para mim”, em que acompanha a narração gravada originalmente, a instrução é dada também pela voz do narrador. Mesmo que o leitor não clique no local em que pede , mas clique em avançar, a página muda, mas na página em que é necessário que o leitor ajude a limpar o pinguim, por exemplo, caso o leitor avance**,** a interação é prejudicada, pois nesse ponto é necessário que o leitor haja novamente como personagem da história, no primeiro caso, sendo aquele que chama o veterinário, e no segundo como alguém que auxilia na limpeza do pinguim.

Figura 9 – Banho do pinguim




Toda a narrativa é acompanhada por uma música amena, composta principalmente por piano e algum tipo de instrumento de fole. Esse elemento sonoro, a música, demonstra um papel de extrema relevância, pois é ela quem dita o ritmo da leitura e até mesmo como o leitor entra e encara o texto — seja de forma mais dramática, mais alegre, entre outros sentimentos. A melodia e o ritmo também são significação, conseguindo ser elementos importantes para a construção de sentido. Além da música, há a narração, já citada, que nesse caso pode ser escolhida entre os idiomas português ou inglês. Há também outros elementos audíveis que correspondem a algumas ações, são os efeitos sonoros, como o som do vazamento do petróleo, dos passos do pinguim, do telefone do veterinário tocando, entre outros.

É importante ressaltar que as instruções relacionadas às interações que são dadas de maneira oral se mantêm até mesmo quando a escolha do leitor é pelo modo *eu leio sozinho*. Ainda sobre a narração, o fato de ela ser bilíngue contribui para o desenvolvimento de capacidades e habilidades da criança relacionadas ao aprendizado de língua inglesa. Com a leitura dos textos, pode-se desenvolver as habilidades de *listening, speaking e reading*, por exemplo.

É importante destacar que acreditamos que alguns textos potencializam as capacidades leitoras de crianças na sua formação como leitor literário. O trabalho com as linguagens, que

nesse caso são múltiplas, e sua correlação é algo que consideramos potencializador, ou seja, a capacidade do texto de desferir significações plurais e seu caráter poético-emancipatório.

Vê-se que no conto "Bem agasalhados", por exemplo, há a possibilidade de se compreender a história por mais  de uma forma. O texto verbal escrito, relacionado com os demais modos semióticos, não apresenta uma história prescritiva, que diz ao leitor o que fazer e como se comportar diante de determinada situação. No caso desse conto, o foco de cada leitor pode mudar. Um leitor pode enxergar a preocupação com o meio ambiente, a importância do trabalho dos veterinários, o poder da solidariedade u, até mesmo, tudo isso conjuntamente ou nenhuma das opções citadas. Isso demonstra o potencial que esse pequeno conto apresenta na formação de crianças leitoras.

### 4.1.2 Conto "A árvore do urso"

O segundo conto do livro chama-se "A árvore do urso". Esse conto relata um garotinho que em uma visita ao zoológico se comove com a solidão e a tristeza de um urso. A partir disso, a criança se empenha em conseguir levantar fundos para presentear o urso com algo que ele goste e que possa diminuir sua tristeza. O livro pode ser acessado, assim como o outro, na página inicial, em que as personagens se insinuam ao leitor, sob o ícone do urso que protagoniza a história. Todo o funcionamento inicial se assemelha ao conto anterior, a escolha do idioma, a escolha da narração, etc. As técnicas de ilustração também se assemelham, possivelmente pelo fato de o livro ser uma obra única composta por três contos diferentes.

Assim como no conto anterior, as imagens são produzidas em aquarela, primordialmente, e não são estáticas, apresentam movimentos, animações. Não há, como no conto anterior, na primeira página uma ideia que será preenchida pela ilustração. Dessa vez a imagem que segue à primeira página de texto verbal escrito não revela um enigma apontado na primeira, mas o reitera. Na primeira página enuncia-se um urso triste, na segunda, a página imagética mostra o urso realmente triste, porém isso acontece apenas nessas duas primeiras páginas. Posteriormente, volta-se à lógica do primeiro conto, em que se cria uma expectativa que é respondida pela imagem em animação.

Figura 10 – Primeira página escrita (conto 2)

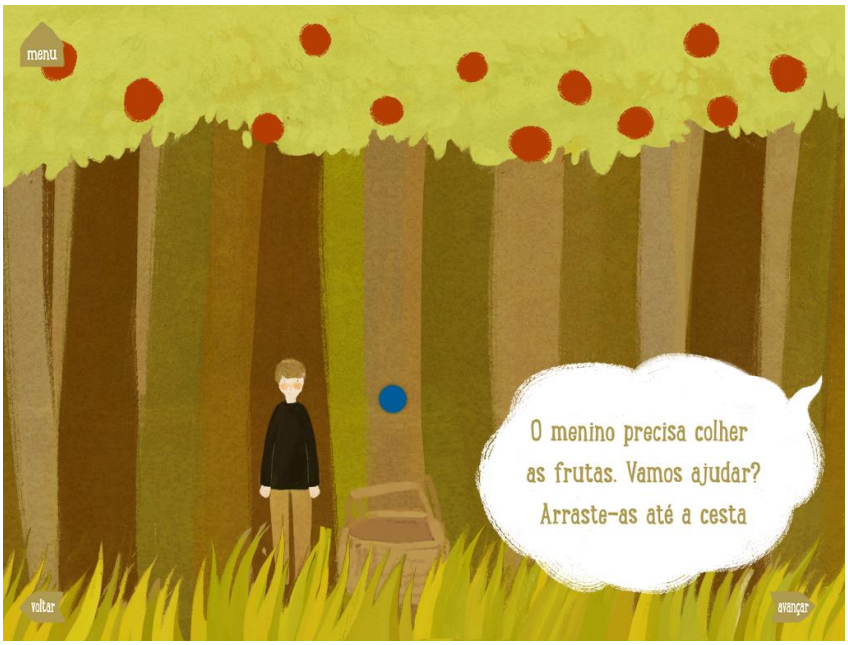
Figura 11 – Imagem de parte da primeira página animada

Até o fim do conto, assim como no primeiro, segue-se a alternância entre uma página com o texto verbal escrito mais a narração e a seguinte com a animação mais os elementos sonoros.O texto verbal escrito é iniciado com o famoso “era uma vez” e já apresenta os principais personagens: um menino e um urso triste. Além da primeira página, como já citado,

o texto escrito vai criando as expectativas que são respondidas pelas imagens, fazendo com que essas duas linguagens dialoguem, mesmo que elas não apareçam no mesmo espaço.

Da mesma forma como acontece no conto anterior, as imagens são animadas e há certos pontos específicos que apresentam o momento correto em que a interação entre leitor e elemento gamificado deve ocorrer. Além da mudança de páginas, o leitor também promove ações como o acesso ao menu e aos itens específicos desse menu que acontecem fora do texto, já dentro do texto, nas imagens animadas, o leitor também executa  ações que são relevantes para a continuidade da história. No primeiro conto, o leitor age como um personagem, que chama o veterinário, que limpa os pinguins. No segundo, o leitor não é exatamente um personagem ao utilizar os recursos gamificados de interatividade, mas age em consonância com o personagem principal, o menino, que funciona como se fosse um *avatar* controlado pelo leitor. Assim, as ações desse leitor nesse conto não o constroem como uma personagem independente, mas como alguém que auxilia esse menino em momentos específicos, como o de recolher as frutas ou vendê-las no mercado.

Figura 12 – Interação com menino colhendo frutas



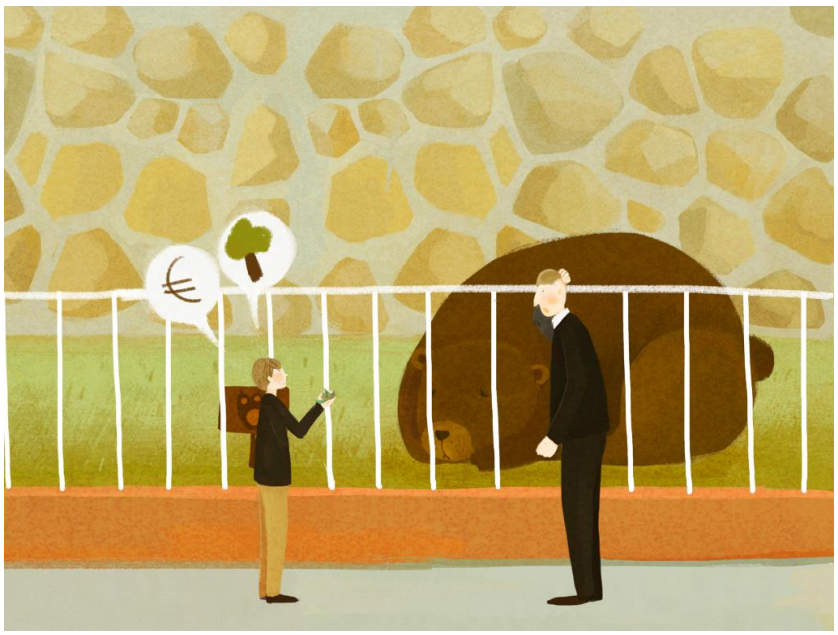
Como no conto anterior, creio que os momentos de interação, assim como o fato de o texto ser animado, podem fazer com que o leitor revisite o texto, seja para “assistir” ou para “brincar” novamente. A cada visita do leitor é possível que ele perceba novas nuances do texto como um todo, unificando todos os modos textuais para a compreensão. Deste modo, gamificação e a animação, bem como a história e a fusão dos três, podem promover o engajamento do leitor.

A música que acompanha a história também é amena, não chega a dispersar a tristeza que se pode ver no urso, deitado e desanimado, mas desvela também a dramaticidade que propõe o conto. Não há variação na música durante a história, apenas a quebra de volume quando há narração e quando há o entremear sonoro dos efeitos, como o do menino que parece comemorar as maçãs colhidas ou quando há a quebra de um pote possibilitada pelo leitor em uma interação.

Figura 13 – Página com interação em que há a quebra de um pote

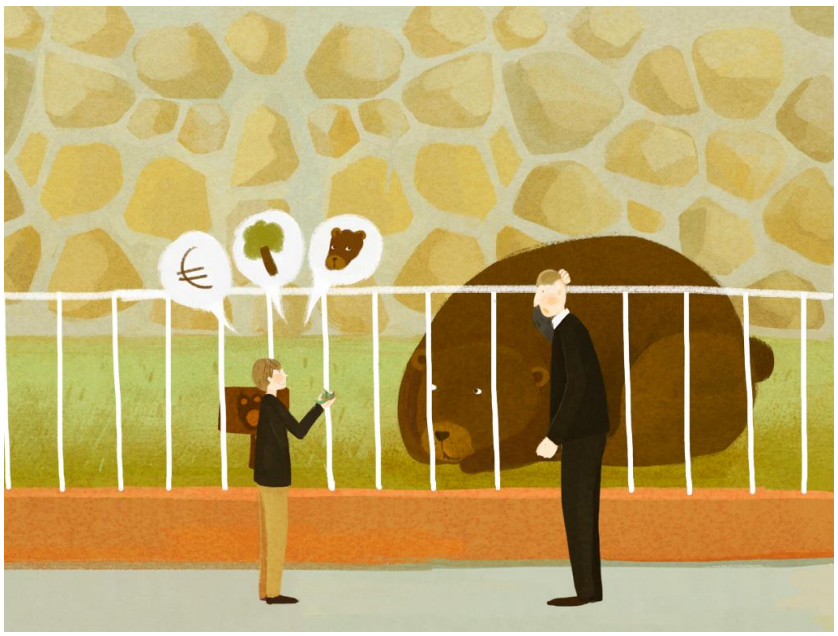
Há um momento interessante em que os sons de uma conversa não são compreendidos, e o que faz compreender o teor do diálogo entre o menino e o dono do zoológico são os elementos imagéticos apresentados em balões, característicos dos quadrinhos e capazes de delinear o teor da conversa, construindo uma língua universal independentemente do idioma que o leitor se propôs a acompanhar o texto.

Figura 14 – Diálogo feito por imagens



.

Figura 15 – Diálogo feito por imagens 2



Apenas no fim da história que a música muda, tons de xilofone demonstram a felicidade do urso ao abraçar sua árvore, presenteada pelo menino.

Figura 16 – Urso abraçando a árvore

É crucial perceber as possibilidades de leitura apresentadas pelo texto, que acontecem em consonância a todos seus modos semióticos. Essa pluralidade de significação, a abertura da obra (ECO, 2005), é o que qualifica os textos, contribuindo para seu caráter literário. A história apresentada nesse segundo conto não contém características moralistas ou prescritivas, o texto não funciona como um receituário do qual se retira uma forma de ver, pensar ou agir. Uma história é narrada, um fato é contado e desse fato o leitor é capaz de tirar suas conclusões.

É possível perceber que o texto pode gerar a reflexão sobre pontos da realidade que muitas vezes passam despercebidos, como o cárcere de animais e a "tristeza" dos animais por estarem fora de seu *habitat*. Assim como no primeiro conto, uma ação relacionada às questões humanas e capitalistas promove o mal estar de outro ser vivo, há também a mostra de que mesmo que coisas ruins aconteçam é possível fazer o mínimo pelo outro, até mesmo sozinho, para amenizar a situação de maneira altruísta, como fez o protagonista do conto.

### 4.1.3 Conto "Feliz Natal"

No conto "Feliz Natal" é narrada a história de uma família que adquire um novo lar. Os pais, cada um a seu modo, estão orgulhosos de determinadas coisas da casa, já o filho, ao ver a

nova casa, mostra-se mais preocupado que entusiasmado. A preocupação do menino residia no tamanho da chaminé, refletindo por onde, no Natal, passaria Papai Noel com os presentes. Com o auxílio de sua mãe, o menino escreve uma carta para o construtor da casa, que vai até ela para modificar e gerar espaço na chaminé para o Papai Noel.

Em “Feliz Natal”, a animação também predomina. O texto imagético se movimenta e movimenta também a direção para a qual o leitor deve voltar a sua atenção. São imagens seguindo o mesmo padrão e técnicas de produção daquelas encontradas nos contos anteriores e que também aparecem, como nos contos anteriores, em uma página separada da página em que há o texto verbal escrito.

Bem como no conto anterior, a história inicia com o conhecido “Era uma vez” e, como em todos os três contos que compõem o livro, é mais uma história narrada em terceira pessoa. Mesmo sendo histórias com o foco narrativo em terceira pessoa — em que o texto apresenta um grau maior de distanciamento —, no conto “Feliz Natal”, diferentemente do primeiro conto, “Bem Agasalhados”, o modo de narrar em consonância com as imagens e sua interação com elas propõem uma proximidade muito maior, o leitor não é um personagem externo, mas se encontra dentro do texto por meio da figura do menino.

Há no conto uma conversa bastante interessante. Na primeira página imagética do conto, existe um diálogo entre os pais e o filho que acontece por meio de sons irreconhecíveis, mas que os tons de voz, masculino, feminino e infantil, ajudam a identificar seu autor. Outra característica interessante nesse diálogo é o fato de ele acontecer a partir de ícones, demonstrando com o que os pais estavam felizes na casa nova e o que preocupava o filho no novo lar. É uma conversa familiar sem a presença do texto verbal escrito, com a utilização da imagem como língua universal.

Figura 17 – Diálogo inicial

O tipo de interatividade que o texto propõe se assemelha àquela proposta pelos contos anteriores. A primeira interação proposta pelo texto, de esticar a chaminé, é a resposta para o enigma que se constrói: por que o menino estava tão preocupado com a chaminé? Nessa página também é possível perceber o diálogo entre três elementos para a produção de sentido: o texto verbal, o texto imagético e a interação física do leitor com a obra. Caso fosse extirpado um desses elementos, a narrativa não teria a mesma significação ou ela ficaria, no mínimo, prejudicada.

Figura 18 – Página de interação para aumentar a chaminé

O leitor nesse conto é novamente um personagem, como se pode observar pelas interações. Ele ajuda o menino naquilo que for necessário, como esticando a chaminé e enviando a carta ao construtor. A interação aqui acontece de maneira semelhante a dos contos anteriores, mas pode gerar efeitos de sentidos distintos. No primeiro conto, o leitor, a partir das interações propostas pela gamificação encontrada no texto, constrói-se como um personagem autônomo, que chama o veterinário e que limpa os pinguins. Sua ação não depende dos personagens do texto, ele é um personagem; no segundo conto, o leitor, por meio da interação com os elementos gamificados, é o menino protagonista da história, que se coloca como um *avatar*, assim, as ações do leitor são as ações do menino. Neste terceiro conto, a interatividade não faz do personagem o protagonista/*avatar*, mas também não dá ao leitor uma espécie de autonomia que o coloca como um personagem independente, alheio aos outros no texto . Ao auxiliar o menino na construção da nova chaminé, o leitor cria com o personagem um laço, tanto que ao fim do conto o agradecimento não é direcionado àquele que dá o presente, mas ao leitor, que o ajudou no processo para que o presente pudesse chegar até ele.

Figura 19 – Interação entre personagem e leitor

Das três histórias narradas no livro esta é a menos dramática. Dessa forma é relevante que a música que compõe a obra também seja menos triste. Trata-se de uma música mais alegre, todavia com a utilização de instrumentos musicais semelhantes aos utilizados anteriormente, a saber, piano e xilofone, além de um instrumento de sopro. Eles compõem e dão ritmo à

música do texto. Como nos outros contos, o volume da música e da narração ou instruções vão se alternando devido à importância dentro do texto. O que há de mais diferente relacionado aos efeitos sonoros é que nesse conto há uma maior ênfase naqueles sons irreconhecíveis que representam a fala.

Assim como os outros contos, este também disserta sobre uma atividade de puro altruísmo. No primeiro, as pessoas que produzem e fornecem agasalhos para os pinguins com frio, além dos veterinários; no segundo, o menino que faz e vende sucos para dar uma árvore para um urso triste; e no terceiro, a atividade altruísta fica a cargo do leitor, que é o principal responsável por ajudar na ampliação da chaminé para que o Papai Noel possa passar no Natal. Assim há um diálogo entre os três textos nesse quesito.

Outra leitura que se pode fazer do texto é a de que não se destroem sonhos, principalmente por motivos financeiros. Nos primeiros contos, o drama se dá por ações relacionadas ao egoísmo capitalista. Já neste conto pode-se entender de forma diferente, pois constrói-se uma nova chaminé quando o caminho mais viável seria contar para aquela criança sobre a não existência do Papai Noel.

**Tabela 2 − Concisão de análise livro I**

| | |
|---|---|
| Imagens | As imagens são criadas em tons mais frios, podem se relacionar ao teor dos enredos apresentados, que de certa forma se mostram mais dramáticos, principalmente nos dois primeiros contos.<br>As imagens são produzidas com a técnica de pintura em aquarela, o cenário é estático, mas as personagens são animadas, elas se movimentam pela página, guiando a atenção e o olhar do leitor. |
| Texto escrito | Os três contos são narrados em terceira pessoa. No primeiro seu enredo trata de um vazamento de óleo derivado de um navio na costa da Nova Zelândia, que atinge pinguins, os quais precisam de cuidados veterinários e de agasalhos para retornarem ao mar.<br><br>O segundo fala de um menino que conheceu um urso triste e que |

| | |
|---|---|
| | trabalhou para lhe dar uma árvore de presente e diminuir sua tristeza.<br><br>O terceiro conta a história de uma família que adquire uma casa nova. Os pais ficam extremamente felizes, mas o filho mostra-se bastante preocupado com o tamanho da chaminé e a iminente impossibilidade da entrada do Papai Noel na casa. |
| Interatividade | A gamificação no livro não é mero enfeite, todavia também não torna o texto um jogo de simples fruição. As relações de interação na obra são produzidas pelo toque na tela e pela gravação da voz, que pode ser até a voz da própria criança, dando a ela liberdade de gravar sua leitura do texto já definido ou criar outra leitura, baseando-se apenas nas imagens.<br><br>O toque na tela, que produz a interação, apresenta um caráter de coprodução do texto, principalmente se levarmos em consideração o papel do leitor na obra como personagem. Como dito anteriormente, no primeiro conto um personagem distante, mas fundamental; no segundo alguém que tem o menino protagonista como seu *avatar* e, no terceiro, um personagem de fora, mas que não é distante, ela apresenta a função de auxiliar o protagonista.<br><br>As ações do leitor são determinantes para o andamento da história e para a construção de sentido, que necessita do diálogo entre texto verbal escrito, imagético, verbal oral e animado em conjunto com as ações de interação do leitor.<br><br>A motivação, que está ligada ao engajamento do leitor com o texto, é o que o fará também revisitar o livro. Ela é desenvolvida e parte da interação que a criança tem com o texto a partir de |

| | |
|---|---|
| | elementos que mais a atraia podendo, nesse caso, ser a história contada, as imagens, a música e os elementos gamificados que permitem a interação direta do leitor com o texto.<br><br>Ser parte da história, ser responsável pelo andamento e pelos acontecimentos, pode motivar o leitor criança a revisitar, interagir e a compreender de forma mais relevante o texto. |
| Narração | O texto apresenta uma narração pré-gravada. É utilizada a mesma voz para os três contos, uma voz masculina e adulta. O narrador muda apenas quando há a troca de idiomas, porém as características desse narrador são as mesmas.<br><br>Há a possibilidade de gravação da narração do leitor, que pode ser a própria criança ou o mediador de leitura costumeiro. Tal fato faz com que não se perca a afetividade do momento de leitura do texto, pois mesmo distante aquele adulto que lê para a criança pode estar de certa forma ainda presente.<br><br>Para leitores ainda não alfabetizados, a possibilidade de gravação de narração torna a leitura ubíqua. Antes esse leitor precisava esperar a hora certa, o momento certo, a pessoa certa, para o texto ser lido. A narração gravada faz com que a história possa ser acessada de qualquer lugar, a qualquer hora e sem a presença física do mediador, dando ao leitor criança total autonomia no acesso ao texto.<br><br>A possibilidade de gravar uma narração exclusiva em língua estrangeira também apresenta diversas oporutnidades de desenvolver habilidades de aprendizado em outra língua. Além do fato de que crianças em contexto de vivência bilíngue podem apreciar o texto qualquer que seja sua língua mãe. |

| | |
|---|---|
| Elementos sonoros | Os contos são acompanhados por canções amenas, quase tristes, que reiteram a sensação meio que dramática apresentada pelas histórias, exceto o último que se coloca entre a dramaticidade e a alegria. Não há grandes variações na melodia, nem no ritmo, a alternância se dá entre o som do piano, do fole e de um xilofone, um sobressaindo ao outro em diferentes momentos do texto, a depender do que se passa na história.<br><br>As canções têm o som diminuído quando há a presença dos efeitos sonoros, que representam ações dentro do conto, como o vazamento do petróleo, o caminhar de um pinguim, o menino quebrando um copo de suco, a chaminé em construção entre outros. |
| Leitura literária | Ler literariamente um texto é explorar as possibilidades ímpares que ele apresenta em relação aos outros textos, principalmente por se tratar de um texto artístico, é observar as probabilidades que a linguagem cria para se compreender a obra como aberta.<br><br>Obra aberta é aquela que admite diversificadas possibilidades de leituras de um mesmo texto. Cada leitor, ao seu modo, dependendo de seu contexto sócio-histórico-social, pode enxergar o texto de uma forma ou de várias formas, que outro leitor inserido em outro contexto não conseguirá, mas encontrará também outras possibilidades. Tudo isso porque o texto literário é construído com a preocupação de não se esgotar no primeiro encontro, mas crescer a cada nova apresentação.<br><br>A obra em análise não apresenta contos que prescrevem uma forma de se compreender o mundo ou viver a vida, não disserta sobre certo ou errado, eles apenas descrevem a situação que pode ser completada em seu sentido pelo leitor e, a partir daí, ele pode |

| | |
|---|---|
| | refletir sobre questões importantes. No caso dos textos que compõem a obra em análise, apresentam-se temas relacionados aos cuidados com o meio ambiente, o que o não cuidado pode acarretar à fauna, a exploração de recursos naturais e como ela pode ser danosa, a relação disso com o capitalismo, a necessidade ou, até mesmo, o aparecimento inspirador da filantropia, a necessidade de ajudar, a importância de em um mundo capitalista — como visto nos dois primeiros textos — a manutenção do sonho e do ato de acreditar.<br>Pensar sobre essas coisas pode fazer com que o leitor mude seu comportamento diante de algo que é normalizado pela sociedade. Isso pode construir um leitor diferente, um sujeito crítico e transformar. As notícias que originaram os contos também poderiam gerar a reflexão, mas o texto literário utiliza a linguagem de maneira especial para chegar a esse fim. Ler um texto literário, que possibilite diversas interpretações e reflexões, forma o sujeito e assim o transforma em sujeito crítico. |

Fonte: Autoria própria.

## 4.2 KIDS BOOK ITAÚ CRIANÇA

A próxima análise será feita a partir de uma coleção de livros infantis digitais disponibilizados pelo banco Itaú, que há alguns anos já incentiva a leitura de literatura infantil no país, fazendo a distribuição gratuita de livros impressos, a partir de cadastro em site específico. O programa "Leia para uma Criança", promovido pelo Itaú Unibanco e Itaú Social é uma medida realmente inovadora e de tremenda importância para disseminação de textos literários infantis, mas nesse país de grande desigualdade, os livros impressos distribuídos acabam não chegando às classes mais baixas, que desconhecem ou não possuem acesso à internet para requisitar os livros distribuídos.

Diferentemente dos outros exemplares citados, essa coleção não é um aplicativo. Na verdade, trata-se de site em que os livros estão compilados e o leitor acessa aquele que desejar ler.

Inicialmente, em seu lançamento, a coleção disponibilizava treze obras, que foram acrescidas de mais três.

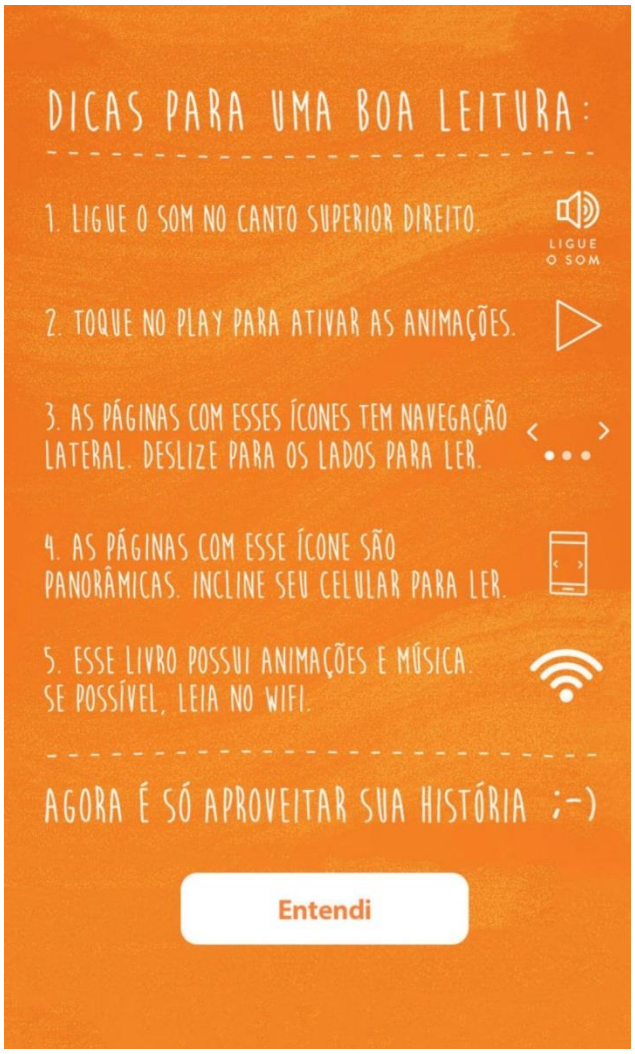
Figura 20 – Página inicial livro/site

O fato de ser um *site* torna a leitura das obras mais acessível. Uma das dificuldades apresentadas para a propagação da literatura infantil digital é justamente a adequação do aplicativo ao sistema operacional. Uma das obras aqui citadas, por exemplo, pode ser acessada apenas por aparelhos com sistema operacional iOS, o que dificulta o acesso pelas classes mais baixas devido ao preço cobrado por aparelhos com esse sistema operacional. Assim, ser um site que comporta livros digitais possibilita que de forma gratuita qualquer pessoa possa conhecer e ler livros digitais.

Por ser um site, que pode gerar limitações ou talvez por escolha dos desenvolvedores as ações de interação são menos funcionais e mais repetitivas, mesmo sendo uma coleção de dezesseis

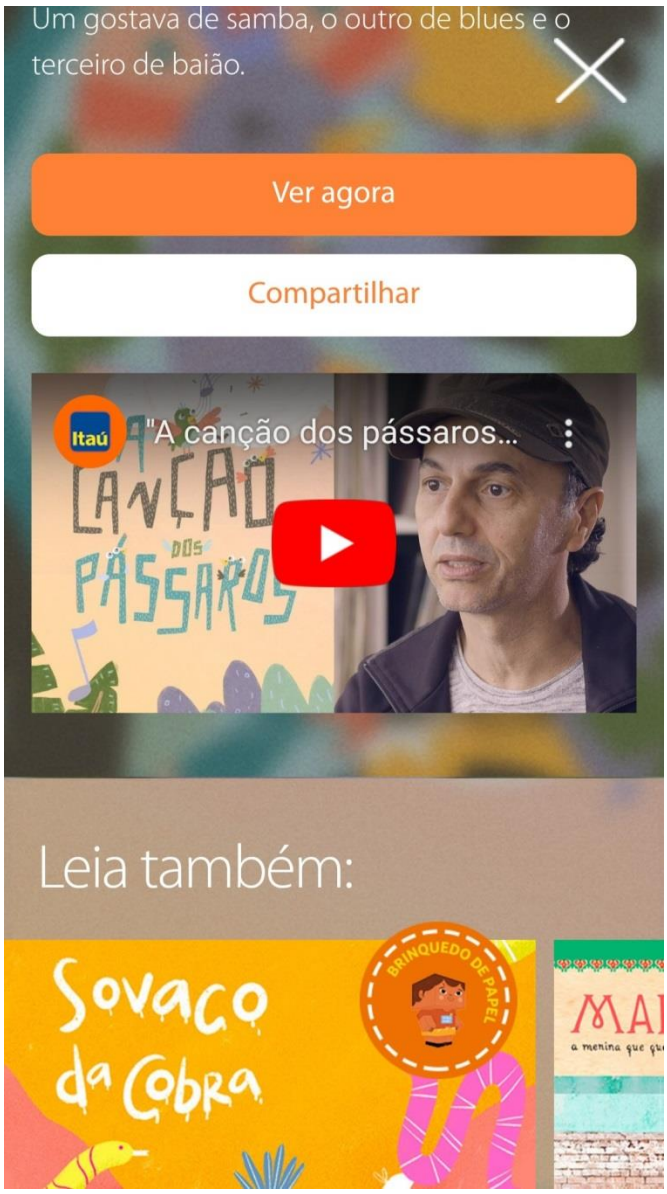
obras, todas compartilham das mesmas funções interativas. Elas são apresentadas quando o leitor escolhe o livro que deseja ler.

Figura 21 – Apresentação das funções interativas




Mesmo com funções interativas limitadas e recorrentes, as obras não são apenas textos digitalizados, elas apresentam a pluralidade semiótica caraterística daquelas já citadas neste trabalho, unindo na construção de sentido a palavra, a imagem, o som e o movimento. O acesso pode ser feito por meio do site https://www.euleioparaumacrianca.com.br/. Imediatamente após o acesso, as opções de leitura se apresentam, assim o leitor pode escolher, ao clicar em determinada obra, entre lê-la ou compartilhá-la.

Figura 22 – Página com opções de acesso




As obras não são acessadas apenas em smartphones, mas em qualquer aparelho digital. Smartphone, tablet ou computador podem possibilitar a leitura dos livros, algo que também é uma característica que contribui para a propagação da leitura e do acesso aos livros infantis digitais.

O fato de serem escritos por autores conhecidos pode também ser um atenuador do acesso aos livros. Alguns deles contam com pequenas entrevistas com os autores logo na página que possibilita o acesso. Ao clicar no livro, aparecem três opções: ver agora, compartilhar e,

abaixo, um link em que se pode ver segundos de resenha do autor sobre a obra por ele escrita. As obras também ganharam outra forma de possibilidade de acesso, em formato digitalizado para download e na rede social Instagram.

Por serem muitas as obras que compõem a coleção, para este trabalho foram escolhidas três, para serem analisadas a título de exemplo. São elas: *Malala, a menina que queria ir para a escola*, *A canção dos pássaros* e *Azizi, o menino viajante*.

### 4.2.1 *Malala, a menina que queria ir para a escola*

Figura 23 – Primeira página do livro *Malala*

O livro digital é uma adaptação do livro impresso escrito por Adriana Carranca e ilustrado por Bruna Assis, publicado pela Companhia das Letras. A obra adaptada, narrada em terceira pessoa, conta a história de uma figura real, Malala, a menina paquistanesa que cresceu pelos

corredores da escola de seu pai. Aos dez anos, sua cidade, Minora, foi controlada pelo Talibã, que impôs a regra de que apenas os meninos poderiam ir para a escola, até que Malala reivindicou por seus direitos à educação numa rede de televisão, o que gerou grande repercussão. O livro narra esse percurso até a volta de Malala para os corredores da escola.

As ilustrações são gravuras, colagens, construídas com uma mistura de pintura, ilustração e fotografia, que serve como cenário do lugar real onde se passa a história. Em algumas páginas há imagens animadas como folhas que se movem, um passarinho ou uma menina com sua vela.

As ações interativas são simples, apenas passar as páginas para baixo, inclinar o dispositivo para a direita ou para a esquerda para ler o que se encontra ou ver a imagem que recobre toda a página. Para estas ações, encontra-se um texto de orientação no alto da página.

Figura 24 – Página com orientação de interação

Não há na história possibilidades de reação promovidas por meio do toque, por exemplo, o que limita o engajamento relativo à interatividade. Não fossem as imagens animadas e o possível movimento lateral, poderia parecer se tratar de um livro digitalizado. Não acreditamos que esses elementos de interação possam ser grandes responsáveis pela motivação e engajamento do leitor, um tanto pelo fato também de, às vezes, a inclinação não funcionar muito bem, mais atrapalhando a leitura do texto que se encontra no canto da página do que ajudando.

O texto não conta com a possibilidade de narração pré-gravada. Os elementos sonoros são representados por uma música de fundo que caracteriza o lugar geográfico em que a história ocorre. Além deles, outros sons se apresentam como efeitos sonoros relacionados a alguma ação produzida por um personagem ou algo no cenário, como a piscada de Malala, o burburinho incompreensível de um mercado, os pássaros, o choro da menina, etc. Não há como diminuir ou desligar os sons separadamente, há apenas um botão no canto superior direito da tela que desabilita todo o som, além do volume que pode ser controlado no próprio dispositivo.

O texto é baseado na história real da personalidade mundialmente conhecida, Malala, ele expõe de forma narrativa a luta de uma criança, com a qual os leitores podem se identificar, pela educação e o direito de aprender. Há vários aprendizados a serem compreendidos, mas nenhum deles é prescritivo. O texto não diz que se deve ou não agir de determinada forma, mas a compreensão das ações da menina pode levar a criança leitora a compreender o valor da educação, a necessidade de lutar pelo que se acredita, a busca do direito a igualdade de gênero, de processos de relações patriarcais e religiosos, entre outros.

### 4.2.2 *A canção dos pássaros*

Figura 25 – Página inicial do livro *A canção dos pássaros*

O livro foi escrito pelo cantor e compositor Zeca Baleiro, com ilustrações de Herbert Loureiro. O texto narrado em terceira pessoa conta a história do Curió, do Bem-te-vi e da Asa branca, que cantavam cada um ao seu estilo, separadamente. Um cantava samba, o outro *blues* e o último deles gostava de baião. Numa manhã ensolarada, sem que se saiba o real motivo, os três decidiram compor uma canção. Quando pronta, a canção contagiou todos os outros bichos, ultrapassando as fronteiras da mata, invadindo a cidade, onde todos também cantavam juntos. Em minutos a canção dos três pássaros podia ser ouvida nas estrelas ou até além delas.

As imagens presentes no livro são animações feitas de forma digital em que os pássaros, bichos da mata e pessoas dançam no mesmo ritmo em que a música toca. Elementos que

compõem a ilustração também se movimentam, notas musicais cortam o ar, numa espécie de reiteração daquilo que se ouve, pois elas também caminham no mesmo ritmo da música. Dessa forma, a interação entre imagem e som se faz presente de forma interessante. Todavia, a interação com a mídia digital acontece, como dito anteriormente, de forma limitada devido, provavelmente, ao formato do livro, já que este compõe uma coleção de livros infantis digitais de um site, em que todos os textos obedecem a mesma maneira de propor ações interativas.

O livro não apresenta narração pré-gravada, mas há um elemento interessante: uma canção. Enquanto o leitor passa as páginas é tocada uma canção, interpretada pelo próprio Zeca Baleiro, porém a letra da canção e o texto escrito da obra não são os mesmos, apesar da coincidência no enredo. Apesar de a canção ser bastante agradável e ter um potencial motivador para o engajamento da criança, a leitura do texto escrito enquanto a canção toca pode ser comprometida, por terem textos diferentes um estranhamento pode ser provocado no ato de ler. Dessa forma, a canção precisa ser desativada para que se possa compreender o texto escrito, o que provoca a perda de um elemento da multimodalidade possibilitado pela mídia digital, o elemento sonoro. Caso fosse possível desligar a canção e manter os efeitos sonoros, os possíveis danos seriam menores, pois eles apresentam o canto dos pássaros reiterando aquilo que é expresso pela história.

É possível perceber que o texto aprecia o caráter poético-emancipatório da literatura, apresenta uma narrativa que não propõe juízo de um valor nem uma lição moral, mas é possível que a partir dele possa se depreender um aprendizado capaz de moldar o leitor. O texto, nessa leitura, mostra a diversidade cultural, exemplificada a partir de estilos musicais, e como essas formas diversificadas de representações de cultura se imbricam, podendo ser plurais e agradáveis a todos que as aceitam com o respeito que merecem.

Figura 26 – Final do livro com a função “karaokê” da canção

No fim da história é possível encontrar a letra da canção. Quando o leitor acessa essa parte do livro, a canção é tocada ininterruptamente, em um modo parecido com a função karaokê, em que o texto escrito vai mudando de cor no ritmo da canção para que o leitor acompanhe cantando junto. Diferentemente do que acontece quando é feita a leitura linear do conto, caso o leitor se demore um pouco em cada página, os versos são repetidos promovendo a descontinuidade da letra da canção. A canção disposta no fim da história apenas faz mostrar como teria sido mais viável que ela fosse realmente apresentada dessa maneira, no fim, para evitar a confusão durante a leitura. Acreditamos que para a leitura do texto escrito seria mais viável que o leitor ouvisse, durante essa etapa, apenas a música, desacompanhada da letra.

### 4.2.3 *Azizi, o menino viajante*

Figura 27 – Página inicial do livro *Azizi*

O livro foi escrito por Conceição Evaristo e apresenta ilustrações de Cleyton Almeida. Trata-se de uma história contada por um narrador em terceira pessoa que fala de um menino que adorava viajar, mas para isso não precisava de veículos ou mesmo sair de casa. Azizi viajava em seus devaneios e sonhos, imaginava-se em aviões e navios que o levavam para outros lugares. Numa noite, o menino viajante sonhou estar num navio grande partindo para um lugar em que se sentiria em casa, encontrando pessoas tão próximas quanto seus entes mais queridos. Ao acordar o menino sentiu que aquela era a terra de onde havia vindo seus ancestrais para construir esta terra na qual, no momento presente, habitava e que também lhe pertencia.

Assim como o livro citado anteriormente, esta obra apresenta animações na composição de suas imagens, na tela os objetos se movem sempre promovendo interação entre imagem e escrita, não são apenas movimentos gratuitos. Novamente não existem interações com a mídia digital além daquelas pré-determinadas para todos os livros que compõem a coleção: rolar as páginas e inclinar o aparelho.

Figura 28 – Opções de interação

A música que acompanha o texto é alegre e calma como a história. Os efeitos sonoros que seguem os movimentos das animações também estão presentes promovendo reiteração entre o escrito, o imagético e o sonoro. Como nos livros anteriores, os efeitos sonoros e a música são pré-determinados, ao leitor não é possibilitada nenhuma ação além de desligar totalmente os elementos sonoros.

O conto protagonizado pelo menino negro reflete sobre o poder da ficção, de como sonhar e imaginar, pode ser capaz de sanar desejos. Vendo de uma forma metaliterária, é uma mostra

de como é possível conhecer outros mundos por meio da literatura. O mundo conhecido relatado na história não é um mundo físico, mas o mundo do outro, o lugar em que o outro se encontra. Ademais, é possível ainda ter a visão dessa relação de ancestralidade. Azizi viaja para o continente de onde saíram aqueles de quem descende e apresenta orgulho de encontrá-los e ser tratado como igual e tratá-los como iguais. Na história do menino viajante, a lógica europeia é invertida, não é mais o branco o responsável pela a construção do Brasil, mas sim os ancestrais de Azizi.

Figura 29 – Mapa da construção do Brasil

**Tabela 3 − Concisão de análise livro II**

| | |
|---|---|
| Imagens | As imagens nos três textos apresentam animação, em maior ou menor medida. O primeiro livro analisado, *Malala, a menina que queria ir para a escola* provavelmente por se basear em livro impresso e apresentar trabalhos de colagens até mesmo com a utilização de fotografias, é o que menos apresenta animação. Os outros dois apresentam bastante movimento, sendo que em *A canção dos pássaros* os movimentos da animação e o ritmo da canção são interdependentes, é a música que guia o bailar dos pássaros. Em *Azizi, o menino viajante*, as imagens também são animadas e integram uma relação multimodal com os outros modos. |
| Texto escrito | Narrada em terceira pessoa, *Malala, a menina que queria ir para a escola* aborda a história real da menina paquistanesa que teve sua cidade invadida e seu direito de estudar usurpado apenas por ser mulher. Ela falou para o mundo da sua indignação e sua luta foi reconhecida.<br><br>*A canção dos pássaros* é um conto e também uma canção (um gênero formado pela junção entre a letra e a música) ao mesmo tempo. Mesmo com a coincidência de enredo entre os dois, os textos escritos não são idênticos. A história narrada é a de três passarinhos com gostos por estilos musicais diferentes que decidem compor uma canção unindo os três. A música que eles produzem contagia toda a mata, transborda para a cidade e as estrelas.<br><br>*Azizi, o menino viajante* conta a história de um menino negro que adorava viajar e para isso nunca precisou sair de casa. Ele imaginava, sonhava com lugares distantes que podia visitar e conhecer. Em um sonho, conheceu a terra de seus ancestrais, |

| | |
|---|---|
| | aqueles que verdadeiramente construíram seu país, sua viagem remete à viagem inversa feita por aqueles de quem descende. |
| Interatividade | A interação com a tela ou com o todo da mídia digital é limitada ao rolar das páginas verticalmente, incliná-las para a direita e ou para a esquerda na busca de texto escrito ou para contemplar o todo da imagem, além de mudar as páginas horizontalmente. Isso funciona não apenas para os três livros aqui citados, mas para todos da coleção. Existe ainda a possibilidade de desativar os elementos sonoros dos textos a partir de um toque.<br><br>Dessa forma vê-se que, apesar de haver interatividade que explora a ferramenta digital, tal atividade não é pensada para cada texto individualmente, criando uma relação de efeito de sentido com os modos semióticos apresentados pelos textos e gerando significação. |
| Narração | Nenhum dos três textos citados apresentam narração pré-gravada ou possibilidade de gravação. O único conto em que há texto verbal oral é *A canção dos pássaros.* Contudo, a forma de apresentar um texto com duplo gênero textual pode acabar atrapalhando, pelo fato de um confundir a apreciação do outro. |
| Elementos sonoros | O primeiro conto analisado apresenta música que acompanha toda a leitura do texto, além de efeitos sonoros que em determinados momentos criam ambientação ou reiteração para aquilo que se lê no texto escrito ou se vê no texto.<br><br>Em *A canção dos pássaros*, o som das aves, são os efeitos sonoros de ambientação e, ao mesmo tempo, constroem-se como música. A canção é elemento bastante importante do texto, ela dita o ritmo da história, da leitura e já antecipa, pela melodia animada, que o texto trata de uma narrativa feliz. |

| | |
|---|---|
| | O terceiro texto, *Azizi, o menino viajante*, também apresenta música durante a leitura do texto, os efeitos sonoros do conto promovem a ambientação. A narrativa é formada pela junção entre escrita, imagem e som. |
| Leitura literária | O primeiro texto é baseado na história real da menina Malala. Ele desvela a luta de uma criança, com a qual os leitores crianças podem se identificar. Há a possibilidade de vários aprendizados serem compreendidos, mas nenhum deles é prescritivo. O texto não trata sobre determinada forma de agir, mas a observação das ações da menina pode levar a criança a compreender o valor da educação, a necessidade de lutar pelo que se acredita e a buscar o direito à igualdade de gênero e perceber o problema dos processos de relações patriarcais e religiosas, entre outros.<br><br>No segundo texto, a apreciação do caráter poético-emancipatório da literatura na leitura do texto é iminente. O conto apresenta um enredo que não propõe juízo de valor nem lição de moral, mas é possível que, a partir de sua leitura, possa se depreender um aprendizado capaz de moldar o leitor. A obra, nessa leitura, mostra a diversidade cultural, exemplificada a partir de estilos musicais, e como essas formas diversificadas de representações de cultura se imbricam, podendo ser plurais e agradáveis a todos que as aceitam com o respeito que merecem. |

Fonte: Autoria própria.

### 4.3 *QUANTO BUMBUM!*

O livro aplicativo *Quanto bumbum!* recebeu o prêmio de terceiro lugar no Jabuti, na categoria infantil digital, no ano de 2017.

É importante frisar que foram, para a criação desse livro, necessárias três produtoras distintas, uma que desenvolve livros, impressos e digitais, uma que propõe animações e outra com seu olhar voltado para games. Tal fato já ressalta a magnitude de uma construção que é multimodal na própria constituição. Diferentemente do primeiro livro analisado neste trabalho, que se inspira em outra história, e parte de uma parceria internacional, este livro é uma produção totalmente original.

Na página inicial do livro há seis possibilidades de acesso. No canto esquerdo alto, há um ícone de uma engrenagem. Ao clicar, o leitor terá acesso aos possíveis idiomas da narração, que são eles: português, inglês e espanhol ou, então, desligar a narração, que fará com que o texto escrito apareça automaticamente quando a história for acessada. No canto oposto, direito alto, há um ícone com o desenho que possivelmente representa um homem e uma mulher, o botão é nomeado de "gente grande". Ao acessar o botão, ele pede para que o usuário digite os números que aparecem por extenso. Ao digitar esse número, que contém três dígitos, o usuário tem acesso a dados técnicos do livro. São informações sobre o conteúdo do aplicativo, como a história narrada e como acessá-la, os jogos e o clipe, seus autores, os responsáveis pelas narrações traduções, entre outros.

Figura 30 – Página inicial de *Quanto bumbum!*

Há, portanto, outros quatro elementos restantes na página inicial do livro, entre eles a história, da qual todas as outras produções se alimentam. Os outros elementos, dois diferentes jogos e um clipe musical, podem ser vistos como elementos paratextuais ou paratextos

digitais.Refletindo sobre os paratextos, é importante observar que os textos podem ser ampliados por elementos que vão além do seu enredo, outras formas textuais que podem complementá-lo de forma interna ou externa. O paratexto pode ser considerado um subsídio de entrada no texto, que pode estar dentro dele, paralelo a ele ou fora dele, no discurso sobre ele (DALMONTE, 2014).

Nesse caso o que se propõe a enxergar como elementos paratextuais nessa obra não está relacionado apenas ao que observa Genette (1987, p.13 *apud* DALMONTE, 2014, p.5): "correspondem a três tipos de manifestações: icônicos (as ilustrações), materiais (decorrentes, por exemplo, das escolhas tipográficas, que marcam a composição de um livro), ou simplesmente factuais". Nessa análise as outras produções que compõem o todo da obra e com o texto, principal elemento, mantém um diálogo, sendo elas os jogos e o clipe musical, são entendidas também como componentes paratextuais.

Conforme Genette,

> o paratexto é formado por duas modalidades de elementos paratextuais. Dependendo da realidade material, pode-se falar do peritexto e do epitexto. O peritexto refere-se a uma categoria espacial marcada pela continuidade ou unicidade da obra. Os elementos peritextuais circundam o texto dentro do próprio espaço da obra, estando em continuidade direta, como o nome do autor, os títulos, intertítulos e toda a materialidade daí advinda, como as indicações de coleção, capa etc. O epitexto também está situado nos entornos do texto, estando, contudo, a uma distância marcada por uma descontinuidade em relação à obra (GENETTE, 1987, p.10-11 *apud* DALMONTE, 2014, p. 5).

As obras dentro da obra *Quanto Bumbum!*, os jogos e o clipe musical, cujo acesso é feito na página inicial do livro, são elementos peritextuais, por estarem presentes na obra, apresentando uma ligação com o texto literário.

Ainda analisando a primeira página do livro, a página inicial, é possível nessa obra também se questionar sobre o conceito de autoria, que se mantém circunscrito no imaginário coletivo em relação às produções literárias. As obras dentro da obra, aqueles profissionais que trabalharam no desenvolvimento de cada uma delas ativamente não são autores? A tendência que se vê é a de que apenas o autor do texto verbal escrito e o responsável pelo texto imagético ganham créditos de autores, como acontece nos livros infantis impressos.

Como podemos observar na imagem a seguir, a obra apresenta dois jogos. O primeiro é o tradicional jogo da memória, utilizando as personagens e seus bumbuns na combinação.

Figura 31 – Jogo da memória

O segundo é um jogo para a criança adivinhar a que animal, personagem do livro, determinado bumbum pertence.

Figura 32 – Jogo de adivinha

Ambos são desenvolvidos pela Webcore Games, uma agência de soluções interativas, que desde o ano de 1999 atua no mercado digital com a produção de jogos digitais.

O outro elemento peritextual presente na obra é o clipe musical. A canção infantil apresenta um enredo que mantém uma relação intertextual com a história desenvolvida no conto. A

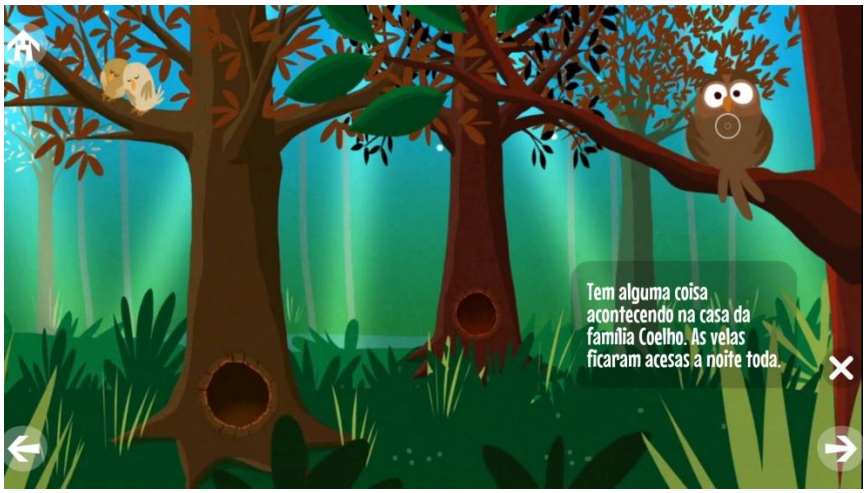
canção foi composta por Paulo Bira, responsável pela música, produção e os arranjos. A letra é de responsabilidade de Fernando França Pereira. A canção do clipe já começa a ser tocada ao se acessar o texto, na primeira página, ela que embala a escolha do leitor sobre qual elemento será acessado primeiramente.

O conto narra a história de um pequeno esquilo que se vê curioso sobre novos acontecimentos na casa da família Coelho. O fato de as velas terem ficado acesas a noite inteira atiçaram sua curiosidade. Ele ouve rumores por meio dos seus pais, mas não consegue enxergar nada da sua toca, vários bumbuns lhe cobrem a visão, pois outros animais começaram a se aglomerar em frente à toca da família Coelho em busca de notícias. Ele se vê mais curioso ainda quando até a Onça e a Cobra vão buscar por informações e os outros animais não a temem. Até que a novidade é revelada, quando o pequeno esquilo se atreve a ir atrás da informação por ele mesmo. Era um filhote, um pequeno coelhinho que havia acabado de nascer.

Trata-se de uma narrativa em primeira pessoa, contada pelo esquilinho. A narração em primeira pessoa, neste caso, permite que o leitor participe ativamente do sentimento de ansiedade que toma conta do narrador por não saber o que está acontecendo, narrador e leitor só compreendem o acontecimento juntos, pois estão ligados pelo foco narrativo também.

As imagens são animações durante todo o texto: algo sempre está em movimento, os cenários se movem, os personagens se movem, não há página com imagens totalmente estáticas, há sempre movimentos, mesmo que sejam mínimos. São imagens produzidas de maneira computadorizada, diferentemente do primeiro livro em que as imagens são ilustrações feitas à mão e animadas posteriormente. Trata-se de uma história animada e divertida em que as cores também dissertam nesse sentido, o verde da floresta predomina alinhado harmonicamente com outras cores.

Figura 33 – Primeira página da história



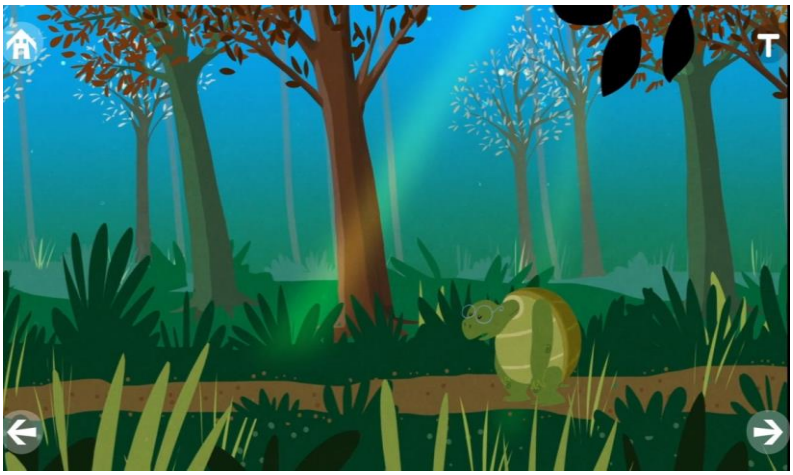

O texto induz a algumas interações. Além daquelas citadas no início, relacionadas ao clique para a escolha de qual opção dentro da obra se apreciará primeiro, há ações também dentro do texto ligadas ao toque. O clique revela, se feito sobre um personagem, cuja indicação de interação é feita visualmente por um círculo, um movimento e o som que aquele animal que foi cutucado produz.

Ainda nas páginas da história é possível ocultar o texto, quando a escolha for pelo acesso sem narração, ou fazer com que o texto escrito apareça quando a entrada nele for feita com a escolha de narração prévia. Ainda aparecem setas que indicam a mudança de páginas a partir do toque, as quais não mudam até que o leitor aperte esse comando. O botão no canto esquerdo superior é o ícone de uma casinha que representa a volta ao menu.

Figura 34 – Ícones clicáveis na página da história

A interação não produz muita relevância no que diz respeito à produção de sentido. Apenas uma vez ela é importante para o andamento da história, quando é necessário que se toque no jabuti para que ele continue a andar. O atraso entre o toque e o movimento dos animais e a troca de páginas também acontece, podendo acarretar na desistência por parte da criança que aprecia a obra.

Figura 35 – Página de interação que movimenta o jabuti



A interação produzida pela gamificação do texto não demonstra relevância na produção de sentido, não coloca o leitor como parte da história ou de sua construção, o que pode contribuir para sua desistência quando se pensa em interação como elemento motivador. A criança talvez preferirá manter-se no livro pela própria história ou muito mais pelos paratextos.

O livro apresenta narração pré-gravada, a narração é trilíngue, em português, inglês ou espanhol. Mesmo o texto podendo ser acessado de maneira trilíngue, na versão em espanhol a canção é cantada em inglês.

A obra não possibilita uma forma de narração especial, aquela gravada pelo próprio leitor ou pelo mediador habitual. É possível escolher iniciar o texto com algum dos idiomas ou silenciando a narração gravada, desativando-a na página inicial da obra, no mesmo lugar em que se escolhe o idioma da narração. Assim o texto escrito aparecerá automaticamente quando a primeira página contendo a história abrir.

Por outro lado, ao escolher explorar o conto com o auxílio da narração, o que aparece são apenas os textos verbal, oral e imagético, sob a forma de animação. O texto verbal é opcional e pode ser acessado também, na mesma página da narração, mas apenas se o leitor clicar no ícone de um "T", no canto da tela. Isso reconfigura a noção mantida como representação social de que o texto é apenas o texto escrito, aqui ele é visto como parte de um todo para a escolha do leitor e não como algo definitivo e de maior importância sobre os textos oral e imagético.

Independente do idioma escolhido, a voz do narrador é sempre de um garoto, contente e curioso, assim como a história sugere. A voz infantil de menino, além de narrar a história, também guia as escolhas feitas pelo leitor na página inicial.

Como dito anteriormente, a página inicial da obra apresenta a música que faz parte da canção encontrada no clipe, é o primeiro recurso sonoro com o qual o leitor interage. A música, que é animada e com suavidade característica de músicas infantis, sugere que a história também pode ser animada e feliz, ela prepara o caminho e gera expectativa no leitor, mesmo que ele não se atente para isso.

Ao acessar a história não há mais música, apenas um som de pássaros, grilos e outros animais e insetos que a criança poderia encontrar na mata, funcionando como um som ambiente, que verdadeiramente apresenta a função de levar a criança para dentro da história junto com o pequeno esquilo que a conta. Outros sons de animais podem ser acessados quando o leitor clica sobre o bichinho indicado pelo círculo, que o fará desferir seu som característico.

Um elemento audível que demonstra bastante relevância nessa obra é a canção, apresentada para o leitor na forma de clipe musical. A canção, interpretada por Fernando Pereira e Paulo Bira em português e por Tom Marsh em inglês, é outra obra, um novo texto de gênero diferente que mantém com o enredo do conto uma relação de intertextualidade. A canção apresenta seu texto próprio, sua própria animação e pode também gerar engajamento no leitor. Ela pode fazê-lo revisitar a obra independentemente do texto literário, mesmo sendo claramente derivada dele. A canção é outra obra dentro da obra.

Dessa forma, a parte mais importante desse livro digital é realmente a história, o texto literário, é em volta dele que todos os outros elementos do aplicativo circulam. O enredo é simples, um filhote curioso em busca da informação. O que a obra sugere é realmente isso, ciclos diferentes da vida, a beleza que desvela o nascer e a apreciação que existe entre todos os seres em relação a esse fato que é mágico. E, além do nascimento, o crescimento também apresenta magia, as dúvidas e a curiosidade que a infância propõe no ser que são deixadas à margem quando ele se torna adulto. O questionar, o ato de duvidar se perdem quando nos tornamos adultos, mesmo que ser curioso, seja se tornar alguém mais crítico, mais consciente de si e do mundo.

**Tabela 4 − Concisão de análise livro III**

| | |
|---|---|
| Imagens | As imagens são animadas, todas as páginas apresentam algo que denota movimento, não há uma página que seja totalmente estática. As imagens são produzidas de maneira digital. Suas cores variam entre os tons de verde, que predominam no texto lembrando a mata, e outras cores que também dissertam sobre o fato de o conto ter um tom alegre. |
| Texto escrito | O conto narra a história de um pequeno esquilo que se vê curioso sobre os novos acontecimentos na casa da família Coelho. Todos os bichos se mobilizam para lá, atrapalhando sua visão, coberta pelos bumbuns de outros animais e aguçando sua curiosidade. Ele enfim descobre que todo mistério envolvia o nascimento de um filhote de coelho.<br><br>Trata-se de uma narrativa produzida em primeira pessoa e narrada pelo filhote de esquilo. Esse tipo de narração e como ela é construída dentro da história permitem que o leitor participe do sentimento de curiosidade que assola o narrador. Ambos, ao fim do conto, descobrem juntos o mistério que os prendeu na história, por pura curiosidade. |
| Interatividade | O texto induz a algumas interações ligadas ao toque na tela, a |

| | |
|---|---|
| | maioria delas na página inicial, em que o leitor aciona o texto e os paratextos que o acompanham. Ele pode também configurar e se informar sobre a obra.<br><br>Dentro do conto, o toque feito sobre algumas das personagens, cuja indicação de interação é apresentada visualmente por um círculo, revela um movimento e o som que aquele animal produz. É possível ocultar o texto quando há a narração pré-gravada, tocando no "T", no canto da tela. Quando iniciada a história sem a narração, o texto escrito aparece automaticamente, podendo ser ocultado, em um processo inverso do primeiro. Outros botões para interação aparecem, como as setas para a mudança de página e o ícone com o formato de casa para voltar ao menu.<br><br>A interatividade dentro da história não produz muita relevância no que diz respeito à produção de sentido. Ela aparenta ser mais um acessório, um *plus* do que algo que auxilie na construção e leitura do texto. Por ser irrelevante, é possível que se leia e prossiga sem ela (a não ser para fazer o jabuti andar). A interação gamificada não é vista como um motivador, algo que represente auxílio para o engajamento do leitor. Os elementos motivadores, relacionados à gamificação, se colocam muito mais fora do texto que dentro dele. |
| Narração | O livro apresenta narração pré-gravada em três idiomas — português, inglês e espanhol. Na obra não é possível criar uma gravação especial, feita pelo leitor criança ou seu mediador. A canção que compõe a obra pode ser acessada em dois idiomas, português e inglês. Independentemente do idioma escolhido, a voz do narrador é sempre de um garoto curioso. |
| Elementos sonoros | O contato com a história é permeado pelo som de pássaros e bichos da mata, um som ambiente que realmente leva o leitor |

| | |
|---|---|
| | para o universo desejado, dialogando com o enredo desenvolvido no conto. Além do som ambiente, os animais, quando clicados, produzem seus sons característicos.<br><br>Outro elemento sonoro de extrema importância é a canção, que se apresenta em forma de fundo musical na página inicial e que pode ser acessada na íntegra no início da obra, com letra e animação do clipe diferentes daqueles apresentados no conto.<br><br>A canção, um paratexto que mantém diálogo explícito com o texto literário, é também um elemento motivador, bem como os jogos e a história dentro do todo complexo que é essa obra infantil digital. |
| Leitura literária | A história que se lê não é prescritiva, não há nela uma moral irrevogável que precise ser seguida, ela não pondera sobre certo ou errado, é um enredo que descreve uma situação sem propor juízo de valor, mas que, por se mostrar um enredo aberto, o leitor é capaz de complementar seu sentido e refletir sobre questões que vão além da história.<br><br>O que a obra sugere numa leitura para além do texto escrito: ciclos diferentes da vida, a beleza do nascimento e sua apreciação por todos os seres. E além do nascimento o crescimento também apresenta magia, as dúvidas e a curiosidade que a infância propõe no ser que são deixadas à margem quando se torna adulto. O ato de questionar se perde ou diminui quando nos tornamos adultos, mesmo que saibamos que a reflexão é que nos torna mais conscientes e críticos quanto à realidade. |
| Paratextos | A obra *Quanto bumbum!* (XXX) é um livro digital no formato de aplicativo com outros elementos que o compõem, a saber: dois jogos, um clipe musical e o texto literário, que nomeia o livro e |

| | |
|---|---|
| | com o qual todas as outras produções que compõem o aplicativo apresentam uma relação de intertextualidade. O texto literário é o mais importante dentro do todo da obra, não há duvidas, mas ele não é o único responsável por provocar engajamento no leitor. O leitor, que voltará e conseguirá a cada retorno enxergar elementos diferentes no texto literário, muitas vezes não o fará pelo texto escrito, mas para se divertir com as outras produções, com os paratextos que compõem a obra. Dessa forma, além do texto literário e a gamificação que este dispõe, outros elementos, os paratextos, também são capazes, no caso dessa obra, de provocar motivação no leitor e fazê-lo ficar ou revisitar a obra. |

Fonte: Autoria própria.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs uma investigação sobre a literatura infantil digital e seu potencial para a formação de leitores literários críticos e autônomos. Buscou-se analisar as características de obras infantis digitais premiadas e refletir sobre como elas podem contribuir para uma leitura literária.

A literatura infantil carrega consigo a marca do preconceito, pois é rotulada como menor em relação à literatura "sem adjetivos". Muito dessa opinião formada a respeito da literatura infantil está relacionada ao início de sua construção. Ela nasce a partir da divisão das fases da vida entre infância e vida adulta. Com o surgimento do período chamado de infância, ações dos adultos foram direcionadas para formação desse novo ser, buscando educá-lo de maneira que os bons costumes e comportamentos julgados como exemplares pela burguesia fossem transmitidos à criança, dessa forma ela, quando crescida, saberia se portar da maneira tida como correta.

Na esteira da construção de um adulto modelo para a sociedade, o texto literário ganha função auxiliar dentro desse contexto, as histórias narradas passam a prescrever comportamentos, juízos de valor, a trabalhar questões pedagógicas, entre outras. Todo esse uso e produção que

desvinculou a literatura infantil de seu caráter artístico faz com que ela ainda receba a mácula de literatura menor.

No Brasil, o processo de construção da literatura infantil é semelhante ao europeu, uma literatura burguesa, pedagogizante e moralizante que se aproveitou de lendas e do folclore brasileiro. O autor Monteiro Lobato foi o responsável pela quebra de paradigma em relação ao tipo de produção no país. Ele não elimina em seus textos todas as referências europeias, mas em sua produção há hegemonia da cultura brasileira em relação àquela pertencente ao velho mundo.

No presente, vemos nossa cultura ser permeada e reconstruída de maneira global pelas tecnologias digitas, que se encontram por toda parte das relações do homem contemporâneo. A literatura não poderia deixar de ser afetada pelas características que a era digital vem apresentando de forma universal e acelerada.

A literatura infantil digital é uma forma recente de construção literária para crianças. Ela surge com a invenção do *iPad* em 2010, ferramenta de comunicação e informação que mudou a forma de ler e interagir com os livros. O acesso ao texto se torna possível a partir de um toque na tela e o manuseio tátil dispensa equipamentos que seriam utilizados para o acesso em um computador, por exemplo. Além do fato de, em aparelho móvel, o texto poder ser acessado com maior facilidade e em qualquer lugar.

A literatura infantil digital apresenta características e potencialidades que são capazes de torná-la um novo e importante caso de construção literária da contemporaneidade. Ela é multimodal e, assim sendo, multissensorial, explorando o visual, o sonoro e o tátil na construção do texto; apresenta capacidades de interatividade advindas de gamificação que contribuem para a produção de sentido, além se mostrarem como reais motivadores para o engajamento do leitor; apresenta, em sua maioria, textos literários que são os reais motivadores da construção do aplicativo, não sendo apenas assessórios para um tipo qualquer de jogo infantil.

Como se pôde ver neste trabalho, esse tipo de construção textual pode sim ser considerada literatura, ao se levar em consideração os enredos como principais motivadores para a construção do livro, que é também um aplicativo ou site. Fica evidente que a preocupação com a criação desse objeto é a da construção de textos literários, não outro e qualquer tipo de entretenimento como jogos eletrônicos.

A demonstração das características da literatura infantil digital e de seu funcionamento no processo de leitura apontam para este objeto artístico como algo que condiz com o adjetivo. A literatura infantil digital, mesmo utilizando a gamificação, uma ferramenta dos games para sua construção de interatividade, não pode ser qualificada como jogos digitais, mas se inscreve como um objeto textual/multimodal que é puramente literário e utiliza a lógica dos games para melhorar o engajamento e a motivação do leitor em relação ao texto literário, ele sim, o real motivo para a construção do livro digital infantil.

Durante o tempo de produção deste trabalho, houve o desaparecimento de algumas obras infantis digitais, algumas delas vencedoras do Prêmio Jabuti. A categoria denominada Livro Infantil Digital aparece no ano de 2015, premiando em primeiro lugar o livro *Meu aplicativo de folclore*, de Ricardo Azevedo. A premiação dura apenas mais dois anos, até 2017, quando o prêmio sofre uma reformulação que o deixa com apenas quatro eixos, extinguindo a recente categoria que premiava livros infantis digitais.

A extinção da categoria de premiação livro infantil digital no maior prêmio editorial do país é também uma desvalorização das produções desse tipo de obra literária. Os prêmios não são importantes pelo valor que o autor arrecada, mas para a divulgação e pela espécie de selo de qualidade que o livro ganha, por ter passado por uma criteriosa avaliação. A ocorrência do prêmio é capaz de motivar outras produções da mesma qualidade e valor literário pela busca de visibilidade.

O fato de o livro ser um aplicativo acarreta facilidades na produção e na exploração dos recursos que a ferramenta digital pode possibilitar ao produtor e ao usuário, mas essa mesma característica pode ser um entrave em relação à popularização e propagação da literatura infantil digital. Várias obras precisam do sistema operacional *iOS*, por exemplo, um sistema

encontrado em aparelhos da Apple, os quais apresentam um custo beneficio em disparidade com a realidade da grande maioria da sociedade brasileira. Dessa maneira é importante ressaltar que o acesso é árduo, mas caminha para melhores momentos, já que outras obras são apresentadas para sistemas operacionais mais populares, podendo ser baixadas de forma gratuita. É importante não nos esquecermos da coleção Kids Book Itaú, na qual as obras ficam compiladas em um site, possibilitando popularização e gratuidade, desde que haja acesso à internet.

Mesmo com percalços a serem desbravados, é notável a qualidade da literatura infantil digital no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades de letramentos, a saber, primordialmente, os letramentos literário e digital. As obras premiadas, analisadas neste trabalho, apresentam enredos que não são prescritivos, moralizantes nem pedagogizados, os textos que abarcam a literatura infantil digital premiada são aqueles que prezam pela vertente poético-emancipatória do texto literário, construindo obras abertas, e, assim sendo, possibilitando a pluralidade de significação de um mesmo texto a depender da relação produzida entre ele e o leitor.

A gamificação dos elementos encontrados nos nas obras analisadas neste trabalho, em maior ou menor quantidade, não é gratuita. Ela não se encontra na obra apenas como parte de um jogo infantil, ela significa e produz significados, sendo assim é capaz de contribuir para o desenvolvimento do letramento digital, o qual não pode ser definido como o domínio da mecânica das mídias digitais, mas pela produção de sentido a partir desse uso.

A multimodalidade na literatura infantil digital, apreciada em nível elevado, unifica elementos possíveis apenas no meio digital, como a construção de elementos sonoros, dentre eles múltiplas possibilidades de narração. Outra possibilidade dessa multimodalidade se relaciona às imagens animadas e a interatividade que o leitor é capaz de produzir com essas imagens gerando significação e, entre outros, provocando no leitor engajamento. Essa vontade exercida sobre a criança de estar ou de revisitar a obra gera motivação e essa motivação pode gerar melhores leitores.

O leitor de literatura precisa ser um leitor diferente, assim como esse tipo de produção também foge aos padrões das outras produções textuais. Acredito que a literatura infantil digital demonstre capacidades para auxiliar na formação de leitores literários, como um primeiro dos vários passos que serão dados para a construção de um leitor crítico, no sentido de que, futuramente, ele será capaz de escolher por si mesmo textos como aqueles aqui apresentados, com histórias que deem margem para que ele possa compreender o que o texto diz tendo sua bagagem sócio-histórico-cultural e seu conhecimento de mundo como atuantes nessa construção.

Neste trabalho há indícios relevantes sobre a produção de literatura infantil digital, no que diz respeito a sua qualidade e capacidade de promover a motivação em crianças que podem se construir como leitores literários. Assim foi demonstrado que novas pesquisas sobre o tema devem ser promovidas, pois podem também incentivar novas produções. A compreensão do objeto em análise, a descrição de seu funcionamento e sua capacidade para o engajamento de novos leitores são bastante importantes para que produções não sejam descontinuadas e outras novas possam surgir. Dessa forma se espera estar contribuindo para que novas pesquisas sejam realizadas e para novas produções sejam desenvolvidas.

## 6 REFERÊNCIAS


ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons*: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

ALVES, Bernardo Marquez. Trilha Sonora: o cinema e seus sons. *Novos Olhares*, São Paulo, v.1, n. 2, p. 90-95, 2012.

BISSON, Camila Brandão. O uso da trilha sonora nos jogos eletrônicos: a aventura musical de "A Lenda do Herói". *In*: SBC – Proceedings of SBGames, 2017, Curitiba. Curitiba, 2017. ISSN 2179-2259.

BOURY, Eric Stefan; MUSTARO, Pollyana Notargiacomo. Um estudo sobre áudio como elemento imersivo em jogos eletrônicos. *In*: SBC – Proceedings of SBGames, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BUS, Adriana G.; TAKACS, Zsofia. K.; KEGEL, Cornelia. A. T. Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review*, v. 35, p. 79-97, 2015. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0273229714000501. Acesso em: 15 jan. 2020.

BUSARELLO, R. I. et al. A gameficação sistemática do jogo. In. FADEL, L. M. et al, (Org.). *Gameficação na educação*. São Paulo. Pimenta Cultura, 2014.

BUZATO, Marcelo E. K. *Letramento digital abre portas para o conhecimento*. EducaRede. Entrevista por Olivia Rangel Joffily. 23/01/2003. Disponível em: www.educarede.org.br. Acesso em: 14 jan. 2020.

BUZATO, M. E. K. *Letramento é inclusão na era da linguagem digital*. São Paulo: Mimeo, 2006. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=fOSM8UAAAAAJ&citation_for_view=fOSM8UAAAAAJ:QIV2ME_5wuYC. Acesso em 10 ago 2020.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1988.

CIAVOLELLA, Bruno; SANTOS, Nelson dos; A formação do leitor de literatura por meio de práticas de letramentos literários digitais. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, v. 8, n.17, 2017. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4811. Acesso em: 22 abr. 2019.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil*: história, teoria, análise. 2. ed. São Paulo: Quíron/Global, 1982.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*: teoria, análise, didática.7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

Cosson, Rildo. *Letramento Literário*: teoria e prática. 2º ed. 2º reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. *Pro-Posições*, v. 27, n. 2, p. 47-66, ago. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/r9GqqVs5StxPQ439c3gWHQt/abstract/?lang=pt. Acesso em: 11 set. 2019.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil*: teoria e prática. 13. ed. São Paulo: Ática, 1994.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de; SOUZA, Maria Medianeira. *Multimodalidades e leituras*: funcionamento cognitivo, recursos semióticos e convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

ECO, Umberto. *Obra aberta*: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ESTEFANI, Tales. Das páginas às telas: o livro infantil ilustrado e sua transposição para o ambiente digital. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM ARTES, CULTURA E LINGUAGENS, 2., 2015, Juiz de Fora. *Anais* [...] Juiz de Fora: UFJF, 2015.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil.* Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das letras, 1995.

KIRCHOF, Edgar. Como ler os textos literários na era da cultura digital? *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 47, p. 203-228, jan./jun. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/elbc/a/YtMfqvqScqGdwBBHQc7rDPR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 maio 2019

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images:* the grammar of visual design. London; New York: Routledge, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*: uma nova/outra história. Curitiba: PUCPress, 2017.

LÉVY, Pierre. “A nova relação com o saber”. In: LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura infantil*:voz de criança. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

PAULINO, Graça. Funções de disfunções da literatura. *In*: *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPel, 2010.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

PINHEIRO, Marta Passos. O diálogo entre texto escrito, ilustração e projeto gráfico em livros de literatura infantil premiados. *In*: OLIVEIRA, Luiz Henrique de; MOREIRA, Wagner. (Orgs). *Edição e Crítica*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2018.

PRIETO, Lucas Ramada; PENELAS, Celia T. Los caminos hacia la actuación del lector implícito en la literatura infantil y juvenil digital. Microestructuras y macroestructuras narrativas. *In*: LA LITERATURA EN PANTALLA: TEXTOS, LECTORES Y PRÁCTICAS DOCENTES, 2014, Barcelona. *Anais* […] Barcelona, 2014. Disponível em: https://www.gretel.cat/publicaciones/los-caminos-hacia-la-actuacion-del-lector-implicito-en-la-literatura-infantil-y-juvenil-digital-microestructuras-y-macroestructuras-narrativas/?lang=es. Acesso em: 15 jan. 2020.

PRIMO, Alex. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. *Revista Famecos*, n. 12, p. 81-92, jun. 2000.

RAMOS, Graça. *Habitar a infância*: como ler literatura infantil. Brasília: Tema Editorial, 2017.

ROJO, Roxane. *Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos*. *In*: ROJO, Roxane (Org). *Escola conectada*: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v.7, n.14, p. 15-22, set./dez. 2014. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446/3010. Acesso em: 10 abr. 2014.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua*: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem e pensamento* ─ sonora visual verbal: aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SANTAELLA, Lucia. Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo. *In*: FADEL, Luciane Maria, ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (Orgs.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2014.

SILVA, Alexander Meireles da. O conto de fada e a problemática do pertencimento social. *Revista Espaço Acadêmico*, v.4, n. 39, 2004. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/039/39esilva.htm. Acesso em: 15 jan. 2020

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

SOARES, Magda. O que é letramento? In: SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. *A motivação em sala de aula*: o que é, como se faz. Tradução de Sandra Garcia. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

TIMPANY, Claire; VANDERSCHANTZ, Nicholas; HINZE, Annika; CUNNINGHAM, Sally Jo; WRIGHT, Kristy. Shared reading of children's interactive picture books. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ASIA-PACIFIC DIGITAL LIBRARIES, 2014.

VIEIRA, Josenia. Antunes *et al*. *Reflexões sobre a língua portuguesa*: uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afecho. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*: uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.