



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Elika da Silva

**LITERATURA INFANTIL DIGITAL E SUAS MEDIAÇÕES:
UM ESTUDO DE APLICATIVOS LITERÁRIOS NA PERSPECTIVA DE
PROFESSORAS(ES)**

Florianópolis

2024

Elika da Silva

Literatura Infantil Digital e Suas Mediações: um estudo de aplicativos literários na perspectiva de professoras(es)

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora Prof.^a Gilka Elvira Ponzi Girardello, Dra.

Florianópolis

2024

Silva, Elika

Literatura Infantil Digital e Suas Mediações: um estudo de aplicativos literários na perspectiva de professoras(es) / Elika Silva ; orientadora, Gilka Elvira Ponzi Girardello, 2024.

222 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. mediação pedagógico-literária. 3. literatura infantil digital. 4. multiletramentos. 5. formação do leitor. I. Ponzi Girardello, Gilka Elvira . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Elika Silva

Literatura Infantil Digital e Suas Mediações: um estudo de aplicativos literários na perspectiva de professoras(es)

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 05 de setembro de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

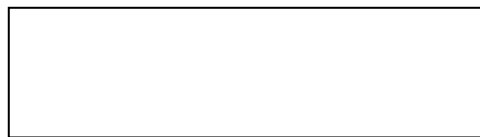
Prof.^a Eliane Santana Dias Debus, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Edgar Roberto Kirchof, Dr.
Universidade Luterana do Brasil

Prof. Edmir Perrotti, Dr.
Universidade de São Paulo

Prof.^a Viviane Lima Ferreira, Dra.
Rede Municipal de Educação de Florianópolis

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação atribuído pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof.^a Gilka Elvira Ponzi Girardello, Dra.
Orientador(a)

Florianópolis, 2024.

Dedico este trabalho às professoras e professores que
iluminam o caminho das crianças com histórias que ecoam
para toda a vida.

AGRADECIMENTOS

Ao encontro com as professoras e professores que participaram das oficinas pedagógicas. Agradeço a contribuição, ao trazer novos desafios e sentidos para nossa investigação e, também, pelo carinho e acolhimento.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Gilka Elvira Ponzi Girardello, expresso minha profunda gratidão por acreditar não apenas em meu projeto, mas também em mim. O fato de alguém que eu admirava pelo seu trabalho, alguém que parecia tão distante, ter se tornado minha orientadora de doutorado é uma sensação indescritível. Sou eternamente grata por todo apoio e orientação que você me proporcionou. Em meio aos desafios da pandemia, você foi a melhor companhia que poderia ter ao meu lado. Suas palavras de incentivo, carinho e exigência, transmitidas de uma maneira única, foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Desejo profundamente que nossa parceria continue pois, para mim, você já é parte essencial da minha jornada acadêmica e pessoal.

À professora Eliane Debus, minha eterna orientadora, que faz parte da minha trajetória acadêmica desde a graduação, obrigada por compartilhar sabedoria e amizade, permitindo-me crescer como pesquisadora com segurança.

À Escola Básica Municipal Batista Pereira, unidade educativa em que trabalho, pela liberação de afastamento para licença de aperfeiçoamento, sem a qual não seria possível esta pesquisa; à equipe pedagógica e aos colegas de trabalho, que sempre valorizaram meu trabalho.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, pela concessão da licença-aperfeiçoamento remunerada, que possibilitou que eu me dedicasse por três anos em tempo integral aos estudos.

Ao Núcleo dos Anos Iniciais (NAI) da Diretoria do Ensino Fundamental (DEF), pelo acolhimento da pesquisa de campo, pela atenção e parceria durante as oficinas, muito obrigada. Senti-me acolhida e como parte integrante. Da mesma forma, agradeço à Gerência de Formação Continuada, que sempre foi muito prestativa nas informações e encaminhamentos.

À equipe do Departamento de Tecnologia Educacional (DTE), Maria Rosangela Bez, Roberta Fantin Schnell, Samuel Nunes Santana e Maria de Fátima Seifert Loch, pelo apoio e disponibilização dos *tablets* para as oficinas pedagógicas.

À Universidade Federal de Santa Catarina e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de desenvolver este estudo. Meu muito obrigada a todas as professoras das disciplinas que frequentei e que, mesmo com aulas *online*, ajudaram-me a fundamentar esta pesquisa.

Aos grupos de pesquisa de que participo, como o Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (LITERALISE) e Núcleo de Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA), ambos da UFSC.

Aos caros membros da Banca de Qualificação, pela leitura atenta e por apontamentos que potencializaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos caros membros da Banca de Defesa, por aceitarem o convite de compor o grupo de examinadores da tese, dando-me a honra da leitura do meu trabalho.

À minha família, meu companheiro José Roberto Machado e minha filha Ana Carolina Machado, por sempre estarem ao meu lado e me apoiar incondicionalmente. Desculpem minhas ausências e crises de ansiedade.

Agradeço imensamente aos amigos e amigas de toda uma vida, em especial ao grupo “amigas mais lindas do universo” (Aline, Fabi, Lisi, Raquel e Sté), pelo apoio, escuta e incentivo inestimáveis. O tempo que compartilhamos foi e continua sendo precioso para aliviar a mente e proporcionar momentos de alegria e risadas. Essa convivência tem sido uma fonte de fortalecimento para mim. Gostaria de fazer um agradecimento especial à minha amiga do coração, Rose Pinheiro, por sempre me tirar de casa para um café, um vinho e uma conversa revigorante. Hoje, compreendo o quanto foi importante o esforço que você fez para me fortalecer durante todo este processo. Muito obrigada por tudo!

Por fim, agradeço a todos e todas que estiveram comigo nesta trajetória de vida e acadêmica, contribuindo de diferentes maneiras para a realização deste trabalho!



Quando você me clica,
Quando você me conecta, me liga,
Quando entra nos meus programas, nas minhas janelas,
Quando você me acende, me printa, me encopassa,
Me sublinha, me funde e me tria:
Meus caracteres esvoaçam,
Meus parágrafos se acendem,
Meus capítulos se reagrupam, meus títulos se põem maiúsculos,
E meu coração tropeja.



¹ CAPPARELLI, Sérgio. *33 ciberpoemas e uma fábula digital*. Porto Alegre: L&PM, 2001.

² Fotos do arquivo pessoal e captura de tela dos aplicativos *Mobeybou storymaker* e *O mistério do sr Gratus*.

RESUMO

Este estudo aborda os livros infantis digitais, explorando caminhos para o planejamento de ações de leitura e mediação na escola, buscando contribuir para a formação literária das crianças, essencial para seu desenvolvimento integral. Reconhecendo a importância da formação de leitores para promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, o objetivo geral é investigar as possibilidades da literatura infantil digital e suas mediações no contexto escolar, sob a perspectiva de professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental. A literatura infantil digital é entendida como uma produção literária destinada a ser lida na tela pelas crianças, com caráter híbrido e multimodal, incorporando texto, imagens, sons e diversas possibilidades de interação e experiência estética oferecidas pelo meio digital. Na primeira fase da pesquisa, examinamos como as pesquisas acadêmicas apresentam a mediação pedagógica literária à literatura infantil digital e levantamos critérios de avaliação e seleção dessas obras. A revisão bibliográfica reafirmou a relevância do tema e orientou a construção teórico-metodológica da pesquisa. Na segunda fase, conduzimos uma pesquisa de campo, propondo duas oficinas pedagógicas com professoras da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, focadas na mediação pedagógico-literária da literatura infantil digital em sala de aula. O referencial teórico do estudo inclui autores da mídia-educação e da interface entre tecnologia, cultura, leitura literária, letramentos e literatura infantil digital, como Cardoso e Frederico (2019, 2020), Corroero e Real (2014), Cosson (2014), Debus (2010, 2017, 2018), Perrotti (1986, 2008, 2015), Gee e Hayes (2011), Jenkins (2006, 2009, 2014), Kirchof (2018, 2020, 2021), Kucirkova (2022), Lajolo e Zilberman (2003, 2013, 2017), Lankshear e Knobel (2008), Manresa e Real (2015), Rivoltella e Fantin (2012), Santaella (2013, 2014), Teale e Yokota (2014, 2017). As oficinas pedagógicas permitiram a exploração de novos critérios de mediação pedagógica literária, necessários para incluir a literatura infantil digital em sala de aula. A discussão destaca a necessidade e a relevância dos novos letramentos, especialmente o literário e o digital, para a formação dos estudantes do século XXI. Concluimos que as atividades de mediação pedagógico-literária da literatura infantil digital podem contribuir significativamente para a formação literária das crianças, desde que a proposta esteja ancorada no diálogo entre a educação literária e as tecnologias digitais, e que as professoras se sintam acolhidas em suas necessidades profissionais básicas.

Palavras-chave: mediação pedagógico-literária; literatura infantil digital; literariedade; formação do leitor; multiletramentos.

ABSTRACT

This study examines digital children's books and explores ways to plan reading and mediation actions at school, to contribute to children's literary education, which is essential for their all-round development. Recognizing the importance of educating readers to promote inclusive, equitable and quality education, the general objective is to investigate opportunities for using digital children's literature and its mediation in school contexts, from the perspective of primary school teachers. Digital children's literature is understood as a literary production intended to be read on screen by children, that has a hybrid and multimodal character, incorporating text, images, sounds and various possibilities for interaction and aesthetic experience offered by the digital environment. In the first research phase, we examined how academic research presents literary pedagogical mediation to digital children's literature and we reviewed criteria for evaluating and selecting these works. The literature review reaffirmed the importance of this issue and guided the theoretical-methodological construction of the research. In the second phase, we conducted field research, proposing two pedagogical workshops with teachers from the Florianópolis Municipal Education Network, focused on the pedagogical-literary mediation of digital children's literature in classrooms. The study's theoretical framework includes authors from the media-education field and the interface between technology, culture, literary reading, literacy and digital children's literature, such as Cardoso & Frederico (2019, 2020), Corroero & Real (2014), Cosson (2014), Debus (2010, 2017, 2018), Perrotti (1986, 2008, 2015), Gee & Hayes (2011), Jenkins (2006, 2009, 2014), Kirchof (2018, 2020, 2021), Kucirkova (2022), Lajolo & Zilberman (2003, 2013, 2017), Lankshear & Knobel (2008), Manresa & Real (2015), Rivoltella & Fantin (2012), Santaella (2013, 2014), and Teale & Yokota (2014, 2017). The pedagogical workshops allowed exploring new criteria for literary pedagogical mediation, which are needed to include digital children's literature in classrooms. The discussion highlights the need and importance of new literacies, especially literary and digital literacies, for the education of twenty-first century students. We conclude that literary-pedagogical mediation activities for digital children's literature can significantly contribute to children's literary education, provided that proposals are anchored in dialogue between literary education and digital technologies and that teachers feel that their basic professional needs are met.

Keywords: pedagogical-literary mediation; digital children's literature; literariness; reader education; multiliteracies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tela inicial do aplicativo Mobeybou no Brasil	63
Figura 2 - Algumas das regiões que aparecem na história: Pampa, Cataratas do Iguazu, Nordeste e Floresta Amazônica	64
Figura 3 - Recursos extras do aplicativo Mobeybou no Brasil	66
Figura 4 - Capa dos aplicativos disponíveis na loja da Google Play Store	67
Figura 5 - Aplicativo MobeyBou Storymaker: Criador de Histórias	67
Figura 6 - Página com o "menu" de acesso ao livro digital Nautilus	84
Figura 7 - Capa dos aplicativos disponíveis, gratuitamente, no acervo do projeto LID	89
Figura 8 - Tela inicial do livro digital O sonho dos meninos	90
Figura 9 - Primeira página do livro digital O sonho dos meninos	90
Figura 10 - Sequência das primeiras páginas do livro	91
Figura 11 - Vídeo produzido por Mariella Harpelund Jensen e René Gundesbol sobre a obra: "Um urso chamado Mur" (2017)	94
Figura 12 - Experiência com RA no aplicativo Mobeybou no Brasil	95
Figura 13 - Coleção Kidsbook Itaú Criança ganhadora do Prêmio Jabuti 2017	107
Figura 14 - Início da narrativa, com a personagem Amanda acordando com o barulho do gato	126
Figura 15 - Possibilidade de escolha do percurso narrativo pelo leitor	127
Figura 16 - Personagem "Monstro Palito", Sr. Gratus e trilha percorrida pelo leitor	127
Figura 17 - Capa do livro "É um livro" (2010) de Lane Smith	142
Figura 18 - Tela inicial do tablet do DTE com os aplicativos baixados	144
Figura 19 - Capas dos livros analógicos apresentados ao grupo de professoras na oficina ..	161
Figura 20 - Registro fotográfico das oficinas	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Produções científicas encontradas nos bancos de dados pesquisados, que realizamos a leitura na íntegra.....	29
Quadro 2	- Compilação com as dimensões de critérios da Matriz.....	103
Quadro 3	- Componentes de qualidade literária do livro digital infantil da Matriz	106
Quadro 4	- Nuvem de palavras: O que é um livro?.....	140
Quadro 5	- Apresentação dos aplicativos disponibilizados para as professoras.....	145
Quadro 6	-Aspectos a levar em conta nas estratégias de mediação à literatura infantil digital.....	185

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEC	Centro de Educação Continuada
Cefet-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
EGR	Departamento de Design e Expressão Gráfica
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento Educativo
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ISBN	International Standard Book Number
LI	Literatura Infantil
LID	Literatura Infantil Digital
LITERALISE	Grupo de pesquisa em literatura infantil e práticas de mediação literária
NAI	Núcleo de Anos Iniciais
MATLIT	Materialidades da Literatura
MEC	Ministério da Educação
NDLTD	Networked Digital Library of Theses and Dissertations
NICA	Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte
ONU	Organizações das Nações Unidas
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
RA	Realidade Aumentada
RV	Realidade Virtual
RME	Rede Municipal de Educação
SciELO	Scientific Electronic Library Online

Scopus	(Elsevier API) - Base de resumos e citações de literatura científica e fontes de informação de nível acadêmico na Internet
SMEF	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
SUMMA	Laboratório de Pesquisa e Inovação em Educação para a América Latina e Caribe
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TE	Tecnologia e Educação
UAB	Universitat Autònoma de Barcelona
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. LETRAMENTOS EM PERSPECTIVA NA CULTURA DIGITAL	35
2.1 NOVOS LETRAMENTOS EM DESTAQUE	36
2.2 MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE	43
2.3 CULTURA PARTICIPATIVA E TRANSMIDIALIDADE	51
2.4 LETRAMENTO LITERÁRIO EM CONTEXTO DIGITAL	55
3. LITERATURA INFANTIL: DO ANALÓGICO AO DIGITAL	70
3.1 LITERATURA PARA CRIANÇAS: UMA PERSPECTIVA.....	70
3.2 LITERATURA INFANTIL DIGITAL.....	75
3.2.1 A questão do acesso	85
3.3 LITERATURA INFANTIL IMERSIVA: REALIDADE AUMENTADA E REALIDADE VIRTUAL	92
3.4 CRITÉRIOS DE QUALIDADE NA LITERATURA INFANTIL DIGITAL	96
3.5 A MATRIZ DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE OBRAS DE LITERATURA INFANTIL DIGITAL	102
4. MEDIAÇÃO LITERÁRIA: ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NO CONTEXTO DE OBRAS DIGITAIS	111
4.1 MEDIAÇÃO E LITERATURA INFANTIL	112
4.2 MEDIAÇÃO E LITERATURA INFANTIL DIGITAL.....	119
4.3 NOVAS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO	121
5. ENRAIZANDO NOSSA PESQUISA: TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS	131
5.1 DELINEANDO A PESQUISA DE CAMPO: OS PRIMEIROS PASSOS.....	131
5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS	134
6. MEDIAÇÃO À LITERATURA INFANTIL DIGITAL: REFLEXÕES A PARTIR DE OFICINAS PEDAGÓGICAS COM PROFESSORAS(ES)	137

6.1 DIÁRIO DE CAMPO: VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS A PARTIR DA OFICINA PEDAGÓGICA I	138
6.2 DIÁRIO DE CAMPO: VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS A PARTIR DA OFICINA PEDAGÓGICA II.....	166
6.3 DESDOBRAMENTOS DAS OFICINAS: EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO NA ESCOLA	176
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS.....	194
ANEXOS.....	211

1. INTRODUÇÃO

Certo é que o sertão quer virar mar
 Certo é que o sertão quer navegar
 No micro do menino internetinho[...]
 Diabo de menino internetinho
 Sozinho vai descobrindo o caminho
 O rádio fez igual com seu avô
 Rodovia, hidrovía, ferrovia
 E agora chegando a infovia
 P'ra alegria de todo o interior[...]
 Veredas do sertão, Guimarães Rosa
 Ilíadas, Lusíadas, Camões
 Rei Salomão no Alto Solimões[...]
 Quem vai soltar balão na banda larga
 É alguém que ainda não nasceu.
 Gilberto Gil (2008).

As sociedades contemporâneas estão passando por transformações significativas devido à forte presença das tecnologias digitais. Essas mudanças criam um novo contexto de interação, no qual as crianças, desde cedo, se conectam com produtos culturais por meio das telas. Esse cenário afeta também o contexto escolar e a mediação pedagógico-literária de livros infantis digitais, ampliando o leque de tecnologias disponíveis para as crianças. Essas transformações tecnológicas se assemelham ao desejo do sertão de “virar mar” e de navegar pelas “infovias” descritas por Gilberto Gil. As crianças de hoje, como o “menino internetinho”, descobrem o mundo através das telas, explorando novos caminhos digitais. A influência das tecnologias digitais vai além do simples acesso à informação; cada mídia oferece novas formas de aprender e interagir com o conhecimento, bem como experiências e oportunidades diferentes.

A escola, devido à diversidade das pessoas que a constituem e das tensões que as atravessam, também é espaço de transformações sociais e culturais, e de abertura para novas experiências estéticas. É neste contexto que a perspectiva de formação humana de Antônio Candido (1995) resiste, pois, para ele, a literatura e a arte também são fatores básicos para a humanização. Em um sentido semelhante, sonhar e contar mais uma história é o que propõe Ailton Krenak (2019) como estratégia para “adiarmos o fim do mundo”. Isso porque as possibilidades de mediação pedagógico-literária oferecidas pela obra literária, além de encantar, resistem, renovam e influenciam de maneira significativa a formação do ser humano, sendo o acesso a elas um direito humano.

Por isso, a mediação pedagógico-literária³ é tão importante na formação leitora das crianças, além de a leitura, em sentido amplo, ser essencial na formação humana para a cidadania contemporânea. Dessa maneira, a mediação pedagógico-literária escolar tem o papel de ajudar as crianças a enfrentarem de maneira construtiva e participativa a diversidade de textos, imagens e vídeos, que é cada vez mais ampla, dinâmica e diversa que faz parte da sociedade conectada. Entre todas essas formas culturais, optamos por nos dedicar ao papel da literatura infantil digital em contexto escolar. A partir do acúmulo de pesquisas e experiências na área, e sem deixar de levar em conta a especificidade de cada contexto escolar, partimos do pressuposto de que uma mediação pedagógica literária que valorize e amplie a relação entre a criança e a literatura infantil digital pode ampliar também a experiência estética das crianças com a obra e assim fortalecer sua formação leitora.

O estudo ancorou-se em um levantamento bibliográfico e uma pesquisa de campo, para investigar as possibilidades de mediação pedagógico-literária da literatura infantil digital em contexto escolar. Sem querer “colocar o carro na frente dos bois”, mas para melhor situar o leitor em relação àquilo em que consiste esta tese, adiantamos o que talvez seja sua dimensão mais relevante: como será melhor detalhado adiante, compartilhamos uma síntese de todo um corpo de pesquisas recentes e relevantes sobre essas possibilidades com um grupo de professoras atuantes nas escolas. Junto com elas, buscamos compreender quais são caminhos que podem contribuir para o planejamento das ações de leitura literária digital na escola, bem como entender a importância da mediação docente neste processo de leitura, seja ele conhecido ou desconhecido pela criança. Assim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com referências e critérios para a mediação pedagógico-literária da literatura infantil digital.

De acordo com Lúcia Santaella (2015⁴), “toda evolução humana está muito marcada pela evolução das linguagens humanas. O estágio atual é o da cultura digital, e os livros infantis digitais aproveitam essa tendência ao oferecerem interatividade e facilidade de manipulação para crianças”. Isso diz respeito ao papel que a cultura digital tem adquirido no espaço social, destacando especialmente o hibridismo de linguagens e a dimensão hipermediática que integram o texto digital, unindo imagem em movimento, sons, vídeos e outros elementos. Além disso,

³ Neste trabalho, destacamos principalmente o papel da mediação pedagógica-literária em contexto escolar, no entanto, entendemos que promover a leitura na primeira infância e ampliar o repertório cultural da criança também é papel da família e do estado.

⁴ Palestra proferida por Lúcia Santaella no 57^a Prêmio Jabuti (2015). Disponível em: <https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/livro-digital-infantil-traz-linguagem-dos-tempos-de-hoje/>

ênfatisa a potencialidade de interação e adaptação dos recursos digitais combinados a elementos de literariedade⁵. Lúcia Santaella (2015) fala sobre a evolução da literatura infantil digital, destacando que o pensamento humano é híbrido, envolvendo não só o verbal, mas também o visual e emocional, e essa diversidade de linguagens influencia a forma como as narrativas são criadas e interpretadas. Afinal, como destacam duas pesquisadoras espanholas que são referência nesse campo, Mireia Manresa e Neus Real (2015, p. 09), “a integração à sociedade do século XXI exige a capacidade de interpretar uma realidade que não é mais representada e expressa meramente por meio da palavra escrita”.

A necessidade de a escola enfrentar os desafios impostos a ela pela cultura digital e de uma educação aberta às mídias vinha há anos sendo levantada por muitos autores, como Martín-Barbero (2014), David Buckingham (2000, 2010, 2019), Henry Jenkins (2006, 2009, 2014), Rivoltella e Fantin (2012), e Gee e Hayes (2011). Por isso, esses autores continuam nos servindo de referências, já que a crise recente da educação deflagrada pela pandemia da Covid e a consequente intensificação do uso das tecnologias só confirmou o que eles defendiam. Lucia Santaella (2013, 2014) também faz parte de nossa rede de apoio teórico, pois ela discute como os textos e as informações, no ambiente digital e tecnológico, são apresentados combinando diferentes modos de comunicação, como texto, imagem, som e vídeo, para transmitir significados de maneira mais complexa e integrada. Esses conceitos passam a ser reformulados, para além da tradicional tridimensionalidade e considerando o modo como os lugares são social e culturalmente utilizados.

Essas mudanças da sociedade na cultura digital nos levam a refletir sobre a importância de uma educação *para, com e através* das mídias e tecnologias (Rivoltella, 2012), numa perspectiva de mídia-educação no fazer pedagógico como possibilidade de transformação. Isso configura uma aproximação dos estudantes com a cultura e a educação voltada à cidadania (Fantin, 2006). Mesmo nesse contexto de transformações midiáticas, o desafio para escolas, professoras e professores continua sendo o de mediar o contato da criança com o mundo (Freire, 1996), com formas, conteúdos e estéticas que ampliem seu conhecimento. Tal desafio mostra-se ainda maior quando consideramos a desigualdade existente entre as crianças, particularmente no contexto brasileiro, em relação às oportunidades de acesso e de orientação familiar para o uso responsável das mídias.

Um dos maiores desafios nesse campo, que ainda permanece sem solução, diz respeito a como a escola pode atuar de forma significativa com a literatura infantil digital, dentro de

⁵ No capítulo 3 discutiremos mais a fundo este termo.

uma cultura escolar vinculada principalmente ao analógico. Não existe uma resposta única, e tentaremos, ao longo deste trabalho, contribuir com algumas possíveis alternativas. Desde já podemos certamente delinear alguns outros pressupostos, que iremos retomar e aprofundar ao longo do trabalho: é preciso que haja mais investimentos em políticas públicas de promoção da leitura literária digital, formação continuada de professores que contemple os novos letramentos e um acesso à literatura infantil digital com qualidade literária. É preciso pensar uma pedagogia das mediações literárias e estéticas numa cultura que não é mais exclusivamente analógica, mas sem desprezar a tradição dos estudos no campo, apenas levando em conta a existência de fenômenos novos, para que se consiga, criteriosamente, incorporar alguns deles e recusar outros. Assim, esperamos conseguir responder melhor aos desafios impostos pela atualidade, garantindo que a presença da literatura na vida das crianças mantenha sua relevância.

Nesta pesquisa, a literatura infantil digital é compreendida como uma produção cultural em meio digital, destinada a ser lida na tela pelas crianças, com caráter híbrido e multimodal, podendo apresentar texto, imagens, sons e as múltiplas possibilidades que o meio oferece para a interação⁶ e a experiência estética literária das crianças. No que diz respeito à formação literária do leitor, é interessante notar que muitas obras a princípio chamadas de “livros digitais” consistem na simples digitalização do livro analógico, enquanto outras apresentam aspectos mais próximos dos jogos eletrônicos. Isso não significa necessariamente que esses produtos não tenham qualidade, apenas que são outros tipos de produto cultural, não primordialmente literários, que por isso não se inserem no foco desta pesquisa. Quanto à terminologia utilizada para se referir aos artefatos que serão abordados em nossa pesquisa, é comum encontrar expressões como “livros de literatura infantil eletrônica”, “*ebooks*”, “aplicativos literários” e “livros ilustrados digitais”. De acordo com Aline Frederico (2024, p. 22), “dois aspectos são centrais à definição proposta: a questão do que define a literariedade dessas obras e como elas se utilizam dos recursos digitais na sua construção”. Desse modo, optamos por utilizar preferencialmente a expressão “livros de literatura infantil digital” por considerarmos que ela melhor se alinha com o foco e os objetivos de nossa investigação.

Para contemplar a especificidade da literatura infantil digital, usaremos nesta pesquisa o conceito de “dispositivo de mediação pedagógico literária” (Perrotti, 2015), pois entendemos a literatura infantil digital como sendo mais do que literatura e mais do que tecnologia: o livro

⁶ Os recursos interativos da literatura infantil digital que defendemos são os que ultrapassam os limites do livro analógico, ou seja, permitem a interação física da criança na tela por meio dos chamados “*hotspots*”, que são áreas disponíveis na tela que podem ser ativadas através do toque pela criança num ponto específico da tela com as possibilidades que o digital oferece (vídeos, áudios, gravação da voz, personalização dos personagens, criar sua própria narrativa, criar cenários, tridimensionalidade, entre outros).

nesse contexto seria um dispositivo⁷ de mediação pedagógico-literária. Para Peraya (1999, p. 153), “um dispositivo é uma instância, um lugar social de interação e cooperação com suas próprias intenções, seu funcionamento material e simbólico, enfim, seus próprios modos de interação”. Perrotti e Pieruccini (2014, p. 01) entendem a mediação cultural como “ato autônomo, com identidade e lógicas próprias, definidas em relação com as esferas da produção e da recepção de informação e cultura”. Neste sentido, os dispositivos de mediação podem ser ferramentas ou estratégias pedagógicas que possibilitam negociações e interlocuções para facilitar a comunicação entre diferentes partes, permitindo a troca de ideias, opiniões e informações. Além disso, a referência dos autores a “estratégias criativas de mediação” sugere que esses dispositivos não sejam apenas instrumentos formais, envolvendo também abordagens inovadoras e flexíveis para facilitar o entendimento e a colaboração.

Apesar das preocupações que percebemos no debate social em relação ao uso de aparelhos eletrônicos, cada vez mais presentes na vida das pessoas, a importância das telas é inquestionável na sociedade atual, e as crianças também fazem parte deste processo. Concordamos com os estudos que problematizam o uso em excesso das telas pelas crianças, no entanto, entendemos que promover a leitura literária digital de qualidade, de modo criterioso e com as mediações adequadas, além de democratizar o acesso ao universo literário e às novas estéticas contemporâneas, pode ser uma experiência inovadora e enriquecedora como sugerem os autores nos quais nos baseamos. No entanto, para isso, precisamos pensar novas práticas de mediação pedagógica dessa leitura, exigidas por sua singularidade. Afinal a especificidade da literatura digital - aqui nos interessa especificamente a literatura infantil digital - alterou os modos de ler e de mediação literária. Nossa pesquisa, inclusive em sua dimensão empírica, procura contribuir para isso.

As escolhas que resultam nos caminhos percorridos nesta pesquisa estão fortemente relacionadas às minhas⁸ experiências profissionais enquanto professora de tecnologia educacional da RMEF e, também, as minhas experiências de vida. Por isso, acho importante apresentar o que me motivou a chegar a este tema de pesquisa. Antes de falar do meu percurso como pesquisadora, preciso contar que meus primeiros contatos mais significativos com a

⁷ O termo “dispositivo” é frequentemente associado aos trabalhos de Michel Foucault e Giorgio Agamben, e esses autores oferecem abordagens distintas para o conceito. Neste trabalho utilizaremos “dispositivo de mediação pedagógica” com base nos conceitos utilizados por Peraya (1999), Perrotti (2015) e Pieruccini (2014).

⁸ Ressalto que neste primeiro momento e em algumas reflexões sobre a singularidade de minha prática pedagógica e pesquisa de campo, bem como em alguns momentos nas considerações finais desta tese, será utilizada a primeira pessoa do singular. Na fundamentação teórica, metodológica, análises e reflexões, por se tratar de um processo de criação em parceria com orientação, colegas e por agregar estudos anteriores, sobre o tema, será utilizada a primeira pessoa do plural.

literatura aconteceram depois de adulta. Hoje consigo refletir sobre a ausência de livros em minha casa quando criança: os únicos livros que tínhamos eram a Bíblia e uma enciclopédia para pesquisas escolares. Não tenho nenhuma memória de momentos de leitura literária na escola, além das leituras dos livros didáticos. Recordo-me que a biblioteca da escola era utilizada, na maioria das vezes, para o “castigo”: era o espaço utilizado para os(as) estudantes que tinham algum problema ou dificuldade em sala de aula. Lá se ficava horas lendo textos enormes e sem sentido ou decorando a tabuada. Sendo assim, passei todo o Ensino Fundamental e Médio afastada da leitura literária (o Ensino Médio foi realizado em supletivo no período noturno). Sem sucesso, tentei entrar para a universidade pública três vezes, até que acabei desistindo, acreditando que aquele espaço não me cabia.

Minhas experiências literárias começaram a ser estruturadas, depois de adulta, por uma vizinha (uma professora que tinha muitos livros em casa) que me apresentou a Machado de Assis. Comecei com *Dom Casmurro* e não parei mais: cada semana ia na casa dela trocar o livro lido por outro e mais outro. Esse sentimento, o de conseguir realizar a leitura completa de um livro depois de tanto tempo afastada da escola, fez-me querer voltar a estudar. Então, estimulada por esta mesma vizinha professora, iniciei o curso de Pedagogia na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) em 2004.

Durante a graduação, participei da pesquisa *A representação do negro na literatura infantil brasileira para crianças e jovens: reflexões a partir de dois catálogos editoriais* sob orientação da professora Eliane Santana Dias Debus (Debus/PUIP/UNISUL, 2006⁹). Com diferentes experiências literárias e com as aulas e leituras acadêmicas, pude perceber o quanto é importante o contato com a leitura literária o mais cedo possível pela criança. Foi neste período que iniciou minha preocupação com a formação de leitores, sentimento que carrego comigo em todas as minhas atividades pedagógicas.

Envolvida com a pesquisa e com a temática da Educação para as relações étnico-raciais (ERER), com ênfase na literatura infantil, realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): *A literatura infantil africana e afro-brasileira em uma escola pública de Florianópolis (SC): Projeto Malungo* (Silva, 2008), também sob orientação da professora Eliane Santana Dias Debus. Nosso objetivo com este trabalho foi verificar se as crianças que participavam do projeto reconheciam a importância da literatura infantil com a temática africana e afro-brasileira, e se elas se identificavam com as personagens desses livros.

⁹ A pesquisa ocorreu por meio de bolsa de pesquisa do artigo 170, concedida pelo Governo do Estado de Santa Catarina, que tem por objetivo incentivar os potenciais dos estudantes, por meio da participação em projetos de pesquisa.

No ano de 2010, fiz uma especialização em Tecnologia Educacional na Faculdade Dom Bosco, com a monografia *As novas tecnologias: contribuições de sites educativos para o incentivo à leitura infantil nas séries iniciais do ensino fundamental* (Silva, 2010), sob orientação do Professor Leandro da Silveira. Nesse mesmo ano, efetivei-me na Prefeitura Municipal de Florianópolis como professora auxiliar de tecnologia educacional, e hoje atuo na sala informatizada de uma escola, tendo a oportunidade de colocar em prática a minha formação nas áreas da educação, literatura e tecnologia.

Minha prática como professora de tecnologia educacional prioriza o trabalho mídia-educativo, numa perspectiva de participação ativa, crítica e responsável dos(as) estudantes frente às mídias digitais. Tenho aulas fixas com as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, participo dos projetos interdisciplinares em parceria com as(os) professoras(es) dos anos finais e realizo projetos no contraturno, como o projeto Rádio Escolar¹⁰ e o projeto Cidadania Digital. Em meus planejamentos e projetos, procuro, sempre que possível, incluir e incentivar a mediação das tecnologias digitais por meio do diálogo com a literatura infantil e juvenil, por acreditar na importância de essa união estar presente no espaço educativo. Entre as muitas atividades que já desenvolvemos nesse sentido, estão, por exemplo: animação a partir de diversos textos literários; encontro com escritores(as); divulgação de obras literárias pelos(as) estudantes por meio de vídeos e/ou animações; programas de rádio divulgando literatura e/ou programas de áudio-*book* com narração das histórias; entre outros¹¹. Sempre busquei novas estratégias de trabalho com as tecnologias digitais e em diálogo com a leitura literária, seja ela analógica ou digital. Isto, por acreditar nesta união para fortalecer as habilidades necessárias para os(as) estudantes exercerem a sua cidadania de forma crítica, consciente e produtiva.

No entanto, muitas dúvidas sobre a melhor maneira de aproximar a literatura infantil e as tecnologias digitais do cotidiano das crianças foram surgindo no decorrer das minhas ações pedagógicas, e a vontade de continuar pesquisando o tema cresceu ainda mais, o que me levou a participar do processo de seleção para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no primeiro semestre de 2014, na linha de Ensino e Formação de Educadores¹² (EFE), sendo aprovada, e ingressando no segundo semestre de 2014.

¹⁰ Blog do projeto: <https://radionovageracaobatistapereira.blogspot.com/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

¹¹ Alguns estão disponíveis na página da escola no canal do *Youtube*: <https://www.youtube.com/@ebmbatistapereira8542/videos>. Acesso em: 14 jul. 2024.

¹² Atual linha de pesquisa: Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED).

Fui liberada pela minha escola e pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para licença de aperfeiçoamento. Em agosto de 2016, defendi minha pesquisa de mestrado, intitulada *Literatura infantil em sites educativos: um olhar sobre a formação do/a leitor/a dos anos iniciais* (Silva, 2016), que contou com a orientação da Prof^a. Dra. Eliane Santana Dias Debus e coorientação da Prof^a. Dra Joana Célia dos Passos. Ressalto ainda, que a necessidade de aprimorar minha formação se revigorou a partir da inserção no grupo de Pesquisa de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (LITERALISE) da UFSC, coordenado pela Professora Eliane Debus. Este espaço de atuação impulsionou ainda mais meu desejo de tornar-me uma pesquisadora na área da Literatura Infantil e Juvenil. Sendo assim, a tese que apresentamos é parte de um trabalho coletivo, resultado da minha trajetória como pesquisadora, que se aprofundou a partir do encontro com aquele grupo de pesquisa.

Essa trajetória enriqueceu cada vez mais a minha formação e atuação como professora e me permitiu enfrentar as barreiras do dia a dia, quando retornei para a escola, com mais confiança. Nesse processo, percebi o quanto a literatura infantil, em seus mais diversos formatos e gêneros, contribui para o desenvolvimento das crianças. No entanto, algumas indagações ainda ficaram latentes para mim e geraram o interesse de continuidade da investigação, agora relacionada mais especificamente à literatura infantil digital. Pelo fato de trabalhar diretamente com as tecnologias digitais, escolhi participar do processo seletivo para o doutorado na linha de pesquisa Educação e Comunicação do Programa de Pós-Graduação da UFSC. Sendo aprovada, ingressei no primeiro semestre de 2020.

Meu projeto de pesquisa inicial tinha o objetivo de verificar como os aplicativos de literatura infantil digital poderiam colaborar para incentivar a leitura em crianças imersas no mundo digital; porém, como todos, fui impactada pelas medidas de isolamento social adotadas no enfrentamento à pandemia do novo Coronavírus (Covid-19). Com as escolas fechadas, não poderia fazer a pretendida pesquisa de campo com as crianças, então, foi preciso mudar os objetivos do estudo, que passou a ter como foco a mediação pedagógico-literária das obras digitais em sala de aula. Sabemos que a leitura em sala de aula já faz parte do planejamento das(dos) professoras¹³(es), no entanto, o uso da literatura infantil digital é recente ou quase inexistente nesse espaço.

As práticas de letramento literário e digital são essenciais para o desenvolvimento do

¹³ Em razão de a grande maioria dos professores dos anos iniciais serem mulheres, optamos por fazer esse exercício gramatical de referência ao gênero, priorizando o feminino, mas sem deixar de incluir o masculino. Além disso, quando nos referimos a grupos compostos apenas por professoras mulheres, usaremos o termo no feminino, “professoras”.

processo de aprendizagem das crianças contemporâneas, assim como para sua participação plena e cidadã na cultura digital. Segundo Jenkins (2009), essa participação, imprescindível para a cidadania, não ocorre espontaneamente, apenas pela exposição das crianças às mídias, exigindo intervenção pedagógica. Considerando que a escola é o principal, se não o único, espaço de acesso à leitura literária para muitas crianças, é fundamental que haja mediação docente qualificada, espaços de leitura convidativos (seja na biblioteca ou na sala de aula), disponibilidade de livros em boas condições e com qualidade, tanto em formato analógico quanto digital, além de um acervo diversificado. Esses fatores são importantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estimulem as crianças, desafiando-as e proporcionando-lhes novas descobertas, contribuindo assim para sua formação leitora. À medida que as crianças se encontram cada vez mais imersas nos meios digitais, a literatura pode e deve fazer parte do que elas acessam. No entanto, como já observamos, para que essa experiência seja significativa, são necessárias novas estratégias de leitura, mediação e planejamento, organizadas de acordo com objetivos claros e abordagens pedagógicas relevantes. É preciso compreender a importância do contato do leitor com textos multimodais para sua formação leitora nos dias de hoje. Portanto, é imprescindível criar e adaptar propostas capazes de atrair esses leitores, oferecendo-lhes autonomia e ampliando suas vivências e experiências com a literatura, também no ambiente digital.

Neste sentido, a escola, por meio de políticas de incentivo à leitura, tem importante papel para garantir o direito à leitura literária e ajudar a quebrar a barreira da desigualdade social, que faz com que apenas uma camada da sociedade tenha acesso à literatura, e assim tenha condições de abrir novas possibilidades e descobertas para a ampliação de mundo e construção de conhecimento. A criança pode entrar em contato com a leitura de diversas maneiras, e um desses meios pode ser a literatura infantil digital. Vivemos numa sociedade em que as crianças participam da cultura digital e têm contato diário com uma diversidade de imagens e todos seus desdobramentos em múltiplas telas, mesmo que em proporções diferentes e desiguais. No entanto, apesar de imersas na cultura digital, poucas pessoas conhecem a literatura infantil digital, e muito menos a entendem como uma produção literária contemporânea que pode oferecer uma experiência inovadora para a criança, já que difere, pela especificidade das tecnologias digitais, das oferecidas pelas obras analógicas.

Acreditamos que promover a leitura infantil digital não apenas pode contribuir para garantir o acesso à literatura, mas também oferece oportunidades para que as crianças interajam com as obras e com a cultura digital, seguindo uma perspectiva crítica e humanizadora, em linha com os princípios defendidos por Paulo Freire (1977). Para Freire, a educação deve

centrar-se no indivíduo, levando-o a refletir criticamente sobre sua realidade e a agir de forma consciente e solidária para transformá-la. Isso envolve a promoção do diálogo, da participação, da conscientização, do empoderamento, da solidariedade e da ética como fundamentos essenciais para a construção de relações sociais mais humanas e igualitárias.

Para tanto, como já dissemos, tornam-se necessárias novas estratégias de mediação pedagógica da leitura literária digital. Levamos em conta que, na sociedade contemporânea, a experiência cultural cotidiana é cada vez mais intensificada pela imersão no mundo virtual, seja por redes sociais (como *Facebook*, *WhatsApp*, *X* [antigo *Twitter*], *Instagram*), vídeos no *Youtube*, jogos eletrônicos, páginas de jornal, revistas ou livros digitais; enfim, as tecnologias digitais estão presentes em todos os aspectos da vida em sociedade. Por isso, é necessário que sua abordagem na escola possibilite aos estudantes desenvolver habilidades para acessar e utilizar criticamente a informação disponível na rede, bem como para produzir conteúdo em diferentes formatos e gêneros textuais.

A escola, que já vinha sendo desafiada cotidianamente pela comunicação (Martín-Barbero, 2014), depois dos abalos dos últimos anos, com as medidas de isolamento social adotadas no enfrentamento à pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), intensificou ainda mais o uso das mídias, pois as tecnologias digitais tornaram-se ferramentas cruciais para lidar com o distanciamento social. A escola precisou se reinventar e desenvolver habilidades para poder atender à nova demanda.

Para contextualizar, podemos citar os depoimentos das professoras da Educação Infantil Municipal de Florianópolis em um encontro de formação continuada¹⁴, realizado no dia 11 de agosto de 2021. Durante o encontro, elas responderam à solicitação: “Conte para nós em formato de narrativa um caso interessante e/ou desafiador que você tenha vivenciado profissionalmente durante este período de pandemia”. De acordo com as narrativas das professoras, alguns dos maiores desafios encontrados nesse processo, que elas enfatizaram como sendo de “reinvenção”, tiveram relação com as tecnologias digitais, pois a maioria destacou que teve que “aprender a mexer com as mídias, para construir uma relação mesmo à distância com as crianças e familiares”. Outra problemática foi “a falta de aparato tecnológico que desse conta do trabalho remoto” (Florianópolis, 2022, s.p. [online]).

Ou seja, a escola em todo seu contexto segue sendo desafiada cotidianamente, e um dos desafios que permanece é o de mediar com qualidade a relação do estudante com os

¹⁴ FLORIANÓPOLIS. PMF. Encontro 2 – Produções Culturais em Ambientes Virtuais: Princípios Éticos, Políticos e Estéticos. *Canal do Youtube*: NUFPAEI – DEI – SME. 2022. Disponível em: Transmissão online: <https://youtu.be/Br4q4K1Vu00>. Acesso em: 14 jul. 2024.

artefatos culturais eletrônicos. Nesta perspectiva, a décima edição da pesquisa TIC Educação¹⁵, realizada pouco antes da pandemia entre os meses de agosto e novembro de 2019, mostrou que 76% dos docentes brasileiros buscavam formas de utilizar as tecnologias digitais em atividades educacionais. De acordo com o estudo, crescem o interesse e a necessidade dos professores em relação a buscar formas para aprimorar ou desenvolver suas atividades com o uso destes recursos nos processos de ensino e de aprendizagem, e 93% dos alunos afirmaram, de acordo com a TIC Educação 2019, ter utilizado a internet para fazer pesquisas para trabalhos escolares.

Durante a pandemia, as atividades pedagógicas enfrentaram uma série de desafios, principalmente relacionados à adaptação ao ensino remoto. Um dos problemas mais evidentes foi a falta de conectividade, que impediu muitos estudantes de acessarem as atividades *online*. Além disso, os pais e responsáveis encontraram dificuldades em orientar e apoiar as crianças, devido à natureza remota das atividades escolares. É o que apontaram 93% dos gestores escolares do Brasil, segundo a pesquisa TIC Educação 2020. Esse dado ressalta a urgência de soluções que garantam o acesso equitativo à educação, especialmente em momentos de crise, como foi a pandemia, quando a educação remota se tornou uma necessidade. Com a pandemia, ficou ainda mais evidente a importância do investimento em aprimorar tanto o acesso aos equipamentos quanto aos materiais pedagógicos digitais com qualidade estética, como a boa literatura infantil digital, para a imersão imaginativa e criativa das crianças nos meios digitais.

A escola, diante desses desafios, enfrenta um conflito em relação à cultura digital, pois a falta de acesso a dispositivos digitais e à internet pode limitar as oportunidades educacionais, acentuando as disparidades socioeconômicas entre grupos privilegiados e marginalizados. Este é mais um dos aspectos que foi bastante afetado pela pandemia: até há poucos anos, o celular era proibido¹⁶ e visto como inimigo em muitos espaços educativos, enquanto a partir do

¹⁵ TIC Educação 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

¹⁶ A Lei 4.141, publicada em 02 de maio de 2008 no Distrito Federal, proibia o uso de aparelhos celulares pelos estudantes das escolas públicas e privadas na Educação Básica com a justificativa, na época, de que seu uso tinha impacto estritamente negativo no ambiente escolar. No entanto, hoje, a decisão sobre o uso em sala de aula pode variar entre escolas e regiões do país, algumas podem ter políticas rigorosas que proíbem o uso durante as aulas, enquanto outras podem adotar abordagens mais flexíveis, permitindo o uso responsável e reconhecendo o potencial educacional dos dispositivos móveis, desde que sejam utilizados de maneira adequada e supervisionada. O uso de celulares nas escolas do estado de Santa Catarina é proibido pela Lei Estadual nº 14.363 de 25 de janeiro de 2008. O desafio é a criação de políticas públicas educacionais que reconheçam e abordem tanto os riscos quanto os benefícios do seu uso. É importante estabelecer diretrizes claras e práticas que promovam o uso responsável dos aparelhos móveis e assim permitir que professoras(es) e estudantes aproveitem ao máximo as oportunidades educacionais que os aparelhos podem oferecer de acordo com as necessidades de aprendizagem. Ao adotar uma cultura de responsabilidade digital e proporcionar aos educadores a flexibilidade necessária para adaptar suas práticas pedagógicas, é possível transformar os aparelhos móveis em ferramentas eficazes de aprendizado e colaboração.

contexto da pandemia ele passou a ser talvez um dos meios mais presentes enquanto possibilidade de contato nas trocas escolares.

Conforme observado por Gee e Hayes (2011), a igualdade na comunicação é comprometida quando alguns têm acesso privilegiado em relação a outros. A introdução das mídias digitais nas escolas, incluindo o uso do celular, oferece novas oportunidades de comunicação e produção, mas também apresenta desafios. Como aponta Viviane Lima Ferreira (2015, p. 22), “é preciso lembrar que à desigualdade de acesso às mídias digitais subjaz um sistema de reprodução de muitas outras desigualdades”. O acesso às mídias digitais não é um problema isolado, mas contribui para a reprodução de outras desigualdades, afetando diversos aspectos da vida cotidiana. No entanto, essa discussão está evoluindo. Se antes o foco principal era a falta de acesso, hoje a questão se desloca para preocupações mais complexas, como a manipulação algorítmica e o uso indevido de dados pessoais pelas grandes empresas de tecnologia, as chamadas *Big Techs*. Essas corporações não apenas detêm o poder de controlar quem tem acesso às mídias digitais, mas também de influenciar o que é visto, consumido e compartilhado, exacerbando desigualdades já existentes e criando novas formas de controle e exclusão. Portanto, enquanto a desigualdade de acesso permanece uma questão relevante, o debate contemporâneo também precisa englobar as implicações éticas e sociais do uso dos dados e da manipulação algorítmica que afetam profundamente a vida cotidiana.

Embora os estudantes frequentemente usem o celular para leitura digital, não o consideramos o dispositivo ideal, devido às suas limitações tecnológicas, que podem impedir o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura. Além disso, a relação com o celular é influenciada por vários aspectos sociais e culturais, o que pode prejudicar o processo educativo. Estudos indicam que o *tablet* é mais adequado para uma leitura literária digital produtiva, devido à sua ergonomia e facilidade de uso. No entanto, a realidade das escolas brasileiras nem de longe oferece tais condições aos estudantes. Por exemplo, na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, algumas escolas estão bem equipadas, enquanto outras não¹⁷. Essa tendência à desigualdade social reforça ainda mais a necessidade de se investir em literatura digital para as crianças na escola, pois pode ajudar a enfrentar as disparidades socioeconômicas que afetam a vida dos estudantes, especialmente em contextos de escolas públicas. E, como observa

¹⁷ Para maiores informações sobre o aparato tecnológico das escolas de Ensino Fundamental da RMEF, sugerimos a leitura da tese de Lídia Miranda Coutinho (2020), que fez um levantamento sobre a infraestrutura atual das salas informatizadas da RMEF. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFSC_db1faf89787bc3b61b958b2e649e9505. Acesso em: 14 jul. 2024.

Michèle Petit (2013), a falta de acesso à literatura ou à arte em geral colabora para a manutenção e a perpetuação das desigualdades sociais.

Como já mencionamos, é necessário que na escola os estudantes tenham possibilidades de acessar e utilizar as tecnologias digitais em diferentes formatos e equipamentos. Martín-Barbero (2014, p. 51) destaca que a alfabetização deve permitir uma “literacia ou capacidade de multiletramentos” (a condição de ler e entender vários tipos de textos, livros, notícias em jornais ou na televisão, hipertextos, ver vídeos, jogar videogames) para o desenvolvimento de uma cidadania plena. Para o autor, não se trata de substituir um modo de ler por outro, mas sim de abrir-se à “complexa articulação de uns e outros” (Barbero, 2014, p. 51), com propostas que incluam o letramento em toda a complexidade contemporânea. Ele destaca ainda que o desinteresse dos jovens pelos livros se dá também pelas mudanças na forma de ler e na forma da apresentação das informações: não se lê nem se escreve como antes, ele alerta, estamos num novo momento. As pesquisadoras do Grupo GRETEL (*Grupo de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria*) Mireia Manresa e Neus Real (2015), da Universidade Autônoma de Barcelona, colaboram com esta reflexão quando destacam as novas demandas dos letramentos do século XXI, que, de acordo com elas:

Exige[m] a capacidade de interpretar uma realidade que não é mais representada e expressa meramente por meio da palavra escrita. No contexto virtual, a literatura e os circuitos de socialização da literatura são espaços onde a digitalidade e os diferentes códigos que configuram as mensagens claramente exigem uma intensificação das habilidades interpretativas do leitor no âmbito do letramento digital da população (Manresa e Real, 2015, p. 09).

A interpretação destes diferentes sistemas semióticos, de acordo com as autoras, depende de “estratégias mais adequadas” (Manresa e Real, 2015, p. 09) por parte das(os) professoras(es), para facilitar o acesso dos estudantes às leituras “multimidiáticas, interativas e hipertextuais”. No entanto, elas também chamam a atenção para o fato de que, apesar de existirem trabalhos significativos, em diferentes linhas, sobre a literatura infantil digital, é necessário e urgente realizar mais pesquisas sobre os novos modos de relacionamento literário, “sobre a resposta de crianças e adolescentes a esse novo tipo de produção e, mais especificamente, sobre a leitura da literatura digital em contextos escolares — uma área-chave para a formação dos cidadãos nas sociedades da informação” (Manresa; Real, 2015, p. 13). Entendemos que esse seja mais um argumento que nos ajuda a justificar a opção por esta temática para nossa pesquisa. Realizamos, para tanto, um estudo apoiado em procedimentos

metodológicos da pesquisa qualitativa, inspirados em alguns dos métodos de pesquisa-ação, pesquisa participante e pesquisa-formação (Longarezie; Silva, 2008, p. 4048).

No caminho percorrido, surgiram novas compreensões, e para aprofundar nossas indagações iniciais, realizamos um levantamento de estudos já existentes na área para identificar o que já se sabe e as lacunas existentes no campo. Optamos por fazer um recorte temporal entre os anos de 2017 a 2021, compreendendo cinco anos recentes, por considerarmos que a mediação pedagógica da literatura infantil digital é um campo de pesquisa relativamente novo. Sendo assim, realizamos um estudo de estado do conhecimento¹⁸ nas bases de dados mais importantes em Ciências Humanas no país, como o banco de dados da CAPES, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), as plataformas SciELO¹⁹ e Google Acadêmico²⁰. Para ampliar o campo de busca, ainda que sem pretensões a um caráter exaustivo, utilizamos duas bases de dados de abrangência mundial, sendo elas a plataforma *Networked Digital Library of Theses and Dissertations* (NDLTD)²¹ e a plataforma Scopus (Elsevier API)²².

Como procedimento de busca, selecionamos, primeiramente, os seguintes descritores: Literatura Infantil Digital; Literariedade; Formação do Leitor; Mediação de Leitura; Multiletramentos e Mídia-educação. Não encontramos nenhum trabalho com essas combinações que fosse relacionado especificamente aos objetivos desta pesquisa. Assim, para refinar a busca, fizemos variações com diferentes articulações entre as palavras-chave. Ainda assim, poucas pesquisas foram encontradas. Então, com a intenção de ampliar e filtrar as pesquisas que pudessem nos interessar, optamos por utilizar as mesmas palavras-chave e os operadores booleanos *AND* e *OR*. Desse modo, conseguimos ampliar o número de trabalhos e iniciamos a organização e seleção do *corpus* de análise, encontrando um total de trinta e uma (31) pesquisas. Realizamos a leitura de todos os títulos, descartando apenas pesquisas que não se relacionavam à literatura infantil digital; em seguida, optamos pela leitura dos resumos para uma nova seleção.

¹⁸ Estado do conhecimento completo disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Fr7ZYDPKKA5yxAahq23scjd9yN6v0xnR/view?usp=sharing>. Acesso em: 18/09/2024.

¹⁹ SciELO – Scientific Electronic Library Online - Portal de revistas brasileiras que organiza e publica textos completos de revistas na Internet. Produz e divulga indicadores do uso e impacto desses periódicos.

²⁰ Google Acadêmico foi lançado em 2004 pelo Google, como uma ferramenta simples e gratuita para pesquisa interdisciplinar

²¹ NDLTD - Organização internacional de acesso gratuito dedicada a promover a adoção, criação, uso, disseminação e preservação de teses e dissertações. Disponível em: <http://search.ndltd.org>. Acesso em: 21 jul. 2022.

²² Scopus (Elsevier API) - Base de resumos e citações de literatura científica e fontes de informação de nível acadêmico na Internet.

Muitos dos trabalhos encontrados discutiam temas relacionados ao uso da literatura infantil digital pelas crianças. Os resultados demonstraram um crescimento considerável no número de pesquisas focadas na literatura infantil digital nos últimos anos. Algumas dessas pesquisas enfatizavam a avaliação e análise de aplicativos de literatura infantil digital, enquanto outras se concentravam nas narrativas digitais ou no *design* de *e-books* de literatura infantil. Selecionamos para leitura também trabalhos que abordavam temas como o leitor contemporâneo, letramentos múltiplos, leitura na tela, corporeidade e narrativas digitais, pois acreditamos que essas questões dialogam com nossa pesquisa²³. Entretanto, destacamos aqui apenas os onze trabalhos selecionados para leitura integral (Quadro 1).

Quadro 1 - Produções científicas encontradas nos bancos de dados pesquisados, que realizamos a leitura na íntegra.

TÍTULO PESQUISA	NÍVEL DE PESQUISA/ ANO	PESQUISADORA/OR	PROGRAMA/ UNIVERSIDADE/ REVISTA
<i>Esto no va de libros: literatura infantil y juvenil digital y educación literaria</i>	Tese/2017	Lucas Ramada Prieto	UAB Barcelona
<i>Embodiment and agency in digital reading: Preschoolers making meaning with literary apps</i>	Tese/2018	Aline Frederico	University of Cambridge - Reino Unido
<i>Literatura infantil digital: arte, infância e tecnologia na escola</i>	Tese/2019	Rafaela Louise Silva Vilela	UFRJ
<i>Narrativa digital interativa infantil: concepção de um modelo de design para book app</i>	Tese/2019	Deglauicy Jorge Teixeira	EGR/UFSC

²³ Reconheço que este levantamento não é exaustivo, uma vez que se usássemos outros descritores, como “E-book e Literatura Infantil” teríamos encontrado, por exemplo, o artigo *A literatura para infância em e-book: navegando pelo ciberespaço*, de Bárbara Lopes da Rosa e Eliane Santana Dias Debus (2020). Do mesmo modo, se usássemos os descritores: “Design Gráfico; Livro Infantil; Educação Literária e Leitor Contemporâneo” encontraríamos o artigo *O Design da Literatura Infantil: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo*, de Douglas Menegazzi e Eliane Santana Dias Debus (2018). Também, se utilizássemos os descritores “Literatura Infante-Juvenil; Livros Digitais para Crianças; Aplicativo Literário e Interatividade” encontraríamos, por exemplo, os artigos de Edgar Kirchof: *Literatura Infantojuvenil Digital e Imersão: Obras com Recursos de Realidade Virtual (RV) e de Realidade Aumentada (RA); Multimodalidade e Livros de Realidade Aumentada (RA) para Crianças: uma Análise da Obra Literária ‘Mur’*; *O Livro de Literatura para Crianças e Jovens no Universo Digital: Transformações, Desafios e Possibilidades*, ambos de 2021, e *Como as Crianças Leem Book Apps Literários? Análise de uma Prática de Leitura com os Aplicativos Boum! e A Árvore dos Sonhos* (Kirchof e Moro, 2018); além de outros trabalhos. Mesmo assim, registrei aqui o percurso inicial que fiz, num esforço de aproximar-me sistematicamente dos estudos sobre o tema. É claro que, na continuidade da pesquisa, estudei também muitos outros trabalhos que não apareceram neste levantamento inicial, incluindo os dos autores citados.

<i>Design de hotspots: diretrizes para o design de interação de livros infantis para dispositivos de interação móvel</i>	Tese/2020	Douglas Luiz Menegazzi	PRPPG/UFPR
<i>Livros literários infantis digitais interativos em formato de aplicativos: análise de práticas multiletradas na formação de leitores</i>	Dissertação/2019	Paulo Henrique Machado	UTFPR
<i>A literatura infantil digital e seu potencial para a formação de leitores literários</i>	Dissertação/2021	Leonardo Ribeiro Mota	Cefet-MG
<i>Enhancing children's literacy skills: designing the Q-Tales ecosystem for children's e-book design and publication</i>	Artigo/2017	Bonnie Thompson Long et al	Revista: Literacy Editorship
<i>Corporeidade e a Construção de Sentido em Narrativas Interativas Infantis</i>	Artigo/2019	Aline Frederico	1º Congresso Ibero-americano sobre Ecologia dos Meios - Da Aldeia Global à Mobilidade
<i>Literatura digital dentro e fora da escola: a mediação da experiência estética na infância</i>	Artigo/2019	Elizabeth Cardoso e Aline Frederico	Revista Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v.37, n.75

Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir das bases de dados pesquisadas.

Na análise dos trabalhos encontrados nos bancos de dados, não identificamos pesquisas com foco específico na mediação pedagógica da literatura infantil digital. No entanto, alguns desses trabalhos apontam a importância da mediação docente no processo de formação do leitor contemporâneo e apresentam discussões sobre propostas de ações de formação de professores quanto à mediação pedagógica-literária da literatura infantil digital. Paradoxalmente, constatamos um aumento no número de estudos sobre a literatura infantil digital, o que contribuiu para nossa reflexão sobre o perfil do leitor contemporâneo e sobre todo o potencial poético e inovador dessa forma literária. Vilela (2019) destaca em sua tese que, por meio das oficinas realizadas com crianças, foi possível criar “experiências significativas, ampliando os processos de imaginação e criação das crianças”, uma vez que “a literatura, mesmo na tela, é capaz de criar um espaço-tempo para o encontro, o diálogo e a brincadeira” (Vilela, 2019, p. 178). Na mesma linha, Araújo e Moro (2021, p. 19) ressaltam que

A mediação de leitura de obra digital, seja ela disponibilizada no computador e/ou em dispositivos móveis, quando realizada por crianças, amplia sua experiência literária e estética. A mediação pelo adulto promove uma compreensão mais profunda e

reflexiva de textos multimodais que demandam estratégias de leitura relacionadas ao desenvolvimento da obra e dos gestos necessários para ler.

Para as autoras, o engajamento da criança na leitura digital se amplia com a mediação prévia de um adulto sobre as funções dos aplicativos e, também, sobre aspectos estéticos do texto literário. De acordo com elas, na experiência das crianças o suporte impresso está mais relacionado ao literário do que ao digital, que em geral as crianças associam ao jogo e ao entretenimento. Como vimos a partir de Martín-Barbero (2014), as novas maneiras de acesso à cultura transformaram também as práticas de leitura. Para Gonzales e Costas (2020, p. 102), os avanços das tecnologias digitais “revolucionaram completamente os códigos e suportes da produção e consumo culturais”. Também é preciso trazer para a discussão, como fazem Gonzales e Costas (2020), as materialidades, multitextualidades e os múltiplos letramentos que mobilizam o leitor contemporâneo, no sentido de que estas novas práticas leitoras exigem outras habilidades, derivadas dos avanços tecnológicos.

Dessa forma, o levantamento de pesquisas contribuiu para compreendermos a multiplicidade de linhas investigativas sobre a literatura infantil digital com cerne na formação literária das crianças. Além disso, ele nos auxiliou na análise do quanto a literatura infantil digital apresenta um grande desafio para a mediação pedagógica literária, pois foi unânime, nas considerações finais dos trabalhos, o apelo dos pesquisadores em relação à necessidade de pesquisas que ampliem a discussão sobre a leitura infantil digital, e principalmente o destaque dado por eles(as) à falta de pesquisas sobre a formação docente para mediação nesse campo. Outras contribuições significativas do levantamento foram a fundamentação proporcionada pelas concepções teóricas que sustentam as pesquisas, a compreensão das distintas metodologias de investigação, e a identificação das lacunas existentes e dos caminhos possíveis para seguir com a pesquisa.

Isso ampliou nossos questionamentos: o que está envolvido nos conceitos de mediação pedagógica literária quando se fala de literatura infantil digital? Quais os tempos e espaços de fruição literária na escola e como eles são pensados e planejados dentro da grade curricular? O acervo literário da escola contempla a literatura infantil digital? Quais livros digitais estão disponíveis neste acervo? Como acontece a mediação pedagógica literária das obras digitais? As(os) professoras(es) são qualificadas(os) pela formação continuada para trabalhar em sala de aula com a literatura infantil digital? Existe um planejamento que contemple a formação do leitor contemporâneo? Como as(os) professoras(es) podem atuar com esses objetos dentro de uma cultura escolar marcada pelo ler-escrever analógico?

Pode-se dizer que cada vez mais o livro nos desafia quanto à sua leitura nos diversos formatos. Como se lê isso? Como fazer sua mediação? Isso é literatura? Essas são perguntas frequentes que nos instigam, porém o mais importante é entender que nossos estudantes precisam ter acesso a todos os tipos de leituras, principalmente em um mundo permeado pelas mídias digitais. Tudo isso exige um olhar aguçado e atento da escola, quando pretende formar indivíduos críticos e participativos da sociedade em que estão inseridos. Neste sentido, a escola não precisa saber tudo sobre as descobertas dos estudantes fora do contexto escolar, no entanto, em contrapartida, cabe às(aos) professoras(es) conduzir as crianças e os adolescentes a uma maior familiaridade com a diversidade dos textos existentes, fazê-los compreender que existem várias interpretações e oportunidades possíveis a partir deles. Fantin e Girardello (2008, p. 08) contribuem com esta reflexão, destacando:

A vida das crianças de hoje, em toda a sua singularidade cultural, parece às vezes um matagal cheio de novos desafios, que não se pode atravessar seguindo apenas as antigas estradas. Não há mapas nem placas que garantam as direções, já que os mapas existentes se referem a um tempo muito diferente, quando não havia internet nem celulares, nem a pulverização das formas culturais que povoam o cotidiano das crianças de hoje.

A velocidade com que as mídias digitais avançam a cada minuto apresenta enormes desafios para as escolas, e uma sensação que na maioria das vezes é de desorientação. Neste contexto, é preciso unir esforços para firmar o compromisso de promover uma educação que dialogue de forma mais dinâmica com a cultura digital atual e seu imenso poder comunicativo, que envolve crianças, jovens e adultos. Ramada Prieto (2015) chama a atenção para a natureza altamente complexa desse campo, e por isso, como já dissemos, para pensar em estratégias capazes de estimular nossos estudantes, nossa proposta se baseia em estudos de referências já consolidadas sobre a literatura infantil impressa e sua mediação literária em sala de aula.

Entre tantos questionamentos possíveis acerca da mediação pedagógico-literária da literatura infantil digital, entrecruzamos alguns possíveis problemas a serem discutidos. Apesar de muitos educadores buscarem alternativas diferenciadas para a mediação de leitura, e de um número crescente de pesquisas sugerirem o potencial dos textos multimodais para a experiência literária das crianças, muitos docentes parecem sentir-se inseguros para fazê-lo, e isso pode estar relacionado à falta de referências sobre o tema. Como decidir se determinado livro de literatura infantil, digital ou impresso, é a melhor escolha para ajudar a criança a experimentar uma história, ou a aprender algo, ou a ampliar seu desejo pela leitura literária? Quais experiências o livro infantil digital pode oferecer para a criança que o livro impresso não pode?

Quanto à mediação pedagógico-literária, seria a necessidade de conhecer um repertório o grande desafio para que as(os) professoras(es) favorecessem ações de mediação de leitura literária digital na escola? Além desses problemas, podemos ainda perguntar: o que as políticas públicas estão oferecendo para facilitar a aproximação do leitor-criança com os textos digitais? Ou ainda: existe nas escolas o aparato tecnológico necessário para isso? Aqui nos referimos principalmente às escolas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, campo desta pesquisa, e um trabalho que nos auxilia a compreender tal cenário específico é a pesquisa de doutorado de Lídia Miranda Coutinho (2020), que discute justamente o trabalho com as mídias e tecnologias digitais nas escolas da rede.

Após expor as motivações, a problemática geral e a justificativa que nos conduziram ao desenvolvimento da pesquisa, definimos como **objetivo geral**: A partir da construção de um referencial teórico sobre o tema, investigar as possibilidades da literatura infantil digital e suas mediações em contexto escolar na perspectiva de professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental. E como **objetivos específicos**: 1) explorar, por meio de oficinas junto às(aos) professoras(es), possibilidades de mediação à literatura infantil digital, como aproximação da criança à experiência estética da leitura literária; 2) estudar os efeitos da tecnologia no texto de literatura infantil digital, considerando a relação híbrida das linguagens, entre outras dimensões estéticas favorecidas pelo meio; 3) analisar elementos de literariedade e multimodalidade em alguns exemplos de literatura infantil digital, investigando formas como eles podem colaborar para incentivar a leitura; e 4) sistematizar critérios de qualidade para as obras de literatura infantil digital.

A articulação entre teoria e prática é sempre um desafio, no entanto, um dos caminhos possíveis para superá-lo “é a construção de estratégias de integração entre pressuposto teórico e práticas” (Paviani; Fontana, 2009, p. 78). Nesta perspectiva, esta nossa pesquisa compreendeu duas fases: uma delas, voltada à discussão teórica e ao levantamento de critérios de avaliação e seleção da literatura infantil digital; outra, baseada na primeira, constituiu-se em um percurso de pesquisa de campo em formato de oficinas pedagógicas com professoras(es).

Assim, nesta **introdução**, apresentamos de modo sucinto as abordagens teóricas que nos apoiaram nos temas que serão discutidos ao longo da tese. No **segundo** capítulo, “Letramentos em Perspectivas na Cultura Digital”, contextualizamos os conceitos de letramentos, multiletramentos, multimodalidade, cultura participativa e letramento literário em contexto digital. No **terceiro** capítulo, “Literatura Infantil: Do Analógico ao Digital”, abordamos os conceitos de literatura infantil e digital, refletindo brevemente sobre o acesso à literatura infantil digital. Nesse capítulo, também discutimos os critérios de qualidade na

literatura infantil digital e apresentamos a *Matriz de Critérios para Avaliação e Seleção de Obras de Literatura Infantil Digital*. No **quarto** capítulo, “Mediação Literária: Estratégias para a Formação do Leitor no Contexto de Obras Digitais”, trazemos uma discussão teórica sobre a mediação pedagógica da literatura infantil digital na escola, baseando-nos em experiências com a literatura analógica já conhecidas e utilizadas em sala de aula, e destacamos o papel da(o) professora(or) como mediadora(or) nesse processo. Nos **capítulos finais** — “Enraizando Nossa Pesquisa: Trajetórias Metodológicas”, “Mediação à Literatura Infantil Digital: Reflexões a partir de Oficinas Pedagógicas com Professoras(es)” e “Considerações Finais” — situamos o campo de pesquisa e a metodologia que guiou a experiência empírica com as(os) professoras(es). Paralelamente ao relato empírico, oferecemos uma reflexão analítica sobre os dados, incorporando as perspectivas das(os) professoras(es) sobre possíveis caminhos para as ações de leitura e mediação da literatura infantil digital na escola. Nas **considerações finais**, apresentamos um quadro com sugestões práticas para a mediação da literatura infantil digital na escola, sintetizando as contribuições da pesquisa realizada.

2. LETRAMENTOS EM PERSPECTIVA NA CULTURA DIGITAL

Para refletir sobre o perfil do leitor contemporâneo, é preciso levar em conta a diversidade de práticas sociais de leitura e escrita presentes na sociedade atual. As transformações impulsionadas pelas tecnologias digitais demandam uma reavaliação das formas tradicionais de leitura e escrita, proporcionando novas possibilidades e desafios. Este capítulo inicia com um breve histórico de conceitos fundamentais para o trabalho com a linguagem em sala de aula no contexto da cultura digital: “letramentos”, “novos letramentos” e “multiletramento”.

O conceito de letramento, que se refere ao domínio das habilidades básicas de leitura e escrita necessárias para a participação plena na sociedade, é amplamente discutido por diversos autores, mas é particularmente associado a Magda Soares (2012), uma das principais teóricas brasileiras sobre o tema. Soares (2012) distingue letramento de alfabetização, destacando que o letramento envolve não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também a compreensão e o uso da linguagem escrita de maneira crítica e funcional no contexto social. Com o advento das tecnologias digitais, surgem os chamados novos letramentos, que ampliam essa definição para incluir as “habilidades” (Lankshear; Knobel, 2018) em lidar com textos multimodais e interativos.

O multiletramento, por sua vez, reconhece a multiplicidade de modos de comunicação e a importância de desenvolver habilidades para interpretar e produzir textos em diferentes mídias e contextos culturais. Após estabelecer um entendimento desses conceitos, exploraremos a questão do letramento digital e da cultura participativa. O letramento digital não se limita à capacidade de ler e escrever em plataformas digitais, mas abrange a habilidade de navegar, compreender e interagir criticamente com o vasto conteúdo disponível *online*. A cultura participativa, por outro lado, enfatiza a importância da colaboração e da criação coletiva de conteúdo, em que os leitores não são apenas consumidores passivos, mas também produtores ativos de informação.

A transição para um ambiente digital implica a necessidade de novas abordagens pedagógicas que considerem essas mudanças e preparem os estudantes para uma participação ativa e crítica no mundo digital. O uso de livros infantis digitais, por exemplo, oferece oportunidades únicas para enriquecer o letramento literário, integrando elementos interativos que estimulam o engajamento e a compreensão das crianças. Portanto, ao abordar o perfil do leitor contemporâneo e as novas formas de leitura proporcionadas pelas tecnologias digitais,

este capítulo visa a destacar uma base teórica e prática para educadores e pesquisadores interessados em explorar as intersecções entre letramento, tecnologia e educação na era digital.

2.1 NOVOS LETRAMENTOS EM DESTAQUE

Para começar, podemos fazer algumas considerações sobre o uso dos termos “literacia/letramento”. Utilizamos os dois termos ao longo da tese, até porque as diferentes obras nas quais nos baseamos trazem essas duas traduções para o mesmo conceito, correspondente ao inglês *literacy*. Ressaltamos que o sentido que atribuiremos ao conceito, independente do termo utilizado, possui uma ênfase sociocultural, referindo-se à aprendizagem dos usos sociais da linguagem que varia culturalmente, não havendo um único padrão universal de letramento. De acordo com Brian Street (1984), as práticas de letramento não são simplesmente habilidades técnicas, mas estão profundamente enraizadas em ideologias culturais e sociais.

Soares (2012, p.39), enfatiza que o letramento “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. O termo “letramento” surgiu no Brasil em 1980 pela necessidade de enfrentar as “intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (Soares, 2012, p. 20). Ela explica que “letramento” é uma tradução da palavra inglesa *literacy*, que “designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da língua escrita” (Soares, 2012, p. 36)²⁴.

No contexto da cibercultura²⁵, Soares (2002, p. 151) aborda o conceito de letramento digital, diferenciando-o da leitura e da escrita tradicionais, ao enfatizar que a tela digital introduz mudanças significativas nas formas de interação”. Ela entende que o letramento digital seja um “estado ou condição” adquirido por aqueles que se apropriam da nova tecnologia,

²⁴ É importante ressaltar a diferença entre os termos letramento e alfabetização, pois são duas ações distintas, mas não inseparáveis, já que, de acordo com Soares (2012, p. 47): “o ideal seria alfabetizar letrando”. A autora define alfabetização como “ação de ensinar/aprender a ler e escrever”, ou seja, um processo de apropriação de técnicas dos procedimentos de leitura e escrita. E o letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Desse modo, não basta saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, “saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (Soares, 2012, p. 20).

²⁵ A cibercultura pode ser entendida como o conjunto de práticas, comportamentos e valores que surge da interação entre as pessoas e as tecnologias digitais. De acordo com Pierre Lévy (2010), a cibercultura representa não apenas uma revolução tecnológica, mas também uma transformação nas relações sociais, configurando a cultura contemporânea. Nesse contexto, a cibercultura não é apenas um fenômeno tecnológico, mas também social, em que a interação digital promove novas formas de comunicação, conhecimento, e organização social.

resultando em modalidades distintas de letramento. Para Soares, o termo deve ser pluralizado: há *letramentos*, não um único *letramento* (Soares, 2002, p. 156). Para a autora, o letramento digital implica mudanças substanciais nas práticas de interação, leitura e escrita, especialmente no ambiente escolar. Este conceito vai além da simples habilidade de ler e escrever digitalmente, envolvendo também a capacidade de usar as tecnologias digitais de forma crítica e eficaz. Sua inclusão em projetos de literatura reconhece a importância de preparar os estudantes para compreender e se engajar no ambiente digital. Portanto, o letramento digital não se limita ao consumo passivo de informações, mas também envolve a criação, colaboração e participação ativa na produção de conteúdo digital. Ao incorporar essa perspectiva nos projetos de literatura, as(os) professoras(es) capacitam os estudantes não apenas a consumir, mas também a contribuir de forma significativa para o ambiente digital, promovendo uma cultura de participação e criação ativa.

Nesta perspectiva sociocultural, Colin Lankshear e Michele Knobel, em seu livro *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula* (2008), discutem novas perspectivas de letramentos no contexto do avanço das tecnologias de informação e comunicação digital. A referência aqui são os estudos de *New Literacies*, expressão que estamos traduzindo como *Novos Letramentos*, “enquanto resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita nas novas mídias e contextos participativos contemporâneos” (Girardello, s.d, p. 03).

Os letramentos, nesta perspectiva de ênfase social, “refletem a ideia de modos de estar no mundo” (Lankshear; Knobel, 2008, p. 28) integrando identidades, linguagens e usos da linguagem. Os autores destacam que ler e escrever não estão ligados apenas ao espaço da sala da aula, pelo contrário: as pessoas leem e escrevem de maneiras diferentes em práticas sociais diversas, e essas “diferentes formas com as palavras constituem um aspecto dos diferentes modos de ser das pessoas e dos diferentes modos de viver a vida” (Lankshear; Knobel, 2008, p. 28).

São exemplos de novos letramentos as práticas populares e atividades em redes sociais relacionadas a fenômenos contemporâneos ligados à cultura digital, como *Wikipedia*, *Blogs*, *Podcasts*, uso do *Smartphone*, entre outros, que os jovens adotaram como novas formas de comunicação móvel, integrando-as em suas vidas diárias. Os autores observavam, na época da publicação da obra, que muitas destas tendências estavam sendo ignoradas pelas escolas, e destacavam que é possível integrar efetivamente o uso dos aparelhos móveis no planejamento pedagógico. Argumentavam que aqueles novos recursos poderiam ajudar a conectar o mundo da escola com os interesses dos estudantes, algo que ficou ainda mais explícito com a pandemia,

pois ferramentas que antes eram opcionais passaram a ser necessárias para poder dar continuidade ao ensino.

Lankshear e Knobel (2008) enfatizam também que prestar atenção aos novos letramentos pode ser uma maneira de destacar as tendências e prioridades atuais no ambiente de ensino e aprendizagem. No mundo contemporâneo, as pessoas se expressam e se comunicam por meio de textos multimodais, em que a linguagem se apresenta em diversos formatos, seja por fotos, vídeos, gráficos, sons, linguagens em formato impresso ou digital, entre outros. Sendo assim, a leitura de mundo - conceito de Paulo Freire (1989) que fundamenta a perspectiva dos novos letramentos - além de considerar as múltiplas culturas dos sujeitos, requer diferentes interpretações e habilidades, também na escola. As reflexões de Paulo Freire (1921-1997), um dos mais respeitados intelectuais da educação no mundo, que sempre esteve à frente do seu tempo, defendia que a escola tem o papel de ensinar os estudantes a “ler o mundo”, para assim poderem transformá-lo. Ou seja, para que a escola contribua efetivamente para o processo de transformação social, são necessárias práticas pedagógicas de liberdade, em que educador e educando sejam os protagonistas.

Nesta vertente, os autores, inspirados em Paulo Freire, partem do conceito de aprender a “ler a palavra do mundo” e definem diferentes letramentos como sendo formas socialmente reconhecidas de gerar, comunicar e negociar conteúdo por meio de textos, no contexto do avanço das tecnologias de informação e comunicação digital. Ou seja, a visão de Paulo Freire (1989) não se resume à leitura e à escrita e a seu acesso anterior à alfabetização, mas sim abarca a leitura do mundo. Defendendo um letramento que servisse para as pessoas transformarem a realidade, Freire também enfatizava a importância crítica da leitura na alfabetização. Ao mesmo tempo, explicava que a leitura da palavra está associada à leitura do mundo, por isso é essencial que saibamos valorizar a cultura em que nossos estudantes estão inseridos para promover uma educação libertadora²⁶.

Numa abordagem análoga, Henry Jenkins e seus colaboradores (2006), preocupados com os desafios da educação para as mídias do século XXI²⁷, identificam os tipos de práticas participativas em que os jovens estão engajados hoje e defendem que as escolas fiquem mais

²⁶ Na visão de Freire (2023), a educação libertadora deve promover a autonomia, a reflexão crítica e o potencial de ação dos educandos, colocando-os como sujeitos ativos em seu próprio processo de aprendizagem e na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Essa abordagem educacional enfatiza a importância da participação dos educandos no processo de ensino e aprendizagem, bem como a necessidade de enfrentar as estruturas opressivas e desafiar as relações de poder, buscando promover a autonomia, a reflexão crítica e a ação transformadora dos educandos.

²⁷ Relatório *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century* (Enfrentando os desafios da cultura participativa: mídia-educação para o século 21).

atentas ao desenvolvimento dos novos letramentos midiáticos. Apontam ainda um conjunto de habilidades e novas competências necessárias para os estudantes participarem da cultura digital em uma perspectiva crítica e cidadã. Entre essas novas habilidades, os autores destacam as seguintes:

- Ludicidade:** a capacidade de experimentar o ambiente à nossa volta como forma de resolução de problemas;
- Performance:** a habilidade de adotar identidades alternativas com o objetivo de improvisação e descoberta;
- Simulação:** a habilidade de interpretar e construir modelos dinâmicos de processos de mundo real;
- Apropriação:** a habilidade de recortar e *remixar* conteúdos midiáticos de forma significativa;
- Desempenho de múltiplas tarefas:** a habilidade de abarcar sensorialmente o ambiente e mudar de foco quando necessário para salientar detalhes;
- Cognição distribuída:** a habilidade de interagir significativamente com ferramentas que expandem as capacidades mentais;
- Inteligência coletiva:** a habilidade de conjugar conhecimentos e comparar anotações com os outros tendo em vista um objetivo comum;
- Julgamento:** a habilidade de avaliar a confiabilidade e a credibilidade das diferentes fontes de informação;
- Navegação transmidiática:** a habilidade de seguir o fluxo de histórias e informações através de múltiplas modalidades;
- Trabalho em redes:** a habilidade de buscar, sintetizar e disseminar informações;
- Negociação:** a habilidade de transitar por diferentes comunidades, discernindo e respeitando múltiplas perspectivas, e apropriando-se de normas alternativas (Jenkins *et al.*, 2006, p. 106)²⁸:

Essas habilidades destacam a natureza complexa e interconectada das competências necessárias para navegar fluidamente no ambiente contemporâneo, especialmente no contexto digital e midiático. Em um estudo que fizeram sobre essa proposta de Jenkins *et al.* (2006), Girardello, Pereira e Munarim (2013, p. 254) destacam que o relatório “busca orientar os educadores a desenvolverem novas habilidades em sujeitos individuais - em cada estudante, ainda que tais habilidades sejam sociais e culturais e que a inteligência coletiva e a participação comunitária sejam os traços fundamentais das novas manifestações culturais”. Complementam dizendo que todas as habilidades-chave do relatório “contribuem para o “protagonismo”, a “autonomia” e o “empoderamento” dos jovens estudantes, em seus percursos cotidianos pela cultura participativa contemporânea”.

Os aspectos da lista de habilidades proposta por Henry Jenkins e seus colaboradores (2006), especialmente no contexto da literatura infantil digital, podem se alinhar de maneira significativa ao letramento literário e digital. Por exemplo, propomos:

²⁸ Tradução Gilka Girardello, para uso didático no PPGE-UFSC.

Ludicidade: Leitura literária em sua dimensão prazerosa.

Desempenho: Estímulo à criatividade literária – incentivando as crianças a expressarem sua criatividade na invenção de histórias e personagens, promovendo a escrita e o letramento literário digital.

Simulação: Experiências literárias interativas, em que as crianças possam explorar virtualmente mundos literários ficcionais, participando ativamente das histórias e desenvolvendo sua compreensão narrativa.

Apropriação: *Remix* autoral de conteúdos e universos literários.

Desempenho de múltiplas tarefas: Leitura multimodal.

Cognição distribuída: Interatividade e aprendizado literário incluindo a reflexão crítica sobre as histórias, personagens e temas literários.

Inteligência coletiva: Compartilhamento entre pares de experiências vividas com a literatura infantil digital.

Julgamento: Avaliação e considerações críticas sobre a literatura infantil digital.

Navegação transmidiática: Exploração de diversas formas literárias (impressas, digitais, livros com recursos de realidade aumentada, audiolivros, entre outros formatos), desenvolvendo a habilidade de seguir o fluxo de histórias por meio de diferentes modalidades, que pode animar as crianças a explorarem diferentes formas e gêneros de literatura.

Trabalho em rede: Colaboração *online* para a criação de histórias coletivas e clubes de leitura digitais.

Negociação: Compreensão de perspectivas diversas, nas experiências das crianças em transitarem por diferentes interpretações e abordagens literárias, promovendo a empatia.

Ao integrar essas habilidades à literatura infantil digital, podemos potencializar o envolvimento das crianças com a leitura, estimulando não apenas a formação literária, mas também o desenvolvimento de competências digitais essenciais para a sociedade contemporânea. Sendo assim, a educação escolar deve garantir o direito do sujeito de participar da cultura e ser letrado nas mídias, no sentido de não ser apenas consumidor, mas de também ser produtor, expressando-se por meio delas. Já existe um certo consenso entre os estudiosos sobre a importância dessas práticas na aprendizagem dos estudantes, ou seja, os estudos de novos letramentos na era das mídias digitais defendem que as práticas escolares precisam estar cada vez mais próximas das práticas sociais contemporâneas de leitura e escrita.

O desenvolvimento de habilidades e competências ligadas às tecnologias digitais na escola faz parte também de outro documento de política educacional, este brasileiro, a Base

Nacional Comum Curricular²⁹ (BNCC, 2018). Das dez competências gerais que de acordo com esse documento o estudante deveria desenvolver na escola, como argumentação, protagonismo e inteligência emocional, quatro indicam os usos das tecnologias digitais como conteúdo essencial para garantia dos direitos de aprendizagem, sendo elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, *cultural e digital* para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (*inclusive tecnológicas*) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Utilizar *diferentes linguagens* – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e *digital* –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
4. Compreender, utilizar e criar *tecnologias digitais de informação e comunicação* de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9-10, grifos nossos).

Assim, a BNCC propõe uma maior integração das tecnologias digitais no ambiente escolar, uma vez que sua incorporação ao currículo é relativamente recente no Brasil e ainda não muito comum. Nesse sentido, a BNCC (2018) abrange a cultura digital, as linguagens e os multiletramentos interligados com as multimodalidades³⁰.

²⁹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 06 set.2022.

³⁰ Sabemos das dificuldades da implementação da BNCC em 2018, tendo o documento recebido muitas críticas, de diversos setores da sociedade, que apontaram dificuldades para adequar o currículo nacional às realidades locais. De fato, o Brasil é um país com desigualdades regionais, e realidades sociais e econômicas muito distintas entre as diferentes regiões. Para citar apenas alguns desafios, podemos destacar a falta de infraestrutura da maioria das escolas brasileiras, a falta de recursos e condições de ensino adequadas. Além disso, a formação de professores para essa nova abordagem pode ser um desafio, especialmente em um cenário em que muitos educadores foram formados sob modelos pedagógicos anteriores. Outra limitação importante é a insuficiente produção e disponibilidade de novos recursos didáticos alinhados aos novos objetivos curriculares. A escassez desses materiais pode dificultar a aplicação prática da BNCC nas salas de aula. E algumas críticas destacam que a elaboração da BNCC não envolveu amplamente as partes interessadas, como professores, pais e estudantes. A falta de participação efetiva desses grupos pode ter resultado em um documento que não reflete completamente as necessidades e realidades do contexto educacional. Mesmo considerando essas críticas e limitações, a BNCC é um documento oficial, que representa um esforço para estabelecer parâmetros educacionais nacionais e promover uma educação mais alinhada com as demandas contemporâneas, por isso o mencionamos aqui.

Os estudos sobre a cultura da convergência (Jenkins, 2009) e sobre os multiletramentos abordam a importância da imaginação como elemento crucial na relação dinâmica entre a tela e a mente. Embora neste trabalho não exploremos a fundo esse aspecto da imaginação³¹, é importante destacar que ambas as abordagens reconhecem sua importância fundamental na vida da criança. A imaginação permite que a criança reaja às novidades do mundo e antecipe possibilidades futuras, sendo uma dimensão vital no desenvolvimento infantil, influenciando sua percepção, criatividade e compreensão do mundo ao seu redor. Assim, a imaginação da criança no contexto contemporâneo reflete e atua sobre as mudanças significativas no cenário midiático, mudanças que incluem a fluidez das fronteiras entre diferentes mídias, bem como a integração de diversas formas de expressão, como imagem, som e texto. Portanto, ao frisar a importância de as crianças terem contato com diversas linguagens contemporâneas, não apenas como espectadoras, mas também como potenciais produtoras, estamos reconhecendo tanto a relevância da imaginação na vida infantil quanto a necessidade de adaptar essa compreensão ao contexto midiático em constante evolução (Girardello, 1986). Isso reflete a visão de Walter Benjamin, que concebe a imaginação infantil como pura e livre de preconceitos, estabelecendo uma conexão emocional profunda com o mundo ao seu redor. A especificidade da imaginação infantil demanda uma interação ativa e criativa com diferentes formas de expressão, proporcionando um enriquecimento significativo para seu desenvolvimento pessoal e cultural. Assim, promover um ambiente que estimule a imaginação das crianças e as encoraje a explorar e experimentar diversas manifestações artísticas é fundamental para cultivar sua imaginação de maneira integral e autêntica.

Em uma abordagem semelhante, Kellner e Kahn (2015, p. 75) enfatizam a importância de desenvolver “múltiplas tecnoliteracias” para ajudar as pessoas a “compreender, criticar e transformar as condições sociais e culturais opressivas em que vivem”, ao mesmo tempo em que se tornam cidadãos informados, éticos e agentes transformadores. Isso envolve a capacidade de compreender e lidar criticamente com as tecnologias presentes em nossa sociedade, o que vai muito além do simples uso tecnológico, englobando a compreensão dos aspectos éticos, sociais, ambientais e políticos das tecnologias, bem como a habilidade de utilizar essas ferramentas para promover mudanças positivas e construtivas em suas vidas e na sociedade como um todo.

³¹ Para maiores informações sobre a história do conceito de imaginação infantil consultar: *Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa*, de Gilka Girardello (1996). Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000968337>. Acesso em: 14 jul. 2024.

Com os novos desafios que a escola enfrenta no Brasil e no mundo, é fundamental que os estudantes sejam protagonistas de seu próprio aprendizado, levando em conta os contextos culturais e sociais específicos e valorizando suas individualidades. A necessidade de adaptar as práticas de letramentos às diversas realidades de cada escola reflete a busca por uma educação ativa e relevante. A integração criteriosa de dispositivos móveis e outras tecnologias digitais pode contribuir para estabelecer conexões entre o ambiente escolar e as práticas sociais contemporâneas, proporcionando uma educação mais alinhada com as necessidades, interesses e práticas culturais dos estudantes.

2.2 MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE

No mundo contemporâneo, as pessoas se expressam e se comunicam por meio de textos multimodais, em que as linguagens se apresentam em diversas formas, como por meio de fotos, vídeos, gráficos, sons, seja em suporte impresso ou digital. De acordo com Santaella (2007), no contexto social em que nos encontramos, textos, imagem e som se complementam e, desta maneira, demandam uma leitura e uma escrita em que os fios podem “ir se conectando por caminhos a serem criados pelos interesses do leitor” (Santaella, 2007, p. 27). Santaella (2007, p. 214) destaca que não podemos mais pensar o computador e a internet como meras extensões do nosso corpo, mas sim como um ambiente, com novas formas de pensar, de interagir e de viver, que se amplia. Ela explica que “nenhuma tecnologia da comunicação borra ou elimina as anteriores” (Santaella, 2007, p. 214) pelo contrário, elas juntam-se na composição de uma cultura híbrida, ou seja, misturas de todas as formas de cultura anteriores. Essa ideia será muito importante para pensarmos, mais adiante, a relação complementar entre o livro analógico e o livro digital.

Para os sociolinguistas James Paul Gee e Elisabeth Hayes (2011, p. 01), as mídias digitais, por envolverem um hibridismo entre linguagem oral e linguagem escrita, “acentuam os poderes da linguagem oral e escrita, do mesmo modo que a linguagem escrita acentuava os poderes da linguagem oral”³². Sendo assim, a linguagem sempre foi multimodal (por combinar palavras, imagens e sons), assim como são muitas mensagens produzidas hoje por meio das mídias digitais e de outras mídias contemporâneas. Ainda assim, a “multimodalidade é mais onipresente, diversa e importante hoje do que jamais o foi” (Gee; Hayes, 2011, p. 01).

³² Tradução de Gilka Girardello, para uso didático no PPGE/UFSC.

Com relação às tecnologias nas escolas, apesar de o tema vir ganhando cada vez mais espaço nos debates acadêmicos, existe uma grande preocupação ou até mesmo uma resistência em relação a seu uso no dia a dia da escola. No entanto, como vimos, durante a pandemia ficou evidente que a escola, as(os) professoras(es) e os estudantes precisam estar preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, caracterizado pela multiplicidade cultural de uma sociedade que se expressa cada vez mais por meio de textos “multissemióticos” (Corrêa; Dias, 2016).

Neste sentido, podemos fazer uma ponte com a proposta do relatório de Jenkins *et al.* (2006), que há quinze anos já destacava que as escolas estavam demorando a se adequar às novas habilidades relacionadas às tecnologias digitais. Para os autores, a escola deveria parar de se concentrar tanto na questão de haver ou não equipamentos eletrônicos em sala de aula e se preocupar mais em promover as habilidades básicas para o século XXI. Certamente, ter acesso às mídias digitais na escola é muito importante. Os estudantes que têm acesso à tecnologia geralmente são mais proficientes no seu uso do que aqueles que não têm. No entanto, apenas o acesso não resolve o problema, é preciso que os estudantes se envolvam com a cultura participativa digital dentro da sala de aula, uma vez que fora da sala de aula, grande parte deles têm acesso a *smartphones*, realizam pesquisas sobre diversos temas, utilizam redes sociais, jogam *games*, pagam contas e fazem compras pela internet. Ou seja, estão completamente imersos no cenário digital, enquanto a escola, na maioria das vezes, permanece presa ao letramento tradicional.

Os estudos sobre multiletramentos³³ e multimodalidade são fundamentais para compreender as competências culturais e habilidades sociais necessárias na atualidade. Estes conceitos destacam a importância das características visuais e textuais nos textos, entendidas como elementos comunicativos multimodais que auxiliam na compreensão do leitor. O termo “multiletramentos” refere-se a uma abordagem educacional que permite a diversidade de práticas de leitura e escrita na sociedade contemporânea, indo além da alfabetização tradicional. A pedagogia dos multiletramentos, proposta pelos pesquisadores do *New London Group* (Grupo New London) em 1996, busca abordar os desafios do mundo atual com uma educação adaptada à contemporaneidade. Reconhecendo a diversidade de práticas de linguagem e comunicação na

³³ Uma referência nacional sobre os multiletramentos é o grupo de pesquisa “Multiletramentos e usos das TDIC na Educação - MULTDICS”, liderado pelo Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa e pela doutoranda Daniela Rodrigues Dias. O grupo foi formado em 2013 com o objetivo principal de abordar teoricamente os multiletramentos e os novos letramentos, explorando como as tecnologias digitais podem promover diferentes formas de letramento tanto em ambientes escolares quanto não escolares. Acesse aqui o site do grupo: <https://multdics.cead.ufop.br/sobrenos>.

sociedade atual, os multiletramentos valorizam o desenvolvimento de competências em diferentes modos de linguagem, como visual, digital, sonora, entre outros, além da linguagem escrita tradicional (Cope; Kalantzis, 2000).

Dessa forma, torna-se essencial uma transformação no sistema educacional para abraçar o que foi denominado de multiletramentos. Hércules Tolêdo Corrêa e Daniela Rodrigues Dias (2016, p. 247) destacam que, naquela época, o Grupo New London (GNL) argumentava que: a “vida pessoal, pública e profissional dos indivíduos vem mudando consideravelmente e que essas mudanças, conseqüentemente, transformam culturas e modos de comunicação”. Num manifesto lançado em 1996, o GNL defendia a importância de as escolas abraçarem uma variedade de textos multimodais, devido à presença ubíqua das tecnologias no cotidiano e à diversidade cultural nas salas de aula de um mundo globalizado, muitas vezes marcadas pela intolerância. Os pesquisadores ressaltavam que a falta de abordagens externas à diversidade cultural nas salas de aula “contribuiu para o aumento da violência e a falta de perspectivas futuras para a juventude” (Corrêa; Dias, 2016, p. 247). Os esforços do grupo refletiram a urgência de a educação se adaptar às constantes transformações sociais, tanto no âmbito cultural quanto tecnológico. Diante do avanço ainda maior das tecnologias digitais, enfatizamos hoje a necessidade de as instituições de ensino atualizarem seus currículos e valorizarem a riqueza de formas culturais experimentadas pelos estudantes em seu cotidiano.

Em um contexto globalizado e culturalmente diversificado, a escola enfrenta desafios constantes. É fundamental reconhecer os estudantes como protagonistas de suas próprias histórias e considerar seus contextos culturais e sociais, valorizando suas individualidades. É preciso reconhecer também a utilização que eles fazem de diferentes formas de linguagem e recursos, como textos escritos, imagens, vídeos, áudio e tecnologias digitais, a fim de podermos abordar e explorar os conteúdos de forma mais abrangente e acessível. Essa abordagem diversificada permite que os estudantes se conectem de maneira mais significativa com as temáticas discutidas em sala de aula. Corrêa e Dias (2016, p. 248) destacam que os conceitos do *New London Group* não devem ser aplicados de forma inflexível, sendo crucial adaptar as práticas de letramento aos diferentes contextos, particularidades e necessidades da sala de aula.

Baseados na pedagogia dos multiletramentos, Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012, p. 12) abordam a importância de tratar da diversidade cultural existente nas salas de aula, e destacam a necessidade de um currículo que leve em conta e inclua “a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aulas de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância com a diversidade cultural, com a alteridade”. Segundo os autores, esta variedade

de culturas sempre esteve presente na escola, porém, na maior parte das vezes, era silenciada para evitar conflitos.

Rojo e Moura (2012, p. 13) apresentam os dois tipos específicos e importantes de multiplicidade abrangidos pelo conceito de multiletramentos: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. No que se refere à multiplicidade de culturas, os autores citam os conceitos de “desterritorialização, de descoleção e de hibridação” propostos por García Canclini (2008, p. 302), referindo-se a um cenário em que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção”, sobretudo a partir das novas tecnologias.

Há setores sociais com capitais culturais e disposições diversas de apropriar-se delas, com sentidos diferentes: a descoleção e a hibridação não são iguais para os adolescentes populares que vão às casas públicas de vídeo *games* e para os de classe média e alta que os têm em suas casas. Os sentidos das tecnologias se constroem conforme os modos pelos quais se institucionalizam e se socializam (Canclini, 2008, p. 308).

García Canclini (2008, p. 308) nos convida a pensar nas singularidades de contextos diferentes entre si, pois a “remodelação tecnológica das práticas sociais nem sempre contradiz as culturas tradicionais e as artes modernas”. Para o autor, a compreensão da modernidade demanda analisar as transformações das relações sociais e culturais, sendo que tais relações devem revelar, claramente, aquilo que o autor denominou de *culturas híbridas*. Na obra *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*, Canclini destaca o hibridismo cultural como sendo um processo em que duas culturas, que antes eram diferentes, hoje se juntam, e se desenvolvem em relação com outras, abrangendo aspectos culturais, econômico e políticos (Canclini, 2008, p. 348).

Essas características da comunicação, em nossa era tão marcada pelas tecnologias digitais, têm envolvido novos conceitos multimodais que operam profundas mudanças no contexto educacional. Bill Cope e Mary Kalantzis (2009, p. 175, tradução nossa) destacam que em uma “pedagogia de multiletramentos, todas as formas de representação, incluindo a linguagem, devem ser consideradas como processos dinâmicos de transformação e não como processos de reprodução”. Ou seja, na pedagogia dos multiletramentos não existe a uniformidade do conhecimento, o ensino não tem tanto a ver com habilidades e competências, pelo contrário, a construção de sentido acontece no processo, com uma pedagogia mais relevante, inovadora e emancipatória, que extrapola uma pedagogia baseada na passividade do estudante.

Para Cope e Kalantzis (2009, p. 175, tradução nossa), a lógica dos multiletramentos reconhece que a construção de significados é um “processo ativo e transformador”. Neste contexto, com a multiplicidade de linguagens contemporâneas, a escola tem papel importante, sobretudo, em relação aos modos de construção de significados. Na ótica dos multiletramentos, ela deve responder às novas demandas e avançar, ou “redesenhar” a pedagogia para nossos tempos, caracterizados pelos múltiplos modos de construção de significados, escritos, orais, sonoros, gestuais e visuais promovidos pelas novas mídias. A integração efetiva da multimodalidade no contexto educacional pode, na perspectiva dos autores, promover uma aprendizagem mais envolvente, acessível e alinhada às exigências da sociedade contemporânea. De acordo com os autores, ensinar e aprender são atos políticos, por isso, a educação deve ser um exercício de reflexão com diferentes abordagens, resultando em diferentes saberes.

Cope e Kalantzis (2009) defendem, assim, uma educação escolar como processo ativo e transformador, aberta à diferença, à mudança e à inovação, pautada por práticas de ensino e aprendizagem significativas, nas quais os estudantes são produtores e criadores de significados. Assim, os autores destacam que, na pedagogia dos multiletramentos, o estudante é ativo, questionador e experimentador, e o professor tem papel de mediar os caminhos de aprendizagem, priorizando a autonomia dos estudantes. Eles também destacam que toda forma de construção de significados é sempre multimodal, e isto se acentua com o uso das mídias digitais. Para tanto, eles utilizam o *design* como conceito dinâmico de criação de significados, com uma abordagem em que o estudante é capaz de produzir e consumir textos além de suas estruturas textuais, como ler, ouvir, ver ou como escrever, falar ou produzir imagens.

Trazendo a discussão para o contexto brasileiro, em 2017 a BNCC intensificou a necessidade de incluir no currículo os multiletramentos como práticas da cultura digital, com a justificativa de que eles contribuem para uma participação mais efetiva e crítica com o trabalho de linguagem por parte dos estudantes. No âmbito digital, o trabalho que mistura, transforma, redistribui e produz novos sentidos é considerado *remixagem*.

[...] Um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, *remixa*, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. (Brasil, 2017, p. 69-70).

A *remixagem* - ou *remix* - atua sobre colagens, recortes, junções de informações, músicas, filmes dentre outros, por meio de tecnologias digitais. O *remix* tem a ver com a participação no uso livre de obras (Lemos, 2005). De acordo com André Lemos (2005), a cibercultura-*remix* oportuniza que as pessoas criem, compartilhem e reutilizem materiais, contribuindo para torná-los cidadãos digitais. A ideia é popularizar a criação, o acesso e as habilidades de remodelar o que está posto, mas sem aniquilar a arte já existente. O intuito é complementar e aprimorar, dispor de um ponto de vista diferente. Lemos (2005) também fala da interlocução entre a pessoa e o texto, e de como esta relação configura a cultura contemporânea. Emergem daí questões problemáticas, como as que se referem ao direito autoral, que estabelece a propriedade intelectual e trata obras artísticas como únicas, conferindo aos criadores a propriedade sobre suas ideias, textos ou formas culturais. O debate tem relação com o fato de, na cibercultura, surgirem novos critérios de criação e criatividade, consolidando uma cultura do *remix* a partir das últimas décadas do século XX (Lemos, 2005, p. 02). Nesse contexto, Lemos identifica três leis que caracterizam a cibercultura: 1) “a liberação da emissão” - ligada à ideia de que “tudo está na internet e tudo é possível na internet”; 2) “tudo em rede” - uma conexão universal em rede, onde tudo está interligado e 3) “reconfiguração” – “tudo muda, mas nem tanto” (Lemos, 2005, p. 02). Dessa forma, trata-se de um movimento de transformação, que cria novos significados. Kress e Bezemer (2008) contribuem com essa reflexão, indicando que tais modos de produzir significados estão sendo utilizados tanto na fala, como em textos escritos:

O *modo* é um recurso social e culturalmente moldado para fazer sentido; imagem, escrita, *layout*, fala, imagem em movimento, são exemplos de *modos*, todos usados em recursos de aprendizagem. Os significados são feitos em uma variedade de modos e sempre com mais de um modo (Kress; Beze-mer, 2008, p. 171, tradução nossa).

Ou seja, busca-se experiências de aprendizagens em que os estudantes desenvolvam estratégias para ler o novo e o desconhecido. Entretanto, os autores alertam, isso não significa deixar de ensinar a leitura e a escrita convencionais, ao contrário: elas são tão importantes como sempre foram; o que deve ser considerado é que apenas esses conhecimentos não são mais suficientes, uma vez que os novos ambientes de comunicação são híbridos e abertos, assemelhando-se nesse sentido mais à fala do que à escrita. Sendo assim, as práticas de letramento em circulação podem ser consideradas “um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos, de diferentes campos híbridos caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes coleções” (Rojo, 2013, p. 18).

Com este mesmo caráter social, e apoiados em referências da linguística, Marcelo El Khouri Buzato *et al.* (2013, p. 1193) consideram de suma importância a compreensão das práticas de *remixagem* para o funcionamento da própria cultura digital, por meio dos processos *remix* (que partem de uma obra original) e produtos *mashup* (que são *remixes* caracterizados pela combinação de elementos de duas ou mais fontes numa nova obra) (Buzato *et al.*, 2013, p. 1196). Os autores destacam que “*remix* e *mashup* designam formas textuais, técnicas de produção e métodos criativos que se desenvolvem em conjunto com as técnicas analógicas de reprodução de obras musicais e cinematográficas no século XXI”. Assim, podem ser considerados como elementos centrais nas diversas formas de produção de conhecimento contemporâneo. Para eles, os *remixes* e *mashups* são “textos e operações centrais aos novos letramentos no âmbito da cultura digital” (Buzato *et al.*, 2013, p. 1197). Os autores afirmam que legitimar os produtos e processos de *remix* e *mashup* como objetos de ensino é fundamental para que, um dia, a escola possa transformar sujeitos “transleitores e transletrados” em cidadãos protagonistas das mudanças sociais, que, para isso “precisam ter consciência da força política dos hibridismos propositais entre gêneros, mídias, modalidade, linguagens e textos” (Buzato *et al.*, 2013, p. 1216). O argumento dos autores parece ganhar grande força nos dias atuais, em que nos deparamos com os imensos desafios colocados pela desinformação intencional e pela inteligência artificial à sociedade, especialmente à educação.

Os autores destacam ainda que na ciber-cultura-*remix* a criação é um processo colaborativo, em que as pessoas podem contribuir ativamente para a produção de conteúdo. Isso rompe com a tradicional separação entre produtores e consumidores de cultura, incentivando a participação ativa na criação de novos significados e expressões. Eles ressaltam ainda, a natureza aberta da cultura digital, na qual plataformas *online*, redes sociais e ferramentas de criação colaborativa permitem que as pessoas compartilhem livremente recursos e construam novas obras. Aqui podemos ponderar, entretanto, que existe a necessidade de formação crítica até para que os estudantes possam entender os limites dessa desejada liberdade de criação, considerando a condição proprietária das grandes plataformas de mídias digitais.

Neste contexto, Rojo e Moura (2012, p. 19) destacam que a multiplicidade de linguagens dos textos contemporâneos é o que tem se chamado de multimodalidade ou multisssemiose, ou seja, tais textos “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. Eles destacam, ainda, que uma das principais características dos textos multimodais é que eles são interativos e colaborativos (interativo-colaborativos); e permitem “fraturar ou subverter/transgredir” as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de “propriedade dos bens culturais imateriais (ideias,

textos, discursos, imagens, sonoridades)” (Rojo; Moura, 2012, p. 24). Os autores defendem que os textos multimodais, por terem estas características, têm no formato de redes (nuvens) a melhor forma de se apresentarem.

Nesta linha, Rojo e Moura (2012) ainda destacam a necessidade de novas habilidades para produzir e compreender significativamente cada um dos modos que compõem um texto contemporâneo. A linguagem verbal sempre foi considerada como a mais valorizada na comunicação, principalmente no contexto de ensino e aprendizagem. É neste contexto que a teoria da multimodalidade, cujos nomes mais expressivos são Gunther Kress e Theo Van Leeuwen, também destacam que a linguagem escrita por si só não consegue mais dar conta das mensagens produzidas de maneira multimodal. Os autores lembram que “dentro de um determinado domínio sociocultural, o ‘mesmo’ significado pode ser expresso muitas vezes em diferentes formas semióticas”. (Kress; Leeuwen, 2001, p. 01). Sendo assim, não são necessariamente as características do texto digital que oferecem desafios aos leitores, mas sim as práticas educativas, que já são restritas ou insuficientes para lidar com o impresso.

O comportamento das pessoas diante da tela e de seus recursos verbais, visuais e sonoros, chama a atenção para a importância da multimodalidade no ensino: o ler e o escrever mediados pelas tecnologias digitais são processos ainda mais complexos, pois, além de suas várias combinações de recursos e linguagens, exigem que o usuário saiba situar-se social e culturalmente em relação às construções discursivas e relações de poder na hipermídia (Rojo, 2013, p. 43). Isto porque levamos em conta o papel dos discursos na *web*, particularmente nas redes sociais, na construção identitária dos sujeitos, processo este que se configura como de “(re)construção constante” (Hall, 2014). Ou seja, o comportamento das pessoas diante da tela evidencia a natureza multifacetada da comunicação digital. Os usuários não apenas leem e escrevem textos, mas também interpretam imagens, vídeos, áudios e interações, o que exige habilidades mais amplas de compreensão e produção.

O reconhecimento da complexidade na interação com a tela tem implicações significativas para o ensino, e o letramento digital envolve a compreensão profunda de como os diferentes modos de expressão convergem para criar significado. Sendo assim, o grande desafio para a educação escolar contemporânea é preparar os estudantes para navegar efetivamente nesse ambiente multimodal. Integrar a multimodalidade no ensino significa reconhecer e utilizar diversos modos de expressão para facilitar a aprendizagem. Isso pode envolver a criação de materiais que combinam texto, imagem, áudio, animação e interatividade para enriquecer a compreensão dos estudantes e promover a expressão criativa, e neste sentido,

a leitura de materiais com estas características, como são os livros de literatura digital, pode ser parte indispensável do processo.

É importante destacar que a comunicação digital não é neutra, envolve relações de poder, escolhas editoriais e representações culturais, entre outras. Neste sentido, a multimodalidade no ensino, especialmente quando se trata de leitura e escrita mediadas por tecnologias digitais, exige uma abordagem educacional que vá além das habilidades técnicas básicas. Ela requer o desenvolvimento de competências críticas, a consciência das construções discursivas e uma compreensão situada social e culturalmente para capacitar os indivíduos a navegarem de forma eficaz e crítica no cenário digital contemporâneo. Carey Jewitt (2012) contribui com esta reflexão quando chama a atenção para o risco de uma gramática estática de modos, que pode não dar conta do contexto e do caráter transformador dos sistemas de fazer sentido. Segundo ela, um ensino com uma linguagem apenas técnica para referir-se aos significados multimodais tem o potencial, mesmo que não intencional, de reproduzir as práticas culturais dominantes.

Com base nesses estudos, podemos entender que o contato com a leitura e a escrita se torna mais enriquecedor quando se aprende a lidar desde cedo com as possibilidades que o texto multimodal pode proporcionar. E isso significa, dentre outros aspectos, ampliar e complexificar nossa aproximação à leitura e à escrita de acordo com o suporte e com as possibilidades que os recursos oferecem.

2.3 CULTURA PARTICIPATIVA E TRANSMIDIALIDADE

A cultura participativa e a transmidialidade³⁴ são conceitos interrelacionados que descrevem mudanças na forma como as pessoas consomem, produzem e interagem com conteúdo cultural, especialmente na era digital. Ou seja, como temos visto, as pessoas hoje não apenas consomem produtos culturais, mas também os produzem, modificam e compartilham. Essa participação ativa muitas vezes ocorre em plataformas *online*, redes sociais e comunidades digitais, onde o público pode colaborar na criação de conteúdo, expressar opiniões e interagir

³⁴ Embora os termos “transmídia” e “transmidialidade” estejam frequentemente relacionados, eles podem ter algumas distinções, dependendo do contexto e do autor. “Transmídia”, como adjetivo, costuma referir-se à prática de contar uma história com enfoque, geralmente, na expansão da narrativa para diferentes meios/plataformas. Já “transmidialidade” é um conceito mais amplo, não sendo usado exclusivamente em referência a narrativas. Ela pode envolver uma mensagem, um conceito ou informações que perpassam diferentes formas de mídia, por exemplo: TV, redes sociais, veículos impressos, entre outros. Em síntese, ambos os termos se referem à transmissão de mensagens por meio de diferentes plataformas. Henry Jenkins introduziu o conceito de “narrativa transmídia” em 2006. Embora o termo “transmidialidade” não seja de sua autoria, suas ideias contribuíram para a disseminação e popularização do conceito.

com outros membros da comunidade. Para Santaella (2013, p. 239), a transmidialidade refere-se à prática de contar uma história ou apresentar informações por meio de múltiplos meios de comunicação: “muitas narrativas transmídia não se restringem a contar a história de um personagem, mas criam um mundo. Isso permite a migração de audiência entre as diversas mídias onde esse mundo é apresentado”. Por exemplo, uma história pode começar como um livro, mas também ser desenvolvida em um filme, série, jogo, site, redes sociais, entre outros.

De acordo com Carlos Alberto Scolari (2015, p. 08) a transmidialidade “é uma estrutura particular de narrativa que se expande através de diferentes linguagens (verbal, icônica etc.) e mídias (cinema, quadrinhos, televisão, videogames etc.)”. Para o autor, narrativas transmidiáticas são histórias contadas por meio de múltiplas plataformas. Não são apenas adaptações de um meio para o outro, é preciso que haja intertextualidade dentro do mesmo meio, como nas franquias da *DC* e *Marvel*³⁵ que expandem suas histórias além dos filmes para incluir séries de TV, quadrinhos, jogos e outros meios, proporcionando aos fãs uma experiência mais rica e imersiva.

Henry Jenkins (2009) acredita que a verdadeira narrativa transmídia é aquela que nasce por meio de estruturas que encorajam a cocriação e a colaboração, em formas emergentes de contar histórias que exploram o fluxo de conteúdo por vários tipos de mídia e pela rede de respostas e criatividade dos fãs. Indo além, Marie-Laure Ryan (2016) e outros estudiosos adotam uma visão abrangente da narrativa transmídia, destacando como multimodalidade, intertextualidade, transficcionalidade, dialogismo e memória, que são mobilizados na criação e expansão de universos narrativos por meio das diversas mídias, incluindo tanto digitais quanto analógicas (como livros e brinquedos). A narratologia transmídia explora questões sobre o potencial narrativo dos meios de comunicação, a emulação de possibilidades narrativas entre diferentes mídias e as capacidades exclusivas de cada meio. Ryan (2016), faz uma crítica profunda ao que chama de “Modelo da Costa Oeste”, associado às ideias de Jenkins (2009) sobre convergência midiática e cultura participativa. Enquanto Jenkins (2016) destaca o papel ativo do público na criação e compartilhamento de conteúdo na era digital, Ryan (2016) argumenta que essa visão pode ser excessivamente otimista, especialmente quando se trata das dinâmicas de poder nas grandes empresas de tecnologia e entretenimento, como *Google*, *Facebook*, *Amazon* e outras gigantes do Vale do Silício. Ela argumenta que, embora o público

³⁵ Citamos apenas as duas por serem mais populares, mas existem outras, como o universo do *Harry Potter* que além dos livros se expandiu para parques temáticos, peças de teatro, jogos de videogame, plataformas interativas, entre outros. *Pokémon* também é um exemplo de universo ficcional que se originou como jogo de videogame e se expandiu para filmes, mangá, brinquedos, jogos de cartas e aplicativos móveis.

contribua com conteúdo, isso ocorre dentro dos limites definidos por empresas, que exploram a participação para coleta de dados e lucro. Assim, o poder real permanece nas mãos dessas corporações, e a participação dos usuários é mais limitada do que aparenta ser.

Ryan (2016) distingue entre narrativas *crossmídia*, que adaptam histórias para diferentes mídias, e narrativas *transmídia*, que se ramificam e diversificam por meio de múltiplas plataformas, cada uma contribuindo para um universo ficcional mais amplo e em constante evolução. No Brasil, destacam-se projetos *transmídia* relacionados a franquias brasileiras, práticas de fãs (*fandoms*³⁶ e *fanfics*³⁷), livros aumentados e iniciativas de pequenas empresas e artistas independentes. Exemplos notáveis incluem o “Sítio do Picapau Amarelo³⁸”, “Turma da Mônica³⁹”, “Menino Maluquinho⁴⁰”, entre outros, que expandem para serviços de *streaming*, livros, aplicativos educacionais e uma variedade de produtos físicos, criando um universo de entretenimento. Esses exemplos mostram como a *transmídia* no Brasil tem sido utilizada para criar universos ricos e envolventes, promovendo uma interação ativa com o público por meio de múltiplas plataformas.

Neste sentido, o encontro entre cultura participativa, transmidialidade e mídia-educação pode enriquecer as experiências de aprendizagem, apontando para a importância de envolver ativamente os estudantes na construção do conhecimento. Utilizar uma variedade de meios, como literatura (digital e analógica) vídeos, jogos, *podcasts*, redes sociais e outros, permite que os educadores alcancem uma diversidade de estilos de aprendizagem, que atendam e mantenham os estudantes estimulados.

A articulação entre esses conceitos prepara os estudantes para o mundo digital, onde a alfabetização midiática e digital é essencial. Essas mudanças fazem parte do que foi denominado por Jenkins (2009) como “cultura da convergência”, em que o avanço da tecnologia permite a convergência de diferentes funções em dispositivos, como *smartphones* e *tablets*, proporcionando acesso a uma variedade de mídias em um único dispositivo. Essa convergência de funções oferece aos consumidores uma experiência multimodal e integrada.

³⁶ Refere-se à comunidade de fãs em torno de uma obra.

³⁷ Refere-se a histórias criadas por fãs usando elementos de uma obra existente. Em resumo, o *fandom* é a comunidade e o contexto mais amplo em que os fãs interagem e criam, enquanto a *fanfic* é um tipo específico de criação de conteúdo dentro dessa comunidade.

³⁸ Começando com a literatura, ele se expandiu para televisão, cinema, teatro, quadrinhos, livros digitais, produtos licenciados, e plataformas digitais, mantendo sua relevância e encantando novas gerações. Essa multiplicidade de plataformas permite que o universo criado por Monteiro Lobato seja continuamente redescoberto e reinterpretado, mantendo parte de seu legado vivo na cultura brasileira.

³⁹ Criação de Mauricio de Sousa expandiu-se de quadrinhos para filmes de animação, séries de TV, jogos digitais, livros e uma vasta gama de produtos licenciados, criando um universo coeso e interconectado

⁴⁰ Criado por Ziraldo, o personagem começou em livros e se expandiu para filmes, séries de TV, peças teatrais e quadrinhos, explorando diferentes facetas da infância e adolescência.

As narrativas e as mensagens se estendem por diferentes meios, criando uma experiência mais envolvente e expansiva para o público (Jenkins, 2009).

A cultura da convergência apresenta desafios e oportunidades para a educação. Por um lado, há a necessidade de desenvolver habilidades de leitura crítica para navegar por uma variedade de conteúdos. Por outro lado, oferece oportunidades para incorporar práticas participativas e criativas na educação, fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Jenkins (2009) ainda defende o argumento, com o qual concordamos, que a educação escolar deve garantir o direito do indivíduo de participar da cultura e ser letrado para as mídias.

Já existe certo consenso entre os estudiosos sobre a importância destas práticas na aprendizagem dos estudantes, ou seja, os estudos de novos letramentos na era da mídia digital defendem que práticas sociais de leitura e escrita contemporâneas precisam estar cada vez mais próximas das práticas escolares. Como já observamos, isso se confirmou durante as medidas de isolamento social adotadas no enfrentamento da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), quando, com as escolas fechadas, as tecnologias digitais tornaram-se ferramentas cruciais para lidar com o distanciamento social e atender à demanda do ensino remoto, que tornou a educação minimamente possível diante do cenário, mesmo com bastante fragilidade.

Durante a pandemia, o uso das mídias digitais ocupou um espaço importante na vida das pessoas em isolamento, e muitas ações sociais, culturais e educativas envolveram a criação de audiovisuais, jogos e contação de histórias em diversos contextos e plataformas digitais. A brincadeira, a arte e a cultura disponíveis na tela foram muito importantes para atenuar a realidade triste do período mais crítico da pandemia, levando a uma rápida adoção e dependência das tecnologias digitais para manter alguma possibilidade de interações sociais, acessar informações e continuar aprendendo. Além disso, foram fundamentais para manter a conexão emocional entre as pessoas, superando as barreiras físicas do distanciamento social. Contudo, é crucial reconhecer que essa intensificação no uso das mídias digitais durante a pandemia também evidenciou desigualdades significativas no acesso à tecnologia e à conectividade. Nem todos tiveram igualdade de condições para aproveitar os benefícios das mídias digitais, revelando disparidades socioeconômicas que afetaram principalmente aqueles que enfrentam dificuldades no acesso a dispositivos e à internet.

Os exemplos aqui expostos tiveram a intenção de apresentar um panorama geral de algumas propostas brasileiras de transmídia voltadas ao público infantil e juvenil. Também observamos a existência de outras práticas, projetos e obras autodenominadas transmidiáticas em quantidade significativa. É importante ressaltar que se trata de um campo amplo e

heterogêneo, no qual não há um verdadeiro consenso nem mesmo quanto à definição do conceito de transmídia. Por outro lado, trata-se de um campo muito produtivo, a julgar pelo número elevado de projetos, de obras, de práticas e, também, de estudos acadêmicos relacionados com o universo transmídia. Portanto, conforme observado, o público não é mais apenas consumidor passivo; pelo contrário, as pessoas não apenas consomem produtos culturais, mas também os produzem, modificam e compartilham. Além disso, a transmídia se insere em um contexto de cultura participativa, em que os indivíduos são incentivados a interagir, colaborar e contribuir ativamente na criação e disseminação de conteúdos. Essa participação ativa dos usuários não só enriquece o campo, mas também amplia as possibilidades de inovação e criatividade nas práticas transmidiáticas.

Desse modo, para pensar a urgência da educação midiática, é necessário oferecer oportunidades, acesso e equipamentos a todos os envolvidos no processo, professores, educandos e familiares, garantindo-lhes a apropriação das linguagens midiáticas, para que possam exercer o direito à cidadania plena. Nas pesquisas e debates nesse campo, a tendência mais aceita é que a tecnologia, a mídia e o audiovisual serão parceiros constantes da educação. É importante reiterar mais uma vez que concordamos com os estudos que problematizam o uso excessivo das telas pelas crianças. No entanto, pouco se fala sobre como podemos reduzir danos e fazer melhor uso das mídias digitais. Consideramos que promover o acesso a elas, neste caso especificamente à literatura infantil digital, com mediação qualificada, de forma segura e crítica, seja uma alternativa para garantir os direitos das crianças na cultura contemporânea.

2.4 LETRAMENTO LITERÁRIO EM CONTEXTO DIGITAL

“Talvez nada seja mais humano do que dividir histórias,
seja ao pé do fogo ou em “nuvem”, por assim dizer.”
(Jenkins, 2014, p. 25).

Com o avanço das mídias digitais, novas formas expressivas surgiram, a partir da criação e popularização de narrativas voltadas para o digital, relacionando o texto verbal, o cinema, o vídeo e outras linguagens digitais. Essas novas práticas textuais, como sabemos, estão transformando as relações de leitura e escrita no mundo todo. Neste contexto, faremos uma reflexão sobre as questões relacionadas às narrativas digitais presentes nos livros de literatura infantil digital, na perspectiva da epígrafe, ou seja, de que “nada seja mais humano do que dividir histórias”. Pois o ser humano sempre procurou formas de contar e registrar suas histórias, seja por meio da fala, do desenho, da escrita na pedra ou no pergaminho, até chegar ao papel e à escrita digital.

Os livros ilustrados analógicos, na maioria das vezes endereçados às crianças, já são multimodais. No contexto da literatura infantil, a combinação de diferentes linguagens não é algo novo e exclusivo do ambiente digital. Mesmo nos livros analógicos encontramos elementos interativos, como *pop-ups*, abas e ilustrações, que promovem a participação ativa das crianças na experiência de leitura. Além disso, o texto escrito também pode ser interativo, proporcionando uma experiência mais envolvente para os leitores. Roger Chartier (1999, p.77) já definiu o leitor como um “caçador que percorre terras alheias”, sugerindo uma jornada exploratória e dinâmica na qual o leitor busca compreender e dar sentido ao texto. Essa exploração se intensifica com o texto digital, pois, como destaca o autor: “a inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defronta o leitor do livro impresso” (Chartier, 1999, p.12).

Bill Cope (2001) propõe uma definição abrangente e dinâmica para o livro, baseada nas ações e funcionalidades que um livro pode desempenhar. Para ele, o livro é uma “arquitetura de informação”, o que sugere que sua essência reside na estruturação e organização do conteúdo, independentemente do meio de apresentação. Essa abordagem reconhece que a forma de comunicação proporcionada pelo livro pode assumir diferentes manifestações, desde o formato tradicional de texto impresso até versões digitais mais interativas e multimodais. Portanto, segundo a visão de Cope (2001), um livro não se limita mais a ser apenas um objeto físico, mas sim uma experiência comunicativa que pode se adaptar e se transformar de acordo com as necessidades e preferências dos leitores. Também Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2017, p. 26) dizem que “não é mais possível falar do livro com segurança, já que novas tecnologias impuseram outros formatos e materiais, novos modos de produção e circulação, distintas maneiras de leitura, restaurando em muitos casos as relações entre comunicação, corpo, voz, olhar e gesto”.

Diante destas mudanças, as competências de leitura e escrita contemporâneas também precisam evoluir.

A integração de semiose, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação. A circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenhando novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais (Rojo, 2013, p. 07).

Dessa maneira, diferentes modos de comunicação, como texto, imagem, som e vídeo, combinam-se para criar mensagens mais ricas e complexas. Essa integração permite que os

usuários interpretem e interajam com os conteúdos de maneiras variadas e multifacetadas, enriquecendo a experiência de letramento. Trata-se de uma abordagem mais dinâmica e integrada do conhecimento e da comunicação, em que a capacidade de se adaptar e interagir com diferentes formas de mídia e discurso é fundamental.

É importante ressaltar que a materialidade do livro infantil desempenha um papel crucial na experiência literária das crianças, oferecendo uma dimensão tátil e visual que enriquece a relação entre o leitor e a obra. No entanto, com a literatura infantil em contexto digital, novas formas de literariedade surgem, desafiando e ampliando as possibilidades do livro infantil analógico. Em vez de páginas físicas, a literatura é apresentada em telas digitais, toques na tela simulam a virada de páginas, e os efeitos sonoros podem enriquecer a experiência literária. Além disso, a interatividade pode proporcionar novas formas de participação na leitura, com oportunidades inovadoras para envolver as crianças. Aline Frederico (2016) ressalta que a interatividade possui um aspecto lúdico inerente que atrai as crianças, tornando-se um fator motivador e de atração para o universo literário, especialmente para aqueles que enfrentam dificuldades na decodificação do texto escrito.

Encontrar um equilíbrio entre a tradição da literatura infantil e a inovação no ambiente digital é fundamental e desafiador. Isso significa não apenas replicar elementos físicos, mas também explorar as possibilidades únicas que o meio digital oferece. O desafio está em criar experiências que nutram a imaginação, como é próprio da literatura, ao mesmo tempo em que se incorporam novos recursos multimodais, oferecendo às crianças novas possibilidades de construção de suas experiências literárias. Em suma, como já apontamos, o letramento digital é muito mais do que o domínio do uso da tecnologia digital, ele abrange a capacidade de compreender, utilizar e analisar criticamente a informação em ambientes digitais e a participação ativa na produção de conteúdos.

O que ocorre na relação entre a educação e o digital é, assim, um processo que vai muito além do acesso às tecnologias e ao seu domínio utilitário, sendo um processo cultural em sentido amplo (Jenkins *et al.*, 2016). Dessa forma, os estudantes não são mais, ou não deveriam mais ser entendidos como, simples receptores/passivos de conhecimento, uma vez que criam, interferem, compartilham, *remixam* conteúdos e os distribuem. É nesse horizonte que se insere nossa preocupação. No contexto virtual do século XXI, onde novas mídias e formas textuais surgem constantemente, é necessário caracterizar o que pode ser considerado literatura infantil digital. Esse entendimento é essencial para desenvolver ações e planejamentos de leitura digital na escola, contribuindo assim para a formação literária das crianças.

A narrativa, presente em todos os tempos, lugares e sociedades, é um processo constitutivo da humanidade. Não há povo ou grupo social que não faça uso dela. Umberto Eco (1994, p. 137) aborda a dissolução da fronteira entre ficção e realidade por meio do conceito de experiência, o qual costuma ser evocado quando se trata de narrativa (Girardello, 1998). Eco (1994, p. 137) afirma que a ficção desempenha uma função semelhante à dos jogos. Ao brincar, as crianças aprendem a lidar com a vida, pois simulam situações que podem encontrar quando forem adultos. Da mesma forma, é por meio da ficção que os adultos exercitam sua capacidade de estruturar sua experiência, “tanto passada quanto presente”. Para Walter Benjamin (2012), no seu clássico texto “O narrador”, a experiência tem que ter uma comunicabilidade, ou seja, o narrador deve saber narrar a história de modo a envolver a atenção do ouvinte, da mesma maneira que o ouvinte também precisa se entregar à narrativa para viver uma experiência. “A experiência que passa de-boca-em-boca é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (Benjamin, 2012, p. 198).

Benjamin (2012) via as narrativas, em especial as orais, como uma resistência à homogeneização cultural e à massificação da sociedade moderna. Ao mesmo tempo, reconhecia que a oralidade estava em declínio na era da reprodução técnica, à medida que a escrita e os novos meios de comunicação de massa ganhavam espaço. Ele expressava, na época, sua preocupação de que a arte de narrar, ou seja, a habilidade de contar histórias, estivesse desaparecendo gradualmente, pois havia uma diminuição no número de pessoas que possuíam essa capacidade. Para Benjamin (2012), isso não era apenas uma perda superficial, mas sim a erosão de algo mais profundo: a capacidade de trocar experiências entre as pessoas. Quando as pessoas contam histórias, estão compartilhando suas experiências pessoais, transmitindo conhecimento, sabedoria e valores culturais de uma geração para outra. Essa troca de experiências, de acordo com Benjamin (2012), é vital para o desenvolvimento humano e a preservação da identidade cultural. Assim, ele advertia para a perda da capacidade de compartilhar experiências, o que resulta no empobrecimento cultural, indicando que a arte da narrativa não estaria mais transmitindo efetivamente a riqueza da experiência humana. Essa reflexão de Benjamin é frequentemente retomada quando se pensa o contexto contemporâneo, em que a prática da narrativa tradicional é afetada pelo surgimento de outras formas de comunicação, como as que se valem das mídias digitais. De acordo com Gilka Girardello (2014), de fato as formas tradicionais de narrar perderam espaço diante dos avanços tecnológicos e da lógica da indústria que sustenta o capitalismo contemporâneo, como percebia Benjamin. Porém, como ele também sugere, novas narrativas estão surgindo. “Hoje, olhamos

ao redor e vemos manifestações dessa função, reconfigurada, e não só nas redes de narradores orais e na naturalidade com que hoje em contextos urbanos muitas pessoas identificam-se até profissionalmente como contadores de histórias” (Girardello, 2014, p. 18).

Um fato é que os acervos disponíveis nas redes digitais (da cultura popular à indústria cultural, passando pelos clássicos da literatura e pelas produções alternativas ao consumismo) têm favorecido um intenso ziguezague entre o livro, a voz e a cena, assim como entre a memória, a tradição e a invenção. E a narração oral, inclusive pela independência e liberdade que autoriza aos criadores, é um dos fios possíveis para que as diversas formas artísticas aí presentes possam ser entrecidas de modos novos, a favor de pedagogias poéticas e em sintonia com as necessidades de sentido da contemporaneidade (Girardello, 2014, p. 19).

Isso pode ser observado no período da pandemia (COVID-19), quando durante o isolamento social, a internet e os meios digitais foram grandes aliados para tornar os dias menos difíceis. E algo que muito se destacou nas redes naquele período foram as contribuições das contações de histórias nos diferentes meios tecnológicos, inclusive por meio de áudios via a plataforma de mensagens *WhatsApp*. A(o) contadora(or) de histórias, professora(or), ou não, acabou assumindo ainda mais o papel de mediação, utilizando técnicas e formas de interagir com as crianças por meio do espaço virtual.

Percebe-se que as narrativas, sem perder a força de marcar as pessoas e de trazer a elas memórias e lembranças, foram se modificando ao longo do tempo, e as formas de contar, armazenar e distribuir histórias vêm também acompanhando as mudanças provocadas pelos desenvolvimentos sociais, culturais e tecnológicos. As narrativas utilizam várias linguagens e, atualmente, beneficiam-se de uma ampla gama de ferramentas e plataformas digitais, que não apenas registram memórias, mas também possibilitam a criação de novas experiências. (Hack; Guedes, 2013)

Como observa Janet Murray (2003, p. 252), “o anseio humano pela representação, pelo contar histórias e pelo uso transformador da imaginação é uma parcela imutável de nossa própria constituição, e o potencial narrativo do novo meio digital é deslumbrante”. Neste contexto, as narrativas na cultura digital se configuram como forma interativa em constante evolução. No livro *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa do ciberespaço* (Murray, 2003), a autora já discutia o futuro da narrativa nos ambientes digitais. Apesar de o livro de Murray ter sido publicado originalmente em 1997, muitas das questões abordadas pela autora permanecem atuais e necessárias a uma compreensão maior do mundo digital que nos desafia diariamente. Ela antecipou várias tendências e se tornou referência fundamental no campo dos estudos sobre a narrativa interativa. A autora, nessa obra, aponta novas formas de expressão

narrativa desenvolvidas no ciberespaço por meio das novas mídias, que relacionam leitura, cinema, vídeo e linguagens digitais. Suas reflexões nos proporcionam um entendimento amplo sobre tecnologia e linguagem midiática, principalmente por meio do audiovisual (filmes, séries, videogames etc.). De acordo com a autora, “a narrativa é um de nossos mecanismos cognitivos primários para a compreensão do mundo” (Murray, 2003, p. 09).

Na sociedade contemporânea, a experiência cultural cotidiana das pessoas é profundamente atravessada pela dimensão virtual, cuja onipresença é evidenciada por meio de diversas plataformas e meios digitais que moldam nossas interações culturais diárias. As redes sociais, em plataformas como *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram* e *X (Twitter)*, não apenas conectam pessoas, mas também se tornam espaços para expressão e consumo cultural. Canais no *YouTube* e serviços de *streaming* alteraram drasticamente a forma como consumimos e produzimos conteúdo audiovisual. Desde vídeos curtos até produções mais elaboradas, essas plataformas influenciam diretamente nossas preferências culturais, proporcionando acesso a uma ampla variedade de conteúdos, incluindo música, filmes, séries e vídeos educativos. Os jogos eletrônicos oferecem experiências culturais únicas, combinando narrativas interativas, música, *design* visual e engajamento. A mídia digital afetou também a maneira como consumimos notícias e informações de modo geral (para o bem ou para o mau, considerando a torrente de desinformação e *fake-news* que também proliferam nesse ambiente).

Neste contexto, Janet Murray (2011, p. 50) aponta:

Viver no século XXI é ter consciência das diferentes pessoas que podemos ser, dos mundos possíveis que se alternam e das histórias que se entrecruzam infinitamente no mundo real. Para apreender um enredo que se bifurca constantemente, entretanto, é preciso mais do que um denso romance labiríntico ou uma sequência de filmes. Para capturar de fato essa cascata de permutações, é preciso um computador.

Assim, Murray (2011) destaca a necessidade de abordagens mais dinâmicas, interativas e participativas para apreender a complexidade da experiência do século XXI. Ou seja, as tecnologias digitais estão presentes em praticamente todos os aspectos da vida em sociedade, por isso é necessário que sua abordagem na escola possibilite aos estudantes acessar e utilizar a informação disponível na *Web* e também produzir conteúdos em diferentes formatos e gêneros textuais. Assim, em meio a uma expansão audiovisual e tecnológica que possibilita e amplia novas formas de contar e narrar histórias, o acesso à literatura infantil digital parece uma forma de ampliar a experiência estética do leitor com o texto literário, questão que é tema de nossa pesquisa.

Murray (2003) reflete também sobre a *estética do meio* e destaca que, para haver mais interação com a história, é necessário que a narrativa em ambiente digital ofereça ao usuário a

possibilidade de experienciar três categorias estéticas, que são: a **imersão**, que faz com que sejamos transportados para outros mundos, sem sair do lugar; a **agência**, categoria que marca o poder de escolhas que temos enquanto usuários dentro da narrativa, ou seja, os comandos que damos, possibilitando uma experiência maior de imersão; e a categoria **transformação** (característica do ambiente digital), que dá ao usuário a liberdade de seguir seu próprio caminho, com poderes de alterar formas e conteúdos, entre outras funcionalidades do meio digital.

Estes três princípios estéticos - imersão, agência e transformação - exemplificam as infinitas possibilidades das narrativas em ambientes digitais, favorecendo a interatividade, o protagonismo e a participação. Murray (2003) também apresenta o conceito de **autoria procedimental**, processo facilitado pela relação entre a escrita e o uso de programas tecnológicos: “um método concreto para estruturar uma história coerente, não como uma sequência isolada de eventos, mas como um enredo multiforme aberto à participação colaborativa do interator” (Murray, 2003, p. 179).

Com base nos estudos de Murray (2003), Nora Paul (2007, p. 121), no artigo *Elementos das narrativas digitais*, enfatiza que toda “mídia nova” se transforma, em um “processo evolutivo”. Cita como exemplo o cinema e a televisão, que foram se adaptando e desenvolvendo novas práticas e técnicas necessárias para acompanhar a evolução causada pelas narrativas digitais. A autora desenvolveu um método para a definição de narrativas digitais, a partir de cinco elementos que podem ser combinados para permitir aos usuários novas possibilidades narrativas. São eles: mídia, ação, relacionamento, contexto e comunicação. Segue um pequeno resumo desses conceitos:

Mídia: Refere-se ao tipo de expressão usada em roteiros e suportes de narrativas. Compreende quatro aspectos diferentes no elemento mídia: configuração, tipo, ritmo e edição.

Ação: Refere-se a dois aspectos distintos do desenho da narrativa digital: o movimento do próprio conteúdo e a ação requerida pelo usuário.

Relacionamento: O relacionamento entre os usuários e o conteúdo é o foco desse elemento. O aspecto que define a natureza desse relacionamento é a versatilidade.

Contexto: Aquilo que dá sentido a alguma coisa, como por exemplo os links que podem remeter a outros materiais. Narrativas hipermediáticas que se incorporam de forma significativa.

Comunicação: Esse elemento diz respeito à habilidade de se conectar com os outros por meio da mídia digital. Permite tanto a comunicação síncrona ou assíncrona e tem os seguintes aspectos: configuração, tipo, direcionamento, moderação e objetivo (Paul, 2007, p. 121).

Para Paul (2007), existem dois movimentos distintos na narrativa digital, sendo o movimento do próprio conteúdo (passivo) e a ação requerida pelo usuário (ativo). A tecnologia

digital, como acrescenta Edgar Kirchof (2016), além de permitir a criação de narrativas transmídia, permite “produzir textos de maneiras antes impossíveis”. Com inúmeros programas existentes, encontramos na mesma narrativa 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. 208), observa ainda o autor. Um exemplo, destacado por Kirchof (2016), é o recurso de realidade aumentada (apresentado mais à frente), que permite a combinação de elementos do mundo real com elementos digitais, proporcionando experiências culturais híbridas. Ou seja, a cultura virtual se entrelaça intimamente com a cultura cotidiana, transformando a maneira como percebemos, criamos e compartilhamos experiências culturais.

Neste sentido, a literatura infantil digital pode proporcionar aos pequenos leitores experiências narrativas que ultrapassam as barreiras do livro impresso, reconfigurando outras formas de ler, contar e criar histórias, exigindo, assim, um perfil de “leitor imersivo” e conectado com as tecnologias digitais. Cristina Correro e Neus Real (2014, s.p.) definem os livros digitais para crianças como sendo “obras híbridas, multimodais e multissensoriais que podem apresentar: texto, imagens, sons e a possibilidade de interação do leitor, aumentando, assim, a sua motivação e criatividade”.

É importante frisar que a interatividade presente na literatura infantil digital, não torna “o leitor nem mais nem menos ativo, pois a interatividade, em sentido amplo, é uma condição da própria leitura, independentemente do suporte adotado” (Kirchof, 2024, p. 67). Sendo assim, a simples presença desses recursos tecnológicos não garante a qualidade literária. A verdadeira arte literária é alcançada somente quando qualquer “tipo de recurso é submetido ao trabalho transformador de uma imaginação criativa” (Kirchof, 2024, p. 67). Assim, a interatividade deve ser vista como um meio de potencializar a literariedade da obra, e não como um fim em si mesma.

Para entrar nas discussões específicas em torno da literatura infantil digital, podemos utilizar como exemplo o aplicativo interativo *Mobeybou Brasil*, o qual foi desenvolvido pelo projeto *Mobeybou*⁴¹ - *Moving Beyond Boundaries* - Desenhando a aprendizagem de narrativas na era digital, da Universidade do Minho (Portugal). O aplicativo apresenta diversos recursos, trazendo narrativas multimodais (visuais, táteis, auditivas), que informam as crianças sobre

⁴¹ O *Mobeybou* apresenta uma plataforma de contação de histórias, que possibilita às crianças interagir com conteúdos digitais por meio da manipulação de blocos físicos. Trata-se de um projeto de pesquisa com contribuições de diferentes áreas do conhecimento em Aveiro/Portugal. “Destina-se a promover o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e linguísticas, num quadro multicultural” (Mobeybou, 2024). Disponível em: <http://mobeybou.com/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

diferentes culturas, enriquecidas por sons, jogos e cenários que complementam as histórias⁴². No aplicativo *Mobeybou no Brasil*⁴³ (Figura 1), por exemplo, os protagonistas viajam do Sul ao Norte do país, explorando diferentes regiões (Figura 2). A criança leitora é apresentada a belas paisagens naturais, bem como a grandes cidades, indo além das regiões mais conhecidas do país⁴⁴. O objetivo do projeto é “fornecer mais informações sobre cada cultura e mostrar um pouco de sua diversidade” (Mobeybou, 2024)⁴⁵.

Figura 1 - Tela inicial do aplicativo *Mobeybou no Brasil*



Fonte: Captura de tela do aplicativo *Mobeybou no Brasil* (2024).

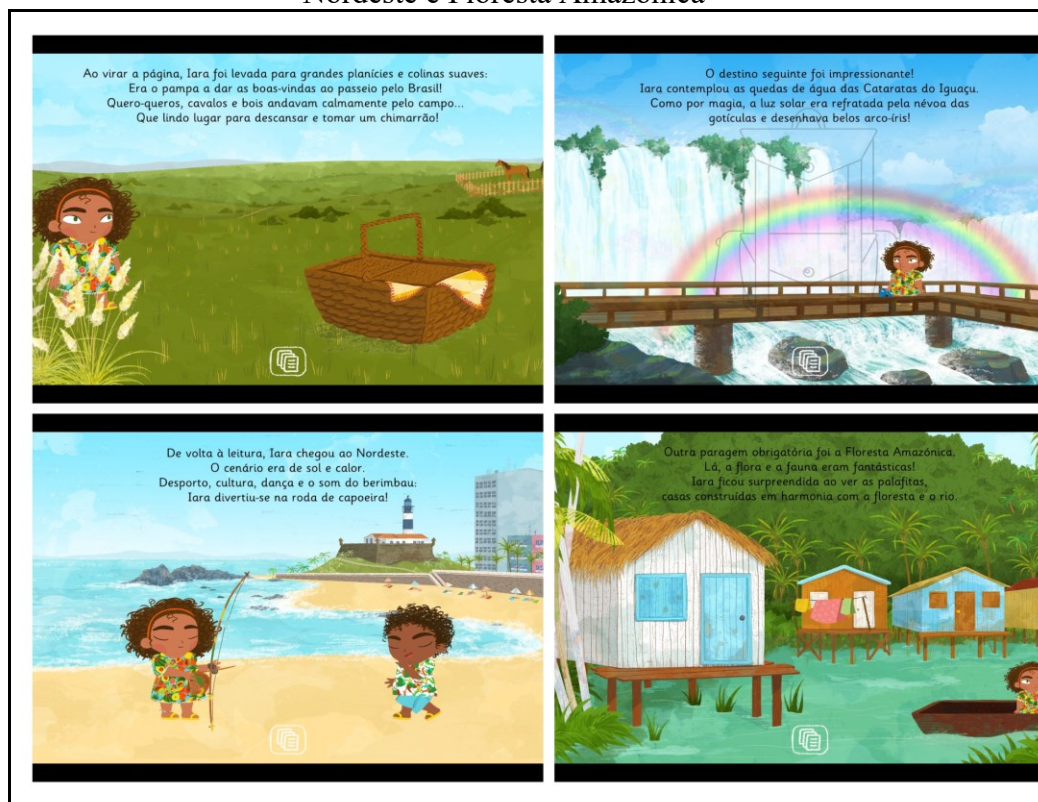
⁴² Para maiores informações, acessar o artigo: *Era uma vez: um kit de ferramentas para ler e contar histórias*. Sylla; Gil; Menegazzi; Fernandes e Araújo (2021) Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3483529.3483685>. Acesso em: 28 jul. 2022.

⁴³ Finalista no *comKids Interativo 2022* na categoria *Apps*. Disponível em: <https://www.comkids.com.br/finalistas-festival-comkids-interativo-2022/>. Acesso em: 28 jun. 2024.

⁴⁴ Em 2022, os aplicativos *Mobeybou* integraram os três finalistas para *MELHOR APP* do Festival *Comkids*, evento que é reconhecido por premiar conteúdos digitais, interativos e audiovisuais para crianças e adolescentes.

⁴⁵ Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) & Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) por meio do Programa Operacional da Competitividade e Internacionalização (POCI) Projeto – POCI/01/0145/FEDER/032580.

Figura 2 - Algumas das regiões que aparecem na história: Pampa⁴⁶, Cataratas do Iguaçu, Nordeste e Floresta Amazônica



Fonte: Captura de tela do aplicativo *Mobeybou no Brasil* (2024).

O projeto gráfico do aplicativo é muito bem construído, com narrativa criativa e inspiradora capaz de encantar as crianças. Trata-se de um livro infantil digital que é informativo, no qual recursos digitais convidam a criança a participar da história, estabelecendo interação e permitindo múltiplas leituras. As personagens principais deste aplicativo são Iara e Kauê (Figura 1), apresentados nas ilustrações⁴⁷ com características positivas de cada personagem negro, valorizando aspectos da diversidade cultural do Brasil.

Fazendo um parêntesis, cabe aqui destacar que a literatura infantil analógica com a temática da cultura africana e afro-brasileira, depois da demanda da Lei 10.639/2003⁴⁸, que inclui como obrigatório o estudo da temática, história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino (Brasil, 20023) “a cada ano vem ganhando mais espaço nas editoras, com títulos de valorização da cultura, proporcionando ao leitor infantil o reconhecimento e

⁴⁶ Referência ao Estado do Rio Grande do Sul.

⁴⁷ “O desenho dos protagonistas é de proporções caricaturais e predominam os traços redondos, que são mais apelativos e fazem com que as personagens sejam percebidas como amigáveis” (Sylla; Gil; Menegazzi e Fernandes. 2021, p. 04, tradução nossa).

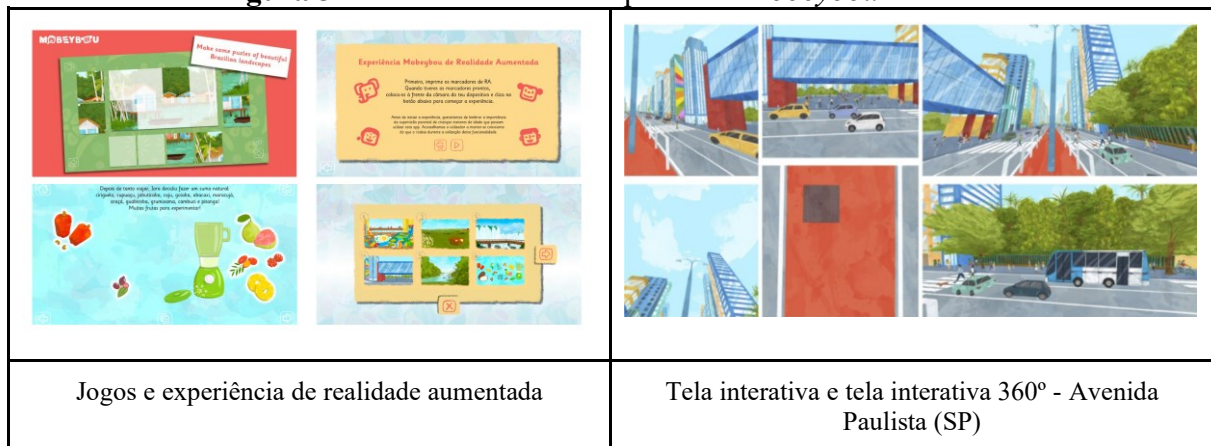
⁴⁸ Lembrando que em 10 de março de 2008, foi promulgada a lei nº 11.645, que altera a Lei nº 10.639, de 2003, incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” (Brasil, 2008).

pertencimento a essa cultura, fortalecendo assim, além da formação leitora, a sua identidade” (Silva 2014, p. 112). No entanto, percebemos que na literatura infantil digital a representação de personagens negras ainda é limitada, e estas muitas vezes possuem características físicas e culturais estereotipadas. Isso é um exemplo que levanta preocupações significativas sobre a falta de diversidade e representação, especialmente considerando o impacto significativo que a literatura infantil tem no desenvolvimento da identidade das crianças.

Conforme ressaltado por Debus (2017, p. 147), é fundamental o conhecimento da produção literária direcionada a crianças e jovens que trata da cultura africana e afro-brasileira, para o desenvolvimento de leitores engajados e a “construção de uma sociedade antirracista”. “A linguagem literária confecciona um enredo de visibilidades, de encontros e diferenças”, e por isso desempenha um papel crucial nesse cenário. Essa perspectiva sublinha a relevância da literatura na promoção da diversidade, na desconstrução de estereótipos e no fomento de uma consciência crítica sobre questões étnico-raciais. Ao fornecermos obras literárias para crianças apresentando representações mais ricas e complexas, desde cedo, contribuímos para uma compreensão mais respeitosa e inclusiva das diferentes culturas, identidades e modos de vida. A literatura pode ser poderosa para educadores promoverem discussões significativas sobre diversidade, igualdade e combate aos preconceitos, sejam eles relacionados à raça, etnia, gênero, orientação sexual ou outras formas de discriminação. A inclusão de personagens negras e pertencentes a grupos marginalizados em papéis relevantes e diversificados não apenas reflete a realidade, mas também desafia e desconstrói estereótipos enraizados. Essa abordagem não só enriquece a experiência literária das crianças, mas também promove uma visão crítica e empática diante de todas as expressões de preconceito e discriminação.

O aplicativo *Mobeybou*, por exemplo, pode ser uma referência de fortalecimento de identidades das crianças leitoras. A qualidade da produção é notória, ainda mais se considerarmos sua disponibilização gratuita. Além disso, as narrativas contêm os elementos estruturais, que são: enredo, personagens, espaço, ambiente e narrador ao entrelaçar texto, imagem, movimento, som e interatividade, que “desponta na tela substituindo as fronteiras encontradas no impresso” (Vilela, 2019, p. 09). Como por exemplo: localização, glossário com informações, jogos, música, animação, realidade aumentada (Figura 3) que convida a criança a dar vida aos personagens.

Figura 3 - Recursos extras do aplicativo *Mobeybou* no Brasil



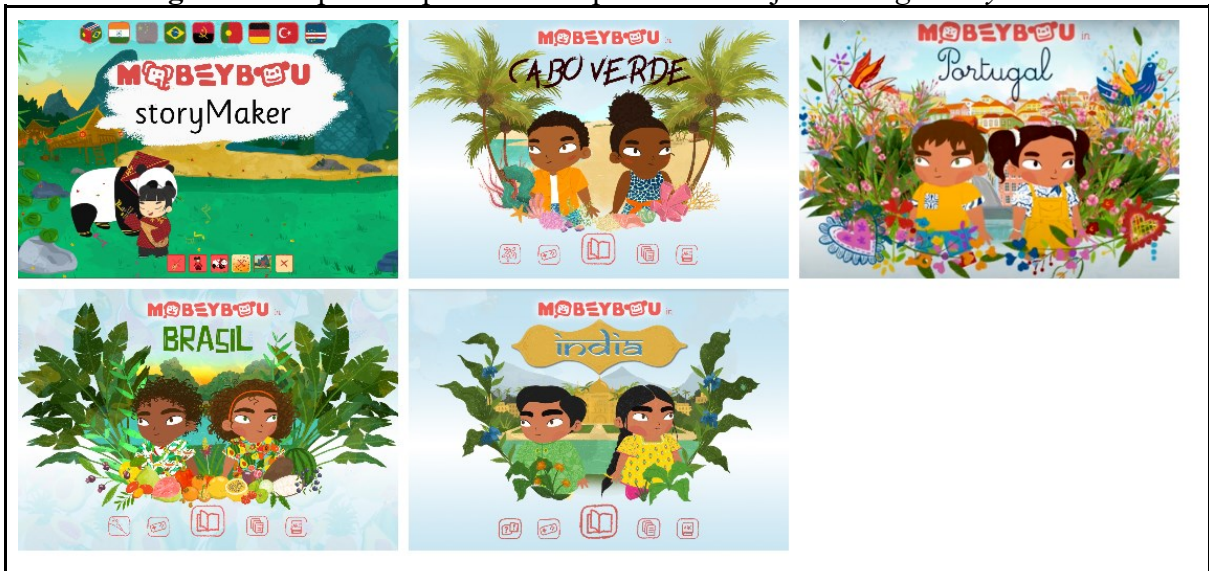
Fonte: Captura de tela do aplicativo *Mobeybou no Brasil* (2024).

Podemos classificar esta narrativa digital de acordo com a taxonomia de Paul (2007), abrangendo os cinco elementos. O **elemento mídia**: o roteiro da narrativa *Mobeybou* no Brasil e sua configuração, ritmo e edição. No **elemento ação**, temos as animações e os movimentos que o leitor precisa fazer durante a leitura na tela. A versatilidade da obra destaca o **elemento relacionamento**, e o **elemento contexto** refere-se à interação entre o leitor e a obra, como as possibilidades de acessar outros materiais, realidade aumentada e os jogos disponíveis. E por último, o **elemento comunicação**, que diz respeito à habilidade de um se conectar com o outro. Em cada dimensão apresentada, percebe-se os dois movimentos distintos da narrativa digital destacados por Paul (2007): o movimento passivo, que é o próprio texto, e o movimento ativo, que é a ação do usuário.

Trata-se de uma história híbrida, que articula comunicação, colaboração, criatividade, ludicidade, corporeidade⁴⁹ e interatividade, em que cada ferramenta desempenha um papel importante para complementar a experiência estética da criança leitora. Essas características foram alcançadas pelo projeto *Mobeybou* principalmente por sua articulação entre as diferentes áreas de conhecimento, como educação e *design*, que envolveu crianças e professores ao longo do processo de desenvolvimento. No momento, estão disponíveis gratuitamente no *Google Play* os aplicativos *Mobeybou no Brasil*, *Mobeybou na Índia*, *Mobeybou em Cabo Verde* e *Mobeybou em Portugal* (Figura 4). Além desses aplicativos, em 2021 foi criado o *MobeyBou Storymaker: Criador de Histórias*. O *Mobeybou StoryMaker* permite a criação de histórias originais utilizando personagens, elementos e paisagens dos aplicativos *Mobeybou* (Figura 5).

⁴⁹ Sobre a corporeidade no espaço digital, estudos recentes, como o de Aline Frederico (2019), destacam que ela desempenha um papel importante no pensamento e no raciocínio, pois corpo e mente estão intimamente conectados. De acordo com Frederico (2019, p. 107) “a participação do leitor por meio dos gestos interativos possui papel essencial na construção de sentido em narrativas infantis interativas no formato de aplicativos literários”.

Figura 4 - Capa dos aplicativos disponíveis na loja da *Google Play Store*



Fonte: Captura de tela do site: Lijdigital & Design (2024)⁵⁰.

Figura 5 - Aplicativo *MobeyBou Storymaker*: Criador de Histórias



Fonte: Captura de tela do aplicativo *Storymaker* de três cenas diferentes (2024).

Com essa ferramenta, a criança pode ampliar a experiência com a literatura, integrando os personagens dos diferentes países, criando narrativas originais e ouvindo músicas originais de diversos países. É uma ferramenta com o potencial de estimular a criatividade e a

⁵⁰ Lijdigital & Design. (APP). Disponível em: <https://lijdigital.com>. Acesso em: 16 jul. 2024.

imaginação, proporcionando uma experiência educativa e cultural rica para as crianças.

De acordo com Peter Hunt (2010), as novas formas de contar histórias muitas vezes não se pautam pelas regras das narrativas tradicionais, devido às possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, como a criação de narrativas interativas, em que o leitor pode escolher o rumo da história, interagir com os personagens ou explorar diferentes caminhos dentro do enredo. Além disso, recursos como realidade virtual, realidade aumentada e mídias interativas permitem uma imersão diferente na narrativa, rompendo com as limitações do formato tradicional. Outro ponto é que as novas formas de contar histórias muitas vezes são influenciadas pela cultura digital e pela linguagem da internet, incorporando memes, *gifs*, vídeos curtos e outras formas de expressão características desse meio.

Por essa razão, também as novas formas literárias da cultura digital demandam um letramento que permita compreender a dimensão propriamente literária dessas obras. Ao propor alternativas para o letramento literário, Cosson (2014, p. 179) afirma que ler “não tem contraindicação, porque é o que nos faz humanos. Todas as formas de ler valem a pena. Todas as formas de ler são diálogos entre o passado e o presente. Todas as formas de ler são modos de compartilhar saberes, experiências e concepções da vida e do mundo”. Cosson (2014) enfatiza a importância do letramento literário, especialmente no contexto das novas formas literárias da cultura digital. Ele destaca que compreender a dimensão literária dessas obras exige um tipo específico de letramento, que vai além da mera decodificação de palavras, abrangendo a capacidade de interpretar e apreciar a riqueza das narrativas digitais.

O letramento literário na cultura digital, portanto, vai além da leitura tradicional. Envolve a compreensão das diversas formas de expressão literária que emergem no ambiente digital, como hipertexto, narrativas interativas, narração transmídia e outras manifestações literárias adaptadas às novas tecnologias, ou que foram criadas no contexto delas. A ideia de que todas as formas de leitura são diálogos entre o passado e o presente destaca a continuidade da literatura como uma tradição viva. Ao envolver-se com diferentes formas de leitura, os leitores conectam-se não apenas com o conteúdo imediato, mas também com as influências e legados literários que moldaram a cultura ao longo do tempo.

Costa (2013) colabora com esta reflexão no artigo *Novas estratégias narrativas nos meios digitais*, no qual destaca que as mudanças atravessam a nossa história, que o próprio livro pode ser visto como uma tecnologia, e, que, portanto, as maneiras como lemos e interagimos com os livros estão sempre em movimento e transformação. Costa (2013) também chama a atenção para o fato de que um texto literário em formato digital não é necessariamente literatura digital, pois para sê-lo é preciso que haja uma relação híbrida das linguagens, entre outras dimensões estéticas favorecidas pelo meio. A autora, para evidenciar a especificidade de um

texto digital, dá o exemplo dos videogames, pois os jogos “possuem três das características que tradicionalmente distinguem uma obra digital da analógica - o hipertexto, os recursos multimídia e a interatividade” (Costa, 2013, p. 18). O leitor de *cibertextos* não é um simples espectador, pelo contrário, “é um jogador, um apostador, que pode explorar, perder-se ou descobrir caminhos secretos” (Costa, 2013, p. 18). E a literatura infantil é uma forma especialmente poderosa de permitir a descoberta de caminhos secretos.

3. LITERATURA INFANTIL: DO ANALÓGICO AO DIGITAL

Ao incorporar elementos multimídia, como áudio e vídeo, a literatura infantil digital pode criar uma experiência enriquecedora e envolvente. A interatividade é um aspecto fundamental dessas experiências digitais: elementos como toque na tela para revelar informações adicionais, jogos integrados à história e possibilidades de escolhas pelos leitores são exemplos de como a literatura infantil digital transcende os limites da página impressa.

A convergência de diferentes mídias em dispositivos móveis oferece uma plataforma dinâmica para a criação de narrativas inovadoras, que exploram a cooperação entre texto, imagem, som e interatividade. É essencial abordar com sensibilidade as implicações pedagógicas e culturais dessa transformação no mundo da literatura infantil. Nunca é demais repetir que a literatura infantil digital não substitui a experiência proporcionada pelo livro analógico, mas tem o potencial de acrescentar ao repertório infantil, enriquecendo a formação literária das crianças. Neste sentido, iniciamos este capítulo com alguns aspectos conceituais e históricos da literatura infantil em sentido amplo, para em seguida apresentar as especificidades da literatura infantil digital, como sua dimensão estética e literariedade.

3.1 LITERATURA PARA CRIANÇAS: UMA PERSPECTIVA

Não existe um único caminho para experienciar a leitura literária; no entanto, um aspecto central quando destacamos a literariedade de uma obra de literatura infantil é a experiência estética da criança. De acordo com Wolfgang Iser (1996), a experiência estética está relacionada ao ato da leitura, ou seja, é durante a leitura da obra literária que o texto se completa, tendo seu sentido formado pelo próprio leitor. Para o autor, a recepção do texto é um acontecimento, pela maneira como uma obra afeta o leitor, ou seja, a experiência da leitura é reorganizada pelo leitor, e assim, texto e leitor alteram-se mutuamente.

O conceito de literatura infantil não pode ser rigidamente definido, mas sim compreendido em relação ao leitor e sua interação com o texto literário, segundo Peter Hunt (2010). Ele reverbera um consenso bem estabelecido entre os estudiosos, o de que a literatura para crianças não deve ser vista como uma simplificação da literatura para adultos, mas como uma forma valiosa de expressão artística, adaptada às necessidades e aos interesses específicos das crianças. Hunt (2010) destaca a importância da interação dinâmica entre as obras e as crianças, considerando a criança como um “leitor em desenvolvimento”, cuja experiência literária se molda ao longo do tempo. É essencial considerar as particularidades do livro

destinado aos jovens leitores, garantindo que ele atenda não apenas às necessidades pedagógicas, mas também ao prazer e ao enriquecimento cultural das crianças ao longo de sua jornada literária. Hunt (2010, p. 100) ressalta que a participação ativa do leitor ocorre por meio da imaginação, criação de hipóteses e interpretação dos múltiplos significados presentes na obra. Ele reforça assim a ideia de que toda leitura é intrinsecamente ativa, exigindo a participação do leitor para atribuir sentido e significado ao texto.

A relação participativa da criança na obra de literatura infantil vai muito além de uma simples apreensão de um conhecimento. Ela ocorre quando a criança se sente convidada a explorar sua imaginação e a se envolver de forma ativa com a história, conectando-se emocionalmente com os personagens. A literatura infantil fornece um terreno fértil para a criatividade, a expressão e a compreensão do mundo ao redor, permitindo que as crianças mergulhem em mundos imaginários, vivam experiências diversas e explorem questões complexas. Alinhando-nos ao pensamento de Antônio Candido (1995), destacamos que a interação da criança com as obras literárias infantis é fundamental para promover um aprendizado significativo, estimular a imaginação e a empatia e desenvolver habilidades críticas de pensamento, ao mesmo tempo em que proporciona momentos de diversão e descoberta. Quando destacamos a importância da interação das crianças com obras literárias infantis, estamos nos referindo à promoção desse acesso desde cedo, garantindo que elas tenham a oportunidade de se familiarizar com a cultura literária. Candido (1995) acreditava que a literatura tem o poder de enriquecer as vidas das pessoas, tanto em nível pessoal quanto social. Ao afirmar que a interação com obras literárias infantis promove aprendizado significativo, estimula a imaginação e a empatia, estamos ecoando essa ideia. O autor também enfatizava a importância da literatura no desenvolvimento do pensamento crítico.

Portanto, ao conectar a importância da interação das crianças com obras literárias infantis às ideias de Antônio Candido (1995) sobre o direito à literatura, estamos reforçando a noção de que a literatura é essencial para o desenvolvimento humano e deve ser acessível a todos, desde a infância.

Sendo assim, uma das características essenciais de um livro de literatura infantil é sua capacidade de proporcionar à criança uma variedade de experiências de leitura. Isso pode ocorrer de várias maneiras, seja por meio do texto verbal, visual ou sonoro, frequentemente exploradas nos livros direcionados às crianças contemporâneas. Além disso, a literariedade, conforme proposta pelos autores David S. Miall e Don Kuiken (1999), é estabelecida quando ocorre uma “desfamiliarização com o texto literário, com narrativas diferenciadas que fogem do normal” (Silva, 2016, p.50), permitindo ao leitor explorar diferentes interpretações. Essa

compreensão ressalta a importância da diversidade e da complexidade presentes na literatura infantil contemporânea.

Ao abordar a questão da literatura infantil e os limites do literário, Aparecida Paiva (2014), que durante muitos anos coordenou o Programa Nacional Biblioteca na Escola — o PNBE, destaca que o principal critério para a seleção de obras pelo Programa era que elas **fossem literárias**. No entanto, de acordo com Paiva (2014), a definição do que seja literatura não é tarefa fácil na seleção de textos. As considerações da autora sobre os “limites do literário” (Paiva, 2014, p. 175) destacam três lógicas essenciais que ajudam a delinear o que constitui uma obra literária. Primeiramente, “a **função estética do texto** é fundamental” (Paiva, 2014, p. 175). Independentemente do tema ou propósito da obra, sua qualidade estética é primordial para que seja considerada literária. Isso significa que a obra deve ser capaz de provocar uma apreciação estética por parte do leitor, seja por meio da linguagem, da narrativa, ou de outros elementos que contribuem para sua expressividade artística.

Em segundo lugar, “a **qualidade** é um elemento crucial na definição do literário” (Paiva, 2014, p. 175). Uma obra literária deve apresentar um padrão elevado de escrita, estruturação narrativa e expressão artística. A qualidade não se limita apenas à habilidade técnica do autor, mas também à profundidade temática, originalidade e impacto emocional da obra sobre o leitor. Por fim, “a **diversidade literária**, que se manifesta em várias dimensões” (Paiva, 2014, p. 175): a diversidade humana, a exploração de diferentes formas e gêneros literários, e a oferta de níveis variados de complexidade, para atender às necessidades e interesses de leitores de diferentes idades e níveis de habilidade. Esses critérios distintos estão intrinsecamente ligados à formação do leitor, pois contribuem para a ampliação de horizontes, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de repertório literário.

De acordo com Maria Laura Spengler e Eliane Debus (2018, p. 78), a leitura literária pode configurar-se esteticamente, pois o livro é um objeto de arte, que por meio da palavra e da imagem proporciona à criança a ampliação de seu repertório cultural. “A criança que interage com o literário relaciona-se com a cultura e com a arte”. Esse enfoque se alinha à valorização da literatura pela literatura, do prazer e do estranhamento que a literatura provoca. Neste contexto, Kirchof (2017, p. 106) destaca que a literatura infantil contemporânea, no lugar de informações utilitárias com caráter pedagógico, “tem valorizado a qualidade literária e o lúdico”. Quando se compõe a partir de características e recursos literários, o livro infantil estabelece-se “esteticamente como um gênero em meio às outras tantas manifestações literárias” (Kirchof, 2017, p. 106). De certa forma, a experiência com a literariedade por grande

parte das crianças brasileiras, principalmente os estudantes menos favorecidos financeiramente, só acontece na escola, que, assim, tem papel fundamental na formação do leitor.

Neste contexto, por exemplo, Spengler e Debus (2018), quando pesquisam o acervo de livros de imagem do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE⁵¹), destacam que os livros de imagem para crianças pequenas, quando se compõem a partir de características próprias do literário, “privilegiando a visualidade, [...] ampliam e surpreendem o literário, fazendo com que o espaço das páginas seja um produtivo lugar de experimentação expressiva e narrativa, no qual o leitor, sensibilizado para a leitura nesse jogo estético, compreende a mensagem que a imagem traduz” (Spengler; Debus, 2018, p. 79).

A importância de integrar livros de qualidade, sejam ficcionais ou informativos⁵², no ambiente escolar está intrinsecamente ligada à crítica de Edmir Perrotti (1986) ao utilitarismo na literatura. Ao oferecer obras que vão além de uma função meramente utilitária, as escolas estão seguindo o princípio defendido por Perrotti (1986) de que a literatura infantil não deve ser reduzida a um instrumento de ensino, mas sim reconhecida como uma forma de arte que enriquece a vida das crianças de maneiras diversas e profundas. Ao promover uma experiência de leitura que alimenta a imaginação, estimula a curiosidade e proporciona conhecimento, as escolas estão contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura, mas também para o enriquecimento do repertório cultural e intelectual das crianças. Pois, para o autor, “ultrapassar o utilitarismo da obra não significa deixar de reconhecer que a obra literária educa, ensina, transmite valores, desanuvia tensões, etc.” (Perrotti, 1986, p. 22).

Essa crítica ao utilitarismo na literatura é evidente na ênfase que Perrotti (1986) coloca na importância de que a literatura infantil vá além de simplesmente servir como uma ferramenta educativa. Ele argumenta que reduzir a literatura a um mero veículo de transmissão de

⁵¹ O Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) foi criado em 1997, como política pública de promoção da leitura nas escolas, cumpriu um importante papel de fazer chegar até as escolas públicas brasileiras livros de literatura para todos os segmentos (Paiva e Soares, 2014). Porém, por questões orçamentárias e políticas, foi suspenso em 2015 (Spengler; Debus, 2018). Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-54732018000100072&lng=pt&nrm=iso.

Acesso em 26 ago. 2022.

⁵² É fundamental ressaltar que, no âmbito dos livros informativos, há uma ampla variedade de obras que são muito bem elaboradas, capazes de nutrir a imaginação e instigar o desejo de conhecimento em constante expansão (Garralon, 2015, p. 34). Nesse sentido, é crucial aproveitar todas as oportunidades disponíveis para fomentar o hábito da leitura. Apesar de notarmos uma melhoria significativa na produção desses livros, muitos ainda são influenciados por modismos, enquanto outros, mesmo tentando, não conseguem atender adequadamente aos níveis de compreensão dos leitores para os quais são direcionados. Além disso, há aqueles que simplesmente “imitam os livros didáticos” (Garralon, 2015, p. 55). Portanto, é essencial zelar pelos critérios de avaliação ao selecionar uma obra e compreender claramente a intenção por trás da sua recomendação. Garralon (2015, p. 31) complementa destacando que “os bons livros ajudam o leitor a explorar seus conhecimentos prévios e cuidam para que a informação se mostre atraente”.

conhecimento ou valores limita sua capacidade de estimular a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico das crianças. Em vez disso, ele defende uma abordagem mais ampla, na qual a literatura infantil não apenas ensina, mas também inspira, cativa e enriquece a vida das crianças de maneiras diversas, proporcionando experiências estéticas e emocionais profundas.

O processo de formação de leitores está diretamente relacionado à literatura infantil. Ao longo do tempo, a literatura infantil passou por diversas fases, desde os contos de fadas tradicionais até as narrativas mais contemporâneas, incorporando diferentes estilos, gêneros e formatos, e ganhou papel muito importante para enriquecer a experiência das crianças no mundo. O surgimento da literatura destinada a crianças foi um importante marco social, e com a emergência da modernidade surgiram novos gêneros, novas narrativas e novos formatos de literatura infantil, em parceria entre a escrita, o impresso e o livro, ao mesmo tempo em que nela também se manifesta o “hibridismo de linguagens” (Zilberman; Lajolo, 2017, p. 28). O conceito de “hibridismo de linguagens” (Zilberman; Lajolo, 2017) destaca a natureza multifacetada da literatura infantil. Ela não se limita apenas à palavra escrita, mas incorpora diversas linguagens, como a visual, a sonora e, mais recentemente, a digital. A concepção da literatura infantil não pode ser dissociada das mudanças históricas e sociais que influenciaram a sua criação e evolução. Ela é uma expressão dinâmica das relações em constante transformação entre a infância, a sociedade e as práticas educacionais.

Nesse sentido, não podemos deixar de fazer uma breve referência à qualidade geral da literatura infantil brasileira, ainda que esse não seja o foco de nossa pesquisa. A literatura infantil brasileira, ao longo dos séculos XIX e XX, evoluiu significativamente. De uma origem ligada às demandas e necessidades sociais, culturais e educacionais da época (Zilberman, 2003), com obras carregadas de intenções morais, religiosas e pedagógicas, a partir de mudanças no papel da família e da criança na sociedade, foi ganhando uma produção mais diversificada e reconhecida internacionalmente (Arroyo, 2011). Um dos autores pioneiros nesse processo foi Monteiro Lobato, destacando-se por suas narrativas inovadoras que não apenas educavam, mas também buscavam formar a personalidade das crianças e proporcionar uma experiência prazerosa no mundo da imaginação. Embora muitas vezes percebida como literatura escolar, a obra de Lobato supera o caráter meramente pedagógico e proporciona uma experiência enriquecedora que valoriza tanto a qualidade literária quanto a “interação ativa entre escritor e leitor” (Debus, 2004, p. 245).

Ruth Rocha e Lygia Bojunga também são dois importantes nomes da literatura infantil brasileira contemporânea. Ambas receberam diversos prêmios nacionais e internacionais ao longo de suas carreiras, como o Prêmio Jabuti e Prêmio Hans Christian Andersen, e suas obras

contribuem significativamente para o enriquecimento e a diversificação do cenário literário destinado ao público infantil no Brasil. Ao considerar o contexto histórico e social que moldou a literatura infantil brasileira, é possível apostar que a literatura infantil digital brasileira também tem o potencial de alcançar prestígio, especialmente se receber os investimentos necessários. Até pela qualidade de alguns dos precursores, como Angela Lago e Sérgio Caparelli, autores de trabalhos de literatura em meio digital também premiados. Assim, a tradição de excelência na literatura infantil brasileira tem todas as condições de se estender ao ambiente digital, proporcionando novas formas de leitura e interação para as futuras gerações e consolidando ainda mais a posição do Brasil no cenário literário.

Frederico (2016) faz uma importante reflexão sobre o futuro da leitura e a formação de leitores, destacando que ainda estamos longe de um cenário em que todas as crianças tenham acesso a textos literários de qualidade, que promovam uma experiência estética sofisticada. De acordo com a pesquisadora, o Brasil evoluiu bastante nas últimas décadas no contexto da produção e do acesso ao livro infantil, porém, ainda persistem questões estruturais que limitam o pleno acesso das crianças aos livros. Um dos principais obstáculos é a baixa proporção de bibliotecas públicas em relação à população, o que restringe o acesso das crianças a espaços de leitura e de estímulo à leitura. Além disso, a escassez de livrarias, especialmente em regiões mais remotas ou economicamente desfavorecidas, dificulta ainda mais o acesso das famílias aos livros infantis. Outro desafio apontado é o alto preço dos livros, o que os torna inacessíveis para muitas famílias, principalmente as de baixa renda. Isso limita a capacidade das crianças de escolher livros próprios e construir uma biblioteca pessoal, o que é essencial para o desenvolvimento de hábitos de leitura.

3.2 LITERATURA INFANTIL DIGITAL

No campo mais específico da produção da literatura infantil digital, Aline Frederico (2024, p. 21) a caracterizou da seguinte maneira:

Uma criança com um *tablet* nas mãos. Na tela, sequências de imagens que se movem, de palavras que aparecem e desaparecem, de sons, vozes, melodias. A criança toca a tela, desliza seu dedo pelo vidro liso, passa cenas, faz escolhas, desenha, joga, lê. Com o desenrolar da história, a criança ri, se surpreende, se assusta, fecha os olhos, volta a abri-los, se aproxima e se distancia da tela. Será que continuará a leitura? Sim, os dedos voltam a tocar a tela e a levar a história adiante. O fim da história não é o fim da leitura. Ao retornar à tela inicial, um novo percurso se inicia: uma outra leitura igualmente repleta de descobertas, novos elementos a serem explorados, um novo caminho a ser percorrido, que leva a um final novo e surpreendente, começo, meio e

fim já não fazem sentido. Nesse encontro entre leitor e obra, baila a obra, baila o leitor, e juntos, em complexa coreografia, a literatura se faz.

Esse aspecto reflete a essência da literariedade na literatura infantil digital, onde a interatividade e a participação ativa do leitor são centrais para a experiência literária. A literatura infantil, ao longo do tempo, tornou-se cada vez mais um espaço de experimentação estética, onde diferentes formas de expressão convergem para criar experiências mais ricas e envolventes para as crianças. Os livros *pop-up* são um exemplo clássico de como a literatura infantil experimenta formas tridimensionais para contar histórias. Quando as páginas são abertas, os elementos saltam, criando uma experiência interativa que encanta as crianças e as envolve na narrativa. Com o avanço da tecnologia, os livros infantis interativos analógicos foram permitindo às crianças novas formas de participarem ativamente da história. Esses livros podem ter elementos como abas para levantar, botões para pressionar ou até mesmo dispositivos digitais integrados que reproduzem sons ou narrativas adicionais. Outro exemplo interessante são os livros sensoriais, produzidos para estimular os diferentes sentidos das crianças, incorporando texturas diferentes, aromas, sons e até mesmo elementos táteis, como botões e zíperes. Esses livros proporcionam uma experiência tátil e sensorial que complementa a narrativa, estando na origem do processo de ampliação de sentidos para a leitura que chegou à literatura infantil digital, com toda sua especificidade.

A literatura digital, ou seja, um texto “nativo-digital”⁵³, que foi criado especificamente para o meio, por ser multimodal e híbrido, muitas vezes se relaciona com a literatura impressa, com os jogos eletrônicos, com o cinema, com as diferentes linguagens artísticas, como já destacamos. Neste contexto, Cope (2001, p. 6, tradução nossa) sugere que um livro “não é mais uma coisa física. Um livro é o que um livro faz. E o que faz um livro?” Para Bill Cope (2001, p. 07, tradução nossa), “o livro é uma arquitetura de informação” e não precisa ser impresso, pois ele se define por ser uma forma de comunicação que pode ser uma versão estruturada de texto e possivelmente também de imagens, apresentando-se de diversas formas, incluindo o formato eletrônico.

É importante destacar que literatura digitalizada e literatura digital são coisas distintas, porém ambas são importantes, tanto em relação à democratização de acesso como à evolução dos processos de transformação de nossa relação com a leitura digital. No entanto, neste trabalho, nosso foco é a literatura infantil digital desenvolvida para ser lida especialmente na tela, com caráter híbrido e multimodal. A obra literária, com as características específicas dessa realidade, de acordo com Lajolo e Zilberman (2017), rompe com a antiga concepção que

⁵³ O termo “nativo digital” foi utilizado por Marc Prensky em 2001 para definir aqueles que cresceram com a cultura digital.

restringia a leitura ao veículo impresso. Essa distinção é fundamental e implica que a literatura infantil digital vai além de simplesmente digitalizar textos existentes ou adaptar obras literárias tradicionais para o meio digital.

Diante das dificuldades de se encontrar uma definição consensual, Ramada Prieto (2017) destaca que a literatura infantil digital precisaria se desvincular das características do impresso. Por isso, escolhemos utilizar, como já destacamos na introdução da tese, a nomenclatura “literatura infantil digital”, defendida por Ramada Prieto (2017) para designar nosso objeto de estudo, caracterizado pela multimodalidade e por uma variedade de recursos semióticos que ampliam a experiência literária para além do texto verbal.

Em termos literários, podemos considerar o livro infantil digital como o suporte de um “novo formato de expressão literária voltada ao público infantil que expande as narrativas verbo-visuais características do livro ilustrado analógico ao incorporar sons, movimentos e interatividade” (Frederico, 2016, p. 105). A interatividade e a multimodalidade podem ser características de qualquer texto que estabeleça uma relação com o leitor; no entanto, no meio digital, essa relação pode ser mais dinâmica, pois as “fronteiras entre o real e o representado não são tão definidas” (Frederico, 2016, p. 106). Assim, essas narrativas permitem uma relação de certo modo mais ativa com os textos.

Zilberman e Lajolo (2017), no livro *Literatura infantil brasileira: uma nova/outra história*, fazem um levantamento da história da literatura infantil e juvenil no Brasil nos últimos trinta anos e destacam as possibilidades oferecidas pelo mundo digital, incluindo seu potencial estético. Elas fazem um alerta sobre os limites das definições tradicionais de livro, uma vez que as “novas tecnologias impuseram outros formatos e materiais, novos modos de produção e circulação, distintas maneiras de leitura, restaurando em muitos casos as relações entre comunicação, corpo, voz, olhar e gesto” (Zilberman; Lajolo, 2017, p. 26). Dialogam assim com Kirchof (2016, p. 208), para quem “a tecnologia digital não permite apenas ‘digitalizar’ todo e qualquer texto já existente em suporte impresso ou utilizar diferentes plataformas de mídia para construir narrativas transmídia. Ela também permite ‘produzir’ textos de maneiras antes impossíveis”.

A literatura infantil digital não se limita a replicar o formato tradicional do livro impresso em uma tela; ela busca aproveitar as capacidades interativas e multimídia dos dispositivos digitais. As telas *touchscreen* (sensíveis ao toque) possibilitam interações inovadoras com o texto digital, permitindo que as crianças participem do conteúdo e tornando a experiência mais imersiva. Os aplicativos integram recursos multimídia, como áudio, vídeo e animações, enriquecendo a narrativa e oferecendo uma abordagem complementar para envolver as crianças

na leitura. Além disso, a literatura infantil digital pode explorar formatos narrativos não lineares (oferecem escolhas ao leitor), e outras formas de participação ativa que vão além das possibilidades do livro impresso. É importante afirmar que a literatura infantil analógica, muitas vezes, também explora formatos não lineares, como livros que podem ser lidos em qualquer ordem, histórias que permitem que o leitor tome decisões sobre o rumo da narrativa e estruturas narrativas que se repetem ou se entrelaçam de maneira complexa. A evolução na forma como as histórias são concebidas e apresentadas, explorando formatos narrativos não lineares e outras formas de participação ativa do leitor, contribui para uma experiência de leitura imersiva e adaptada à era digital. Vamos sintetizar alguns aspectos dessa transformação:

Interatividade e participação física: A literatura infantil digital permite a incorporação de elementos interativos que incentivam a participação física das crianças na narrativa. Toques na tela, escolhas de caminhos na história e atividades interativas enriquecem a experiência de leitura, tornando-a mais dinâmica e personalizada. **Multimodalidade:** A utilização de recursos multimídia, como áudio, vídeo, animações e jogos, proporciona uma abordagem diferenciada à narrativa. Isso não apenas pode cativar a atenção das crianças, mas também estimular diferentes formas de aprendizado e compreensão. **Histórias não lineares:** A literatura infantil digital permite a criação de histórias não lineares, onde as crianças podem explorar diferentes caminhos. Isso promove a ideia de que as escolhas do leitor têm impacto na narrativa, incentivando a tomada de decisões e a compreensão das consequências. **Acessibilidade:** O meio digital proporciona maior acessibilidade a histórias infantis para um público mais amplo. A disponibilidade de livros digitais e aplicativos significa que as crianças podem ter acesso a uma variedade de histórias em diferentes idiomas, com opções de customização para atender às necessidades específicas, como fontes maiores, áudio para leitura e traduções interativas. **Colaboração e comunidade:** A literatura infantil digital pode integrar elementos de colaboração e interação. Isso pode incluir recursos que permitem que crianças compartilhem suas experiências de leitura, discutam histórias com amigos ou até mesmo participem da criação de narrativas coletivas.

Ao combinar todos esses aspectos, a literatura infantil digital cria um ambiente de leitura que pode estar mais alinhado com as experiências e as expectativas das crianças na era digital. Essa evolução, como já destacamos, não substitui a importância do livro impresso, mas oferece uma extensão valiosa ao universo da literatura infantil, enriquecendo o contato das crianças com as histórias de maneiras inovadoras e envolventes. Para Cardoso e Frederico (2019) o conceito de literatura infantil digital combina três complexas construções:

O que é a literatura, o que é o digital e o que faz um texto ser voltado à infância. A definição de cada uma dessas três áreas envolve complexas discussões, levadas por inúmeros pensadores de diferentes áreas. Sem dúvida, a mais antiga é a questão do literário. A literatura traz dois aspectos essenciais: por um lado, sua relação com a palavra e a linguagem verbal e, por outro, sua essência como manifestação estética. (Cardoso; Frederico, 2019, p. 21).

A convergência desses elementos na literatura infantil digital implica a criação de textos que exploram as potencialidades do meio digital, mantendo a essência literária e adaptando-se às necessidades e interesses específicos do público infantil. Quando as autoras mencionam que o “conceito de literatura ultrapassa a linguagem verbal, oral e escrita” (Cardoso; Frederico, 2019, p. 21), enfatizam a ideia de que a literatura vai além das palavras. No contexto da literatura infantil digital, que é descrita como um texto “nativo-digital” criado especificamente para o meio, essa concepção expandida de literatura é preservada e aprimorada.

Diante destas possibilidades e das múltiplas alternativas para ler livros de literatura infantil e juvenil disponíveis atualmente, quando a linguagem literária tem múltiplas formas de expressão, Lajolo e Zilberman (2017, p. 26) constatam que não é novidade a “plurimedialidade” dos livros contemporâneos, pois há muito tempo ela já estava presente em alguns textos produzidos para crianças e jovens. Isso inclui os livros em que a imagem é dominante, por exemplo o livro *Flicts* (1969) de Ziraldo, ou o livro *Ida e volta* (1975) de Juarez Machado, ou ainda, o livro *Cena de rua* (1994) de Angela Lago.

Para Lajolo e Zilberman (2017, p. 31) foi pela “expansão e popularização da internet” que novas perspectivas possibilitaram uma “ruptura radical entre literatura e livro”. A internet opera de modo interligado, e por meio de aplicativos diversos, possibilita novos formatos de produção e divulgação, favorecendo, assim, a interação entre autores e leitores. As autoras destacam que as produções literárias para o público infantil e juvenil já vêm se beneficiando da “familiaridade” da geração mais jovem com o “mundo da cibercultura” (Lajolo; Zilberman, 2017, p. 34). Neste cenário, de acordo com as autoras, é notável o surgimento de parcerias bem-sucedidas entre a cultura do livro impresso e a cultura do digital, onde a literatura infantil digital incorpora elementos da cultura virtual em suas produções. Por exemplo, alguns contos de fadas e histórias infantis clássicas foram adaptados para aplicativos interativos, nos quais as crianças não apenas leem a história, mas também podem interagir com os personagens na tela, explorar efeitos sonoros e participar de atividades relacionadas à narrativa. Além disso, existem livros físicos que incorporam a tecnologia de realidade aumentada: ao visualizá-los por meio de um aplicativo em dispositivos móveis, as ilustrações ganham vida na tela, apresentando animações, vídeos e elementos interativos que complementam a história impressa. Outra opção são as

plataformas de leitura digital⁵⁴, onde as crianças têm a oportunidade de criar e compartilhar suas próprias histórias digitais, estimulando sua criatividade e participação ativa na narrativa. Esses exemplos ilustram como a literatura infantil digital aproveita a integração entre a cultura do livro impresso e a cultura digital.

Para Aline Frederico (2016, p. 105), o livro infantil digital é um “novo formato de expressão literária voltado ao público infantil, que expande as narrativas verbo-visuais características do livro ilustrado impresso ao incorporar sons, movimentos e interatividade”. E Matsuda e Conte (2018, p. 88) consideram a literatura infantil digital como um fenômeno de linguagem da nossa época, e a literatura infantil e juvenil como terreno fértil para “inovações significativas”, porém, alertam sobre a necessidade de pensarmos sobre esta produção. A observação de Matsuda e Conte (2018) diz respeito à relevância de uma literatura pensada para o público infantil em um mundo cada vez mais digital. As obras digitais de literatura para crianças oferecem uma experiência de leitura envolvente e interativa, que pode atrair e cativar um público acostumado com tecnologias digitais desde cedo. No entanto, de acordo com as autoras, o desenvolvimento da literatura infantil digital também traz consigo desafios e considerações éticas importantes.

É fundamental, por exemplo, garantir que as obras sejam desenvolvidas com sensibilidade às necessidades e capacidades do público-alvo, evitando conteúdos inadequados ou prejudiciais. Além disso, questões como privacidade, segurança *online* e equidade de acesso devem ser cuidadosamente consideradas. Ou seja, a literatura infantil digital oferece oportunidades empolgantes para a literatura infantil, mas também requer uma abordagem cuidadosa e reflexiva para garantir que atenda a critérios de qualidade literária e qualidade de execução.

Além disso, apesar dos avanços na exploração ativa de novas formas de contar histórias que vão além do livro analógico, especialmente após a popularização dos dispositivos móveis a partir de 2010, de acordo com Kirchof (2021, p. 09), “os experimentos literários com formatos alternativos permanecem, de forma geral, ainda restritos a espaços “elitizados”, pois o acesso à internet e aos aparelhos como *tablets*, *smartphones* e outros dispositivos móveis

⁵⁴ Por exemplo: *Inventeca da Storymax* (2018). Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=storymax.inventeca&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 16 jul. 2024; *As minhas histórias* (2017). Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dzago.roberto.minhashistorias&hl=pt_PT&gl=US. Acesso em: 16 jul. 2024; *Estante mágica* (2009). Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.estantemagica.simplificacao.app>. Acesso em: 16 jul. 2024.

ainda alcança apenas uma pequena parcela da nossa sociedade”⁵⁵. Isso justificaria a pequena produção no Brasil, “apesar dos esforços de artistas pioneiros como Ana Cláudia Gruszynski e Sérgio Caparelli, Angela Lago, Alckmar dos Santos, Gilberto Prado, os irmãos Campos, entre outros, e, também, dos esforços empreendidos pelo mercado editorial” (Kirchof; Silveira, 2016, p. 172).

Em uma entrevista conduzida por Jaqueline Conte⁵⁶ (2018), o especialista em livros digitais no Brasil, José Fernando Tavares, ressalta que as editoras tradicionais têm demonstrado pouco interesse nesse mercado, principalmente devido ao retorno financeiro limitado e à opção de manter o foco na produção de livros impressos. Segundo ele, são as empresas de tecnologia e as editoras especializadas em livros digitais, como a Editora Caixote e a *StoryMax*, que têm liderado os avanços neste campo, particularmente com a produção de aplicativos de livros.

A falta de políticas públicas específicas para incentivar a criação, distribuição e promoção de livros digitais para crianças deixa um vácuo que não é preenchido pela iniciativa privada. Isso pode resultar em menos recursos disponíveis para desenvolver e promover obras de qualidade, bem como em menor acesso para as crianças a essas formas de leitura. Um maior engajamento do poder público poderia ajudar a impulsionar a indústria da literatura infantil digital, beneficiando não apenas os criadores e editores, mas também as crianças e suas experiências de leitura.

Apesar do potencial dos livros infantis digitais, o mercado ainda é incipiente e enfrenta desafios para se consolidar. Entre eles, não podemos deixar de falar sobre a evanescência⁵⁷ das produções literárias digitais, e a incerteza em relação à sua “vida útil”, pois são questões cruciais que permeiam o universo da literatura infantil digital. Esse desafio se torna ainda mais evidente diante do constante avanço tecnológico e das rápidas mudanças no cenário digital. De acordo com Conte (2019, p. 205) “o risco de obsolescência dessas obras é uma preocupação constante”, uma vez que as plataformas e dispositivos tecnológicos estão em permanente evolução, o que pode tornar os formatos e as funcionalidades dos livros digitais desatualizados em pouco tempo.

⁵⁵ No Brasil, observa-se, por meio das lojas virtuais de aplicativos para dispositivos móveis, livrarias e editoras, que o preço de um livro digital costuma ser menor do que o de um livro impresso. Entretanto, para esta leitura, faz-se necessário o uso de *tablets*, *smartphones* ou aparelhos leitores digitais, normalmente conectados à Internet, produtos ainda não acessíveis, pelo alto custo, às classes sociais brasileiras menos favorecidas.

⁵⁶ Entrevista Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>. Acessado em: 15 jul. 2024.

⁵⁷ Sobre isso, o projeto de pesquisa *Repositório da Literatura Digital Brasileira*, financiado pelo Edital Universal do CNPq, iniciou em 2018 um importante projeto de levantamento sobre a produção literária digital brasileira, o “Atlas da Literatura Digital Brasileira”, com o objetivo “documentar e dar visibilidade à literatura digital brasileira e à fortuna crítica existente sobre ela, subsidiar a realização de pesquisas sobre o tema e promover reflexões sobre distintas possibilidades de preservação das obras literárias digitais”. Disponível em: <https://www.observatorioldigital.ufscar.br/atlas-da-literatura-digital-brasileira/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

Isso dificulta não apenas a fruição e disseminação dessas obras, mas também a própria investigação acadêmica sobre elas⁵⁸.

Essa realidade coloca em evidência a importância de uma abordagem crítica e reflexiva em relação à produção e utilização desse material. É necessário considerar não apenas o potencial e os benefícios oferecidos por essas obras, mas também os desafios e as limitações que enfrentam em um contexto tecnológico em constante mutação. O desenvolvimento de estratégias para preservar e prolongar a relevância das produções literárias digitais, bem como a busca por formas de investigar e compreender melhor esse meio em constante transformação, são aspectos essenciais para o avanço e a sustentabilidade da literatura infantil digital.

A descontinuação da categoria “Livro infantil digital⁵⁹” no Prêmio Jabuti também reflete o desinteresse do mercado editorial por essas produções. Edgar Kirchof (2021) contribui com esta reflexão, destacando que alguns dos *book-apps* literários mais conhecidos no exterior foram os ganhadores do *Digital Ragazzi* e *Bologna Digital*. Ambos os eventos têm em comum o foco na promoção e valorização do conteúdo digital de qualidade destinado a crianças e jovens, mas cada um possui sua própria abordagem e contexto dentro do universo da produção e consumo de mídia. No entanto, o *Bologna Digital* é uma seção da Feira do Livro Infantil de Bolonha, um evento renomado no setor editorial infantil. Isso demonstra o quanto estes eventos direcionados à promoção da literatura infantil são importantes para fomentar o acesso e produção de novos materiais para o público infantil.

Lajolo e Zilberman (2017, p. 37) nos ajudam a pensar sobre o tema, destacando que a baixa produção pode estar relacionada também ao fato de que o impresso pode ser “comercializado e remunerado, retorno financeiro que não ocorre (ainda) à maioria dos sites brasileiros dedicados à literatura”. Ou seja, o fato de a literatura infantil digital ter menor rentabilidade não inspira a produção. Isso pode se motivar também por uma percepção de que os produtos digitais, neste caso os livros infantis digitais, deveriam ser mais baratos para produzir do que os livros físicos. No entanto, a produção de conteúdo digital envolve uma equipe diversificada de profissionais altamente qualificados, incluindo editores, ilustradores, programadores, *designers* de som e outros especialistas em tecnologia. Essa equipe precisa trabalhar em conjunto para criar uma experiência digital envolvente e de alta qualidade, que pode incluir elementos interativos, animações, trilhas sonoras e outros recursos que aumentam o valor do produto.

⁵⁸ A Editora Caixote, por exemplo, em 2022 deixou de atualizar os aplicativos de literatura infantil devido ao alto custo que envolve as atualizações.

⁵⁹ Implantada experimentalmente em 2015 e extinta em 2018.

Apesar dos custos envolvidos na produção de literatura infantil digital, é comum que esses produtos sejam comercializados a preços mais baixos do que os livros impressos. Embora muitos produtos digitais possam ser acessados sem custo direto para o usuário, é importante reconhecer que, na maioria dos casos, esses produtos não são verdadeiramente gratuitos, pois são financiados por meio de publicidade. É importante estar ciente desse modelo de negócios ao avaliar produtos digitais para crianças, especialmente em termos de privacidade e proteção infantil. Além disso, é fundamental reconhecer que a gratuidade aparente pode ter custos ocultos, como a exposição das crianças à publicidade ou à coleta de dados pessoais. Portanto, ao acessar conteúdo digital para crianças, é essencial manter um olhar crítico e considerar tanto os benefícios quanto os possíveis impactos negativos do modelo de financiamento por publicidade.

É importante valorizar o esforço dedicado à criação de conteúdo digital de alta qualidade, apoiando criadores e desenvolvedores ao investir em produtos digitais que oferecem novas experiências literárias para as crianças. Esse apoio não só contribui para a sustentabilidade do mercado digital, mas também estimula a produção contínua de conteúdo de excelência para o público infantil. Portanto, ao escolher literatura infantil digital, é fundamental priorizar a qualidade em vez da gratuidade. Embora a oferta de produtos gratuitos possa ser tentadora, nem sempre reflete melhor qualidade. Uma sugestão é buscar obras reconhecidas, premiadas ou avaliadas por instituições respeitáveis especializadas em literatura infantil. Outra opção viável, especialmente para escolas, é privilegiar obras financiadas por leis de incentivo à cultura, pois geralmente passam por critérios de avaliação e seleção, garantindo um alto nível de qualidade e relevância cultural. Além disso, muitas dessas obras são disponibilizadas gratuitamente, ampliando o acesso a conteúdos de qualidade e relevância cultural.

Para exemplificar a literatura infantil digital de qualidade e com acesso gratuito, destaca-se a versão digital interativa da renomada obra “Nautilus”, inspirada no clássico de Júlio Verne, *Vinte Mil Léguas Submarinas* (1870). Com texto de Maurício Boff e ilustrações de Fernando Tangi, este projeto conquistou o segundo lugar na categoria Livro Infantil Digital do Prêmio Jabuti 2017. Produzido pela Editora *StoryMax*, o livro contou com fomento do Governo Federal por meio do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Essa iniciativa não apenas preserva a qualidade literária da obra original, mas também a riqueza com elementos interativos e visuais, proporcionando uma experiência de leitura envolvente e educativa para o público infantil. Além disso, ao ser disponibilizado gratuitamente, esse tipo de conteúdo promove a democratização do acesso a material de qualidade, contribuindo para o enriquecimento cultural e educacional de crianças

Figura 6 - Página com o “menu” de acesso ao livro digital *Nautilus*



Fonte: Captura de tela da página inicial do livro digital *Nautilus* (2024).

Sem perder a originalidade e com muita qualidade literária, a obra proporciona ao leitor uma experiência estética específica, por fazer uso criativo de diversos recursos multimídia digitais inovadores e bem integrados ao universo ficcional da narrativa. Entre eles, estão aspectos que seriam difíceis de colocar em um livro impresso, como música, animações, efeitos sonoros e possibilidades de narração, que acrescentam “camadas de sentido aos demais recursos expressivos e contribuem para a construção da narrativa e para a poética da obra” (Matriz, 2017, p. 15).

Consideramos que a ampliação da discussão sobre o livro digital produzido para crianças pode ajudar na construção de uma crítica mais qualificada das produções contemporâneas de literatura para crianças, bem como oferecer subsídios para as(os) professoras(es) trabalharem a literatura infantil em sala de aula a partir do viés da multimodalidade, como possibilidade de aproximação das crianças aos textos literários, em meio digital, ou não.

3.2.1 A questão do acesso

Ao abordar o acesso aos livros digitais, é importante esclarecer que, quando nos referimos a obras digitais de acesso gratuito, estamos destacando aquelas que podem ser facilmente acessadas pelas escolas utilizando aparelhos móveis, como *smartphones* e *tablets*. No entanto, existe uma variedade de outros livros infantis digitais de alta qualidade, mas a maioria deles é paga ou está disponível apenas para sistemas específicos, como o *iOS*, o que restringe significativamente o público. Esse cenário apresenta desafios e oportunidades distintas para a implementação e o uso de livros digitais no ambiente escolar, especialmente em escolas públicas que buscam ampliar o acesso dos estudantes a recursos educativos digitais.

Além disso, quando se trata de conteúdo digital, existe uma “cultura de gratuidade”. Essa questão foi destacada em uma mensagem de e-mail enviada por Mariana Amargós, da Editora Caixote, no dia 17 de agosto de 2023 quando perguntamos sobre as atualizações dos aplicativos literários. De acordo com a editora, a cada atualização dos dispositivos (sejam celulares ou *tablets*, *Android* ou *iOS*), é necessário realizar atualizações nas publicações digitais, o que implica custos elevados. Por essa razão, muitos aplicativos literários não estão mais disponíveis no mercado. Mariana Amargós destacou que a realidade é preocupante em relação à produção de aplicativos nacionais. Ela explicou que “infelizmente, existe uma cultura da gratuidade no meio digital, o que significa que o investimento em obras digitais de qualidade literária não é um negócio rentável para o mercado editorial” (Amargós, 2023, s/p.).

De acordo com Aline Frederico⁶⁰ (2020), esta gratuidade “é um mito”, pois quando algum produto digital é “gratuito”, geralmente é porque está sendo pago por meio de publicidade ou de uma lei de incentivo à cultura. Outro aspecto do “mito da gratuidade” de acordo com a especialista, “é a sensação que as pessoas têm de que um produto digital deva ser mais barato para produzir, quando é na verdade ao contrário, [pois] um produto digital envolve pessoas altamente capacitadas” (profissionais para edição de som, interatividade, programação, entre outros), “além das pessoas tradicionais do mercado editorial”. Ela complementa:

Ainda assim, a maioria das obras pagas de literatura infantil digital costuma ser mais barata do que um livro impresso, isso porque se espera que essas obras vão ser acessadas por um número maior de pessoas do que um livro impresso conseguiria atingir. O problema é que isso não é uma garantia, então os editores de literatura digital para crianças estão sempre envolvidos num grande risco de produzir sem saber se terão retorno financeiro (Frederico, 2020).

⁶⁰ Este vídeo faz parte de uma série de vídeos produzidos sobre os “Mitos da Literatura Infantil Digital” em parceria com as principais especialistas em *apps* e livros digitais para o público jovem do país. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ScsJFm9_F9Q. Acesso em: 30 ago. 2023.

Para que este universo literário digital possa continuar se manifestando como produto cultural, pondera a pesquisadora, é preciso investimento, então a compra dos aplicativos também é importante para fomentar esse universo, afinal, “as pessoas que os produzem precisam ser remuneradas” (Frederico, 2020). Vemos aqui a importância de que existam políticas públicas de apoio e financiamento à produção da literatura digital, como a criação de editais e programas de aquisição, sempre numa perspectiva de complementaridade ao livro impresso e não de sua substituição. A participação do governo com projetos de incentivo à leitura e distribuição de obras literárias de qualidade para as instituições públicas de ensino também é muito importante, pois ajuda a complementar o processo de ensino no ambiente escolar e conseqüentemente fortalece a formação leitora das crianças, ajudando a ampliar o repertório estético-literário disponível no ambiente escolar.

Esse cenário impõe desafios significativos para a produção e a manutenção de aplicativos literários digitais. A expectativa do público por conteúdo gratuito dificulta a viabilidade financeira de projetos que exigem constantes atualizações e melhorias, isso acaba limitando a disponibilidade de obras digitais de alta qualidade, especialmente aquelas voltadas para o público infantil, que poderiam enriquecer a experiência educacional e literária nas escolas. Portanto, ao discutir o acesso aos livros digitais, é crucial considerar esses aspectos econômicos e culturais que influenciam a oferta e a sustentabilidade dos recursos digitais. A superação desses desafios pode envolver novas estratégias de financiamento público, colaboração entre instituições educacionais e editoras, e uma mudança na percepção do valor dos conteúdos digitais para garantir que as crianças tenham acesso a materiais de alta qualidade.

Nesse sentido, por exemplo, o PNBE, criado em 1997, foi uma das principais políticas desta área, com a distribuição de livros de literatura para as escolas públicas. Porém, com o retrocesso nas políticas públicas que vivemos em anos recentes, inclusive naquelas relacionadas à cultura, à arte e aos livros, o Programa foi suspenso em 2015, com a justificativa da necessidade de cortes orçamentários por parte do Governo Federal. Ou seja, um importante programa da área da educação, que deveria receber cada vez mais investimento do governo para atender às demandas das escolas e bibliotecas públicas de todas as regiões brasileiras, foi extinto sem maiores explicações, deixando nítido que a formação literária e cultural das crianças e jovens não era prioridade.

Felizmente, com a mudança de governo em 2022, as notícias são mais animadoras. Ações de retomada das políticas públicas com relação à leitura estão sendo analisadas pelo atual Governo Federal em parceria com o MEC, e outras iniciativas estão sendo discutidas e

analisadas para o fomento à leitura: de acordo com o secretário de Formação, Livro e Leitura do Ministério da Cultura, Fabiano Piúba (2023), “a formação leitora dos brasileiros é uma das prioridades da gestão⁶¹”. Seria importante que estas iniciativas atendessem às diferentes necessidades dos leitores contemporâneos, de modo que, para além de uma seleção criteriosa respeitando toda a diversidade do nosso país, também contemplassem a literatura infantil digital, numa perspectiva de ampliação do acervo literário das escolas para a formação leitora das crianças. Reiteramos que de maneira alguma esses livros deveriam substituir os livros impressos, e sim conviver harmoniosamente com eles.

Isso também seria uma oportunidade de fomentar o mercado editorial e toda a cadeia de produção das obras digitais de maneira criteriosa. Recentemente, surgiu uma polêmica com relação aos livros digitais, em razão do anúncio feito pelo secretário de educação do estado de São Paulo sobre a compra de mais de 200 milhões de obras digitais⁶², sem licitação, para as escolas públicas do estado. A proposta era que as escolas estaduais não recebessem mais os livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) a partir de 2024, e trabalhassem apenas com material 100% digital para turmas a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Isso ocasionou diversas reações (principalmente nas redes sociais) contra a proposta, e após a repercussão negativa do assunto, o governo estadual recuou, e o projeto foi cancelado⁶³. É importante destacar que concordamos com os argumentos contrários ao projeto que fizeram parte do debate, pois, como temos ressaltado, essa não é a abordagem à literatura infantil digital que estamos defendendo.

Sempre reafirmamos a importância da participação das professoras, de sua agência e protagonismo, e da defesa da escola pública, em uma busca de estabelecer de forma institucional os critérios de qualidade das obras, por meio de uma curadoria considere tanto a qualidade literária das obras digitais quanto a necessidade da formação continuada dos profissionais da educação. E os desafios para esta formação, quando se trata de literatura infantil digital, são ainda maiores. Isto porque, além da necessária atenção às especificidades semióticas dos materiais, de seus processos de leitura e de seus critérios de qualidade, as barreiras de acesso

⁶¹ Entrevista com Fabiano Piúba pela *Agência Brasil*. Publicado em 23/04/2023 - Por Paulliny Tort – Repórter da Agência Brasil - Brasília. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-04/mais-livros-governo-quer-retomar-politicas-publicas-para-leitura>. Acesso em: 26 set. 2023.

⁶² Notícia Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/08/governo-de-sp-vai-comprar-200-milhoes-de-livros-digitais-sem-licitacao.shtml>. Acesso em: 02 out. 2023.

⁶³ Notícia amplamente divulgada. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/08/governo-de-sp-vai-comprar-200-milhoes-de-livros-digitais-sem-licitacao.shtml>. Acesso em: 02 out. 2023.

Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/governo-de-sp-recua-e-diz-que-vai-oferecer-livros-tambem-impressos-para-alunos/>. Acesso em: 02 out. 2023.

Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/6706-a-escolha-entre-livros-digitais-ou-em-papel-na-perspectiva-da-inovacao-educacional>. Acesso em 02 out. 2023.

às obras de qualidade são muito grandes, considerando que a produção dos livros digitais no Brasil ainda é pequena. A autonomia da professora na escolha de seu próprio material de apoio é fundamental, pois possibilita abordagens de acordo com suas necessidades específicas em sala de aula. Quem está presente no dia a dia com os(as) estudantes pode saber melhor quais são essas necessidades do que empresários e gestores distantes da realidade escolar. Com a tentativa do Governo de São Paulo de substituir os livros impressos pelo digital, ficou explícito que naquele contexto não havia preocupação com a autonomia dos/as professores/as ou com a qualidade das obras digitais que chegariam ao alcance das crianças. As pesquisas em que nos baseamos nesta tese apontam que esse é um fenômeno ao qual precisamos prestar atenção: substituir os livros de papel por livros criados em formatos PDF, ou usar as tecnologias digitais apenas como ferramentas, não é o caminho, se buscamos uma prática pedagógica voltada a desenvolver nos/as estudantes competências para sua plena participação em mundo cada vez mais conectado.

Uma de nossas preocupações nesse sentido é com a tendência à privatização da educação que se estabelece a partir dos programas de compras de *kits* fechados de uso das tecnologias. É o que ocorreria, por exemplo, com as compras de livros digitais pelo governo de São Paulo, que iriam ser feitas sem licitação, de uma única empresa que forneceria uma plataforma digital para o acesso às obras. Ou seja, uma plataforma única, que poderia limitar a potencialidade do uso e dos recursos das obras digitais para crianças. Como esperamos ter deixado evidente até aqui, não somos contra o uso das tecnologias digitais, ao contrário, até porque é papel da escola desenvolver as competências digitais como um direito das crianças, já que vivemos em uma cultura digital. Porém queremos que o uso destas tecnologias não se dê pelo viés da colonização/privatização da educação pública por projetos comerciais. Precisamos de material didático de qualidade para que todas as crianças desenvolvam múltiplas linguagens, não deixando nenhuma de fora, pois todas são importantes para o ensino e a aprendizagem das crianças. Reiterando: defendemos a complementaridade e não a substituição da literatura impressa.

Para ilustrar a importância da produção de literatura infantil digital, podemos destacar o trabalho realizado pelo Grupo de Pesquisa⁶⁴ *Literatura e Design de Artefatos para Crianças e Jovens no Mundo Digital*. Este coletivo interinstitucional e multidisciplinar reúne e fortalece uma rede de pesquisadores brasileiros com interesses especialmente voltados para a exploração, compreensão, avaliação e desenvolvimento de práticas e artefatos literários para crianças e

⁶⁴ Disponível em: <https://lijdigital.com/>. Acesso em: 15 jul.2024.

jovens. Focado na interseção entre literatura e tecnologias digitais, o grupo é liderado por Douglas Menegazzi (UFSC) e Alice Atsuko Matsuda (UTFPR). Eles se dedicam a criar obras de literatura infantil digital (LID) cuidadosamente desenvolvidas para a leitura escolar ou domiciliar, promovendo a integração de novos formatos de expressão digital na literatura infantil e juvenil. São obras gratuitas, especialmente projetadas para a leitura de crianças na escola ou em casa (Figura 7).

Figura 7 - Capa dos aplicativos disponíveis, gratuitamente, no acervo do projeto LID



Fonte: Captura de tela do acervo disponível no site: <https://lijdigital.com/acervo/> (2024).

Os livros são organizados por selos, que funcionam como categorias indicando temas, faixas etárias ou áreas de interesse específicas. Muitos dos livros incluem materiais de apoio para pais e educadoras(es), facilitando a mediação da leitura e o aprofundamento do conteúdo⁶⁵. Destacamos a obra *O Sonho dos Meninos*⁶⁶ (a quinta imagem da Figura 7), desenvolvida no curso de *Design* da UFSC, que é finalista na categoria livro digital do *Festival Comkids 2024*⁶⁷. A narrativa aborda o encontro fantasioso entre Cândido Portinari e Franklin Cascaes,

⁶⁵ Vale a pena conhecer o acervo do grupo: <https://lijdigital.com/acervo/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

⁶⁶ Disponível: <https://lijdigital.com/portfolio/o-sonho-dos-meninos/>. Acesso em: 03 jul. 2024.

⁶⁷ A premiação será entre 12 e 17 de agosto na Faculdade ESPM, em São Paulo.

“retratados como meninos”, e oferece uma experiência interativa com texto, leitura automática, navegação intuitiva, ilustrações, músicas, animações e QR Codes para integração em salas de aula e casas. A produção contou com a colaboração do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância, Literatura e Educação da UFSC, vinculadas ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC).

Figura 8 - Tela inicial do livro digital *O sonho dos meninos*



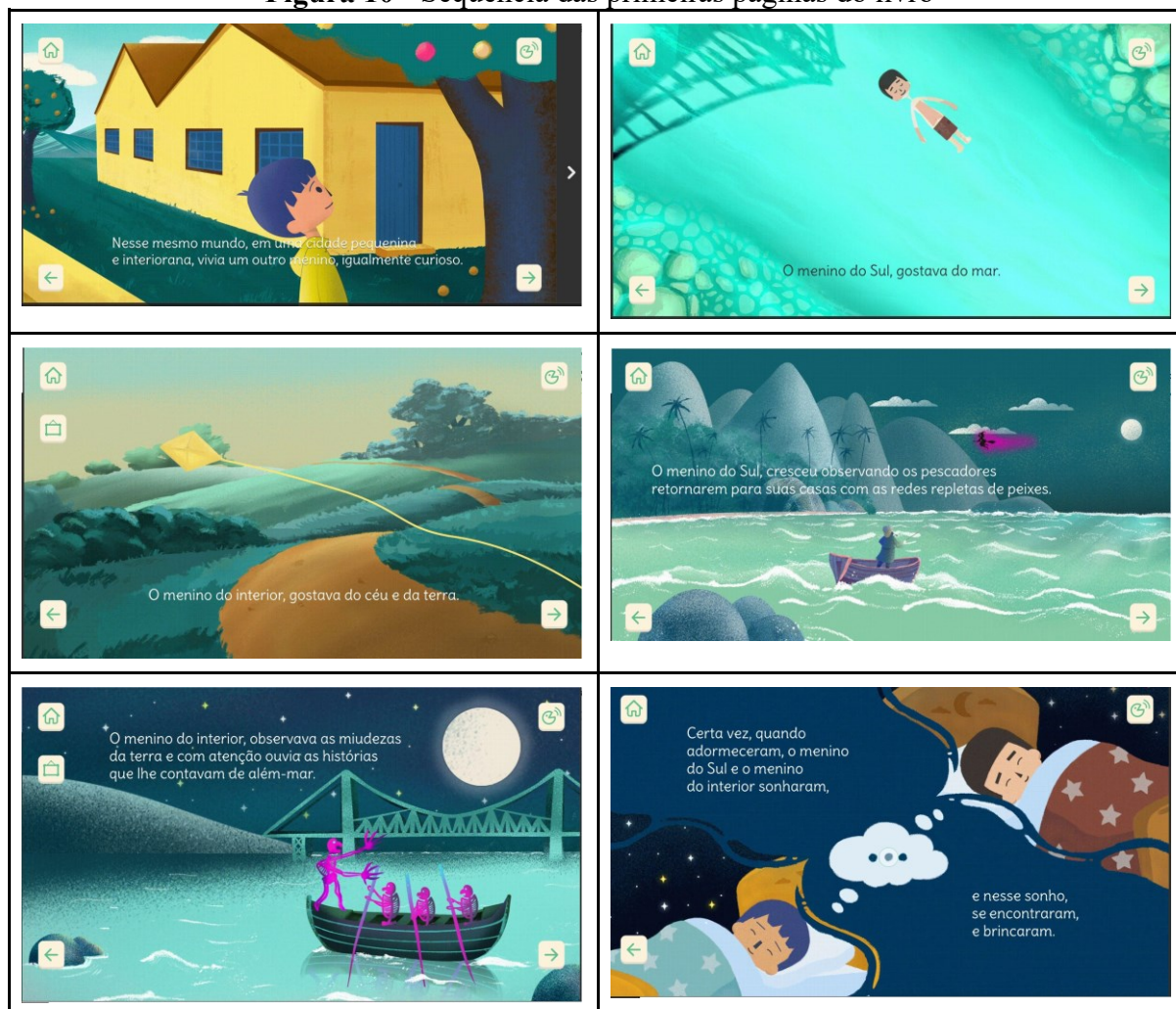
Fonte: Captura de tela do aplicativo (2024).

Figura 9 - Primeira página do livro digital *O sonho dos meninos*



Fonte: Captura de tela do aplicativo (2024).

Figura 10 - Sequência das primeiras páginas do livro



Fonte: Captura de tela do aplicativo (2024).

Este trabalho não só destaca a riqueza cultural de Florianópolis, personificada na figura de Franklin Cascaes, que foi um grande artista e pesquisador da região, mas também sublinha a importância da inovação digital na promoção da literatura infantil, integrando tradições locais com tecnologias modernas. A produção de qualidade das obras de literatura infantil digital é fundamental, pois garante que as crianças tenham acesso a conteúdos enriquecedores e bem elaborados, contribuindo para seu desenvolvimento e formação leitora. Além disso, o financiamento público desempenha um papel essencial nesse processo, viabilizando a criação e distribuição dessas obras e assegurando que todas as crianças tenham acesso a recursos educacionais de alta qualidade.

3.3 LITERATURA INFANTIL IMERSIVA: REALIDADE AUMENTADA E REALIDADE VIRTUAL

Na era digital em constante evolução, o mercado editorial tem se destacado pela produção de obras que exploram novas fronteiras tecnológicas e oferecem experiências de leitura inovadoras e envolventes. Um exemplo marcante dessa tendência são os livros de Realidade Aumentada (RA⁶⁸) e Realidade Virtual (RV), que combinam elementos do mundo físico com recursos digitais para criar narrativas imersivas e interativas. Esses suportes híbridos têm ganhado destaque no cenário literário contemporâneo, oferecendo aos leitores, especialmente crianças e jovens, oportunidades únicas de explorar histórias de maneiras nunca antes imaginadas.

O que diferencia essas tecnologias é, como seu próprio nome indica, sua capacidade de proporcionar, ao usuário, diferentes graus de imersão em ambientes virtuais. Ao passo que a Realidade Virtual produz um ambiente totalmente imersivo – no qual a percepção do mundo externo é bloqueada para que o sujeito tenha acesso apenas ao mundo sintético apresentado por óculos de RV –, a Realidade Aumentada proporciona uma experiência parcialmente imersiva, pois faz com que o usuário perceba simultaneamente o ambiente físico em que está situado e a sobreposição de informações criadas artificialmente sobre esse ambiente, as quais podem se caracterizar como imagens estáticas ou em movimento, música, efeitos sonoros, possibilidade de interação física (Kirchof, 2021, p. 75).

Como Kirchof (2021) destaca, a principal diferença entre as duas tecnologias reside no tipo de imersão do usuário. Enquanto a RV cria um ambiente isolado do mundo real, a RA enriquece a experiência do mundo real, ao sobrepor a ele elementos virtuais. Isso significa que, na RV, o usuário está imerso em um ambiente virtual que exclui completamente a percepção do mundo físico ao seu redor, enquanto na RA, o usuário continua ciente do ambiente real, mas com adições digitais que complementam sua experiência.

Essa distinção é crucial para entender como essas tecnologias podem ser aplicadas em diferentes contextos, desde entretenimento e jogos até educação, treinamento profissional e medicina. A RV pode proporcionar experiências altamente imersivas e envolventes, ideais para simulações realistas e experiências de treinamento. Por outro lado, a RA pode ser usada para enriquecer o mundo físico com informações digitais, como visualizações 3D, instruções em

⁶⁸ A Realidade Aumentada (RA) é uma tecnologia que sobrepõe informações digitais geradas por computador ao ambiente físico do usuário, proporcionando uma experiência interativa e enriquecida. Essa sobreposição de elementos virtuais sobre o mundo real é geralmente visualizada por meio de dispositivos como *smartphones*, *tablets*, óculos especiais ou até mesmo através da tela de um computador. A Realidade Aumentada proporciona uma forma inovadora de interação entre o mundo digital e o mundo físico, criando experiências imersivas e envolventes para os usuários (Kirchof, 2021).

tempo real e guias interativos. No entanto, ambas as tecnologias têm o potencial de transformar profundamente a maneira como interagimos com o mundo ao nosso redor, abrindo novas possibilidades de comunicação, aprendizado e experiência. Essa interconexão possibilita uma riqueza narrativa única, na qual diferentes linguagens convergem para contar histórias de maneiras inovadoras, incorporando novos meios e linguagens sem perder sua essência fundamental.

No que diz respeito à literatura, essa evolução representa um passo adiante na convergência entre a literatura e as tecnologias imersivas, introduzindo novas dimensões sensoriais e interativas à experiência de leitura. Este tipo de literatura é composto pela obra impressa acrescida de alguns recursos digitais (aplicativos), que geralmente podem ser instalados em *tablets* ou *smartphones*. Essa abordagem cria uma experiência híbrida, na qual o leitor interage tanto com a narrativa do livro impresso quanto com elementos dinâmicos e multimodais fornecidos pelos recursos digitais.

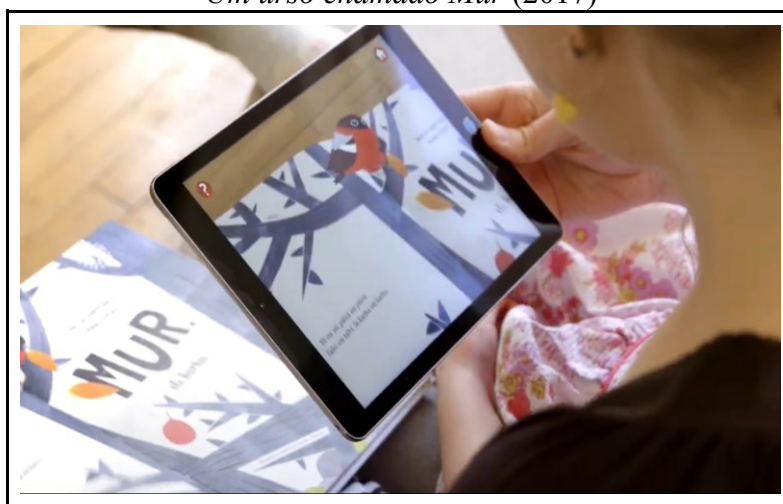
Diante da sobreposição de elementos virtuais ao ambiente físico (no caso da RA) ou de ambientes virtuais completos (no caso da RV), os leitores podem se sentir mais envolvidos na narrativa, como se estivessem literalmente dentro do mundo criado pelo autor. No entanto, é importante equilibrar a incorporação de tecnologia de modo a não perder de vista os aspectos fundamentais da literatura. Os suportes híbridos oferecem novas possibilidades para contar histórias, aproximando-se da visão de literatura como uma forma de expressão que vai além dos limites tradicionais da linguagem verbal, oral e escrita.

O exemplo do livro *A Bear Called Mur (Um urso chamado Mur)* ilustra bem como a realidade aumentada (RA) pode ser integrada à literatura infantil para proporcionar uma experiência de leitura enriquecida e interativa. Nesse caso específico, a empresa dinamarquesa *Step in Books* desenvolveu um projeto de RA a partir da obra impressa *Um urso chamado Mur*, de Kaisa Happonen e Anne Vasko (2016). Esta integração amplia a experiência de leitura da criança para além dos limites do livro analógico tradicional. Ao sobrepor elementos virtuais ao conteúdo impresso, a narrativa ganha novas dimensões e possibilidades. A interatividade proporcionada pela RA pode envolver a corporeidade da criança leitora, incentivando movimentos de 360°. Isso transforma a leitura em uma experiência mais dinâmica, na qual as crianças podem explorar e interagir fisicamente com os elementos virtuais apresentados, possibilitando que personagens, cenários e objetos ganhem vida na tela do dispositivo. Além do aspecto lúdico, projetos de RA como esse podem ter potencial educativo, proporcionando oportunidades para aprender de forma interativa sobre temas abordados na história. Essa iniciativa exemplifica como as tecnologias emergentes podem ser utilizadas de maneira criativa

e inovadora na literatura infantil, ampliando o caráter multimodal, interativo e imersivo da experiência de leitura.

Utilizamos essa obra como exemplo por ela ter recebido avaliações positivas quanto à sua qualidade literária, da parte de estudiosos da literatura infantil, e por ter recebido em 2016 o importante prêmio *Bologna Ragazzi Digital*⁶⁹. Embasamos nossas reflexões nas pesquisas do professor Edgar Kirchof, que faz uma análise minuciosa da obra e do aplicativo no artigo: *Multimodalidade e livros de Realidade Aumentada (RA) para crianças: uma análise da obra literária “Um urso chamado Mur”*⁷⁰. Além disso, encontra-se disponível no *Youtube* (Figura 11), uma pequena amostra da experiência de interação entre o aplicativo e o livro impresso:

Figura 11 - Vídeo produzido por Mariella Harpelund Jensen & René Gundesbol sobre a obra: *Um urso chamado Mur* (2017)



Fonte: Captura de tela do vídeo apresentando a obra: <https://www.youtube.com/watch?v=IGczZqHDUrU>. (2024).

Esse exemplo demonstra como a literatura infantil está se adaptando e evoluindo com o uso criativo das tecnologias de Realidade Aumentada e Virtual, proporcionando experiências de leitura únicas e envolventes para as crianças de hoje. De acordo com Kirchof (2021, p. 228), “nos últimos anos, também alguns artistas e grupos ligados à produção de obras de literatura digital infanto-juvenil passaram a apostar, ainda que de forma incipiente e experimental, na produção de projetos literários com tecnologias de RV e RA”. Sobre isso, Tavares, na entrevista dada a Conte⁷¹ (2018), que a Realidade Virtual (RV) e a Realidade Aumentada (RA) constituem

⁶⁹ Premiação concedida pela Feira Internacional do Livro Infantil de Bolonha (Bologna International Children’s Book Fair).

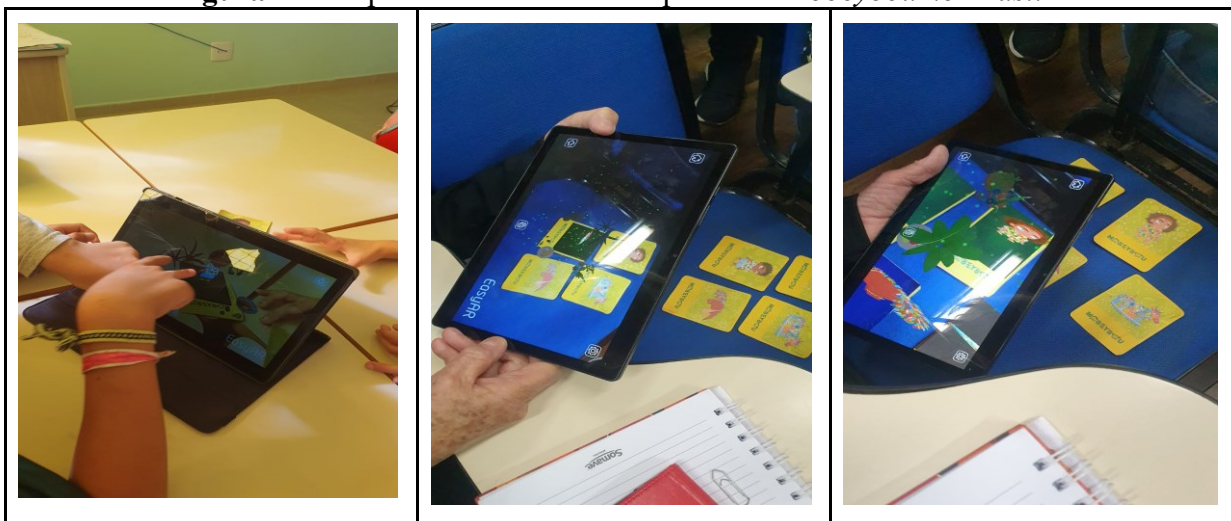
⁷⁰ Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/81171>. Acesso em: 13 jun. 2022.

⁷¹ Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>. Acesso em: 15 jul. 2024.

um setor em crescimento e desenvolvimento no país. Embora ainda não haja uma ampla variedade de obras neste formato produzidas localmente, algumas iniciativas vêm ganhando destaque e contribuindo para o crescimento desse mercado.

Nesse contexto, um exemplo elucidativo é o projeto *Mobeybou no Brasil*, que oferece uma experiência de Realidade Aumentada. A simplicidade do recurso utilizado não diminui sua capacidade de envolvimento das crianças. Durante a leitura, elas se encantam com as personagens da narrativa e, ao final, têm a oportunidade de visualizá-las por meio da RA. Na Figura 08, o primeiro quadro retrata uma experiência realizada no contexto de nossa pesquisa, com estudantes do terceiro ano do ensino fundamental, enquanto os dois quadros subsequentes registram as oficinas pedagógicas que realizamos com as professoras, também utilizando o recurso de RA. Embora sejam momentos distintos, ambos são significativos, e proporcionaram experiências enriquecedoras para os participantes.

Figura 12 - Experiência com RA no aplicativo *Mobeybou no Brasil*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Além de projetos ligados a editoras tradicionais, também têm surgido no Brasil iniciativas independentes e *startups* dedicadas à criação de conteúdo de RA e RV para o público infantil. Eventos literários e feiras de tecnologia têm incluído cada vez mais atividades relacionadas à realidade aumentada e virtual na literatura infantil em suas programações. Isso ajuda a promover o interesse e a conscientização sobre essas novas formas de leitura entre os pais, educadores e crianças. É importante destacar que o campo está em constante evolução, e outras editoras também podem começar a investir nessa área, à medida que a tecnologia se torna mais acessível e as demandas do mercado se expandem.

3.4 CRITÉRIOS DE QUALIDADE NA LITERATURA INFANTIL DIGITAL

Ao considerar o livro infantil digital, é importante não limitar a análise à sua apresentação visual, interatividade e design. Devemos também considerar a qualidade literária, examinando elementos como enredo, texto e ilustrações. Nesse sentido, a avaliação se assemelha à abordagem dos critérios estéticos-literários já estabelecidos pelo PNBE (Brasil, 2014, p. 8 e 9) para a seleção do livro impresso⁷²:

Qualidade literária do texto

Há coerência entre as partes do texto verbal e/ou visual.
 Explora com consistência as possibilidades estruturais do gênero literário proposto
 Explora recursos expressivos e/ou outros ligados à enunciação literária e plástica (ou pictórica) no tratamento dado ao tema.
 Explora aspectos melódicos, imagéticos e/ou visuais.
 As falas diretas de personagens são adequadas às suas variáveis sociais/dialetais
 O tema recebe tratamento consistente e é desenvolvido em harmonia com recursos narrativos e poéticos.
 Foge a estereótipos no texto e nas ilustrações

Qualidade da interação com o leitor

O tema é adequado às expectativas do leitor pretendido
 Propicia uma experiência significativa de leitura autônoma ou mediada pelo professor
 Oferece um grau de abertura que convida à participação criativa na leitura e a interação lúdica na linguagem poética
 Evita conduzir explicitamente opinião/comportamento do leitor
 Mobiliza o leitor, instigando-o a estabelecer relações com outros textos na leitura
 Apresenta linguagem/temática/ilustração/imagens adequadas ao público-alvo.
 Amplia as referências estéticas, culturais e éticas do leitor, contribuindo para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro.

De acordo com Aparecida Paiva (2012), estes critérios são fundamentais para garantir o aspecto literário da obra. Qualidade textual, dimensões estéticas, interatividade, *design* gráfico, paratextos, entre outros, são critérios necessários às boas escolhas de obras para o trabalho pedagógico com as crianças, considerando que os bons livros de literatura infantil, digitais ou impressos, devem fazer parte do cotidiano nas escolas.

Neste sentido, e no contexto de nossa pesquisa, o ano de 2021 foi marcado por diversas discussões no âmbito da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (RMEF) devido à publicação do Edital do Ministério da Educação para aquisição de obras didáticas, pedagógicas

⁷² É importante salientar que existem outras modalidades de livros endereçados à criança, como o livro infantil ilustrado, livros-brinquedos, histórias em quadrinhos, livros de imagem, livro infantil digital, entre outros. No entanto, o termo “livro infantil ilustrado” ou apenas “livro ilustrado” é o mais utilizado pelos pesquisadores nacionais e internacionais (Menegazzi, Debus, 2018).

e literárias do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2022 (PNLD 2022)⁷³, que enfatizava o uso instrumental e predominantemente pedagógico das obras na preparação para o Ensino Fundamental. Nisso, o edital divergia das concepções que embasam os documentos curriculares municipais da Educação Infantil de Florianópolis⁷⁴, quanto às crianças pequenas terem o direito à literatura, no sentido amplo defendido por Antônio Candido (1995).

Os(as) profissionais da rede, preocupados(as) com as orientações daquele edital, e buscando atender às demandas coletivas dos(as) educadores, promoveram um Seminário⁷⁵ para discutir o tema, em 8 e 9 de setembro de 2021. No evento, as discussões sobre os critérios de qualidade das obras endereçadas ao público infantil foram ampliadas, e a partir delas foi elaborado o “Roteiro para escolher bons livros para as crianças: livros infantis e de literatura infantil no contexto do PNLD e além⁷⁶!”, com o objetivo de disponibilizar aos profissionais da Educação Infantil pública municipal de Florianópolis um material de apoio que contribuísse para o processo de escolha dos livros para as crianças. O roteiro apresenta um conjunto de indicadores para a aquisição de obras, fundamentados nas concepções e princípios orientadores éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil.

O roteiro não se restringe à análise das obras infantis em si, mas afirma a necessidade de aprofundamento acerca dos critérios de escolhas das obras para as crianças, para a mediação literária e para o processo de sua formação em contexto escolar. O roteiro oferece diretrizes importantes para trabalhar com literatura infantil, abordando aspectos essenciais para a construção de um acervo de qualidade. São destacados critérios para a seleção de livros que estimulem a criatividade, promovam a interação lúdica, ampliem as referências éticas, linguísticas e culturais das crianças, entre outros aspectos. Além disso, são apresentadas orientações sobre o que não deve estar presente nos acervos, como livros com erros técnicos, visões discriminatórias ou moralistas, e obras predominantemente didáticas ou religiosas. O documento também aborda as orientações do Edital PNLD para o “Material do Professor Digital” e práticas de mediação literária alinhadas com as concepções da Educação Infantil da RMEF, ressaltando a importância de integrar livros de qualidade no cotidiano pedagógico para formar leitores e autores competentes.

⁷³ Edital de convocação para o processo de aquisição de obras didáticas e literárias do Ministério da Educação (MEC) para as escolas da educação básica pública, federal, estaduais e municipais. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022>. Acesso em: 29 set. 2022.

⁷⁴ Disponível em: <https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/portaleducacionaledinfantil/docs-curriculares-da-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 29 set. 2022.

⁷⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wyYGvRQJot0>. Acesso em: 29 set. 2022.

⁷⁶ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1m7R96_PCKPYAWGqCJrFQ5bUEk-0P286L/view. Acesso em: 29 set. 2022.

De acordo com Debus e Spengler (2018, p. 80), os parâmetros fundamentais para toda produção literária voltada para crianças incluem o uso diversificado, o cuidado estético, literário e ético, além da qualidade da estrutura narrativa, imagética ou poética, e as escolhas vocabulares que enriqueçam o repertório linguístico dos leitores em formação. Dessa forma, a literatura infantil digital deve integrar o acervo das escolas, oferecendo uma experiência de leitura que respeite e amplie as habilidades dos jovens leitores. Contudo, defendemos a importância de que essa literatura esteja alinhada também com a lógica não linear dos meios digitais, explorando diversas linguagens de forma criativa e engajante. Assim, garantimos não apenas a diversidade de opções de leitura, mas também uma abordagem adequada às características e potenciais das mídias digitais na formação literária das crianças.

O livro infantil digital, enquanto produto cultural e educativo, apresenta diversas dimensões estéticas que influenciam a formação do leitor contemporâneo. Essas dimensões não se limitam apenas à narrativa textual, mas se expandem para incluir elementos multimídia, interatividade e *design*. A literariedade, ou seja, a qualidade estética e literária de uma obra, continua sendo um aspecto fundamental, mesmo no contexto digital. No ambiente digital, essa literariedade se manifesta por meio da cuidadosa seleção de palavras, da construção narrativa e do uso criativo da linguagem visual e sonora. Além disso, a literariedade no livro infantil digital pode ser enriquecida pela interatividade. A interatividade proporcionada pelo livro infantil digital permite aos leitores não apenas acompanharem a história, mas também tomarem decisões e explorarem diferentes caminhos narrativos, tornando a experiência de leitura mais imersiva e participativa. Quando essa interatividade é cuidadosamente desenvolvida, ela não apenas mantém o interesse das crianças, mas também estimula habilidades como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade (Frederico, 2016). Além disso, o *design* do livro digital desempenha um papel crucial na experiência do leitor. A apresentação visual da história, o *layout* das páginas, as ilustrações e a usabilidade da interface são elementos fundamentais para atrair e envolver os jovens leitores.

É importante observar que a avaliação de obras digitais para crianças requer critérios de qualidade específicos adaptados aos meios digitais. Natalia Kurcikova (2018, p. 27) destaca que, embora a literatura infantil seja “naturalmente interativa”, a forma como essa interatividade se manifesta nas narrativas digitais é distinta, alterando a dinâmica da relação entre o leitor e a história. Devido à natureza multimodal dos livros infantis digitais, é necessário expandir a análise para incluir a leitura e interpretação de imagens em movimento, “elementos sonoros e interatividade”, conforme salientado por Frederico (2016, p. 109). Essa abordagem mais

abrangente permite uma compreensão mais completa e aprofundada das possibilidades e potenciais dos livros digitais para crianças.

No entanto, essas potencialidades - tanto a multimodalidade quanto à interatividade - ainda levantam muitas dúvidas, desafios e impasses na seleção da literatura infantil digital pelas(os) professoras(es) mediadoras(es). Por isso, a literatura infantil digital, embora ainda deva ser avaliada com base em critérios semelhantes aos dos livros impressos, como os critérios listados pelo PNBE e pelo Roteiro da SMEF, requer critérios de avaliação adicionais e específicos.

Portanto, embora as tecnologias digitais ofereçam muitos recursos para criar experiências literárias inovadoras, é importante que os *designers* utilizem essas ferramentas com sensibilidade e segurança, garantindo que elas melhorem a experiência da leitura e não a prejudiquem. Neste sentido, na análise dos dados, como já destacamos na introdução da tese, identificamos algumas pesquisas que exploram a literatura infantil digital sob a perspectiva do *design* gráfico, oferecendo valiosas contribuições para o aprimoramento de recursos interativos que enriquecem a experiência de imersão e fruição do leitor. Essa colaboração entre as áreas é essencial para impulsionar a evolução e a qualidade da literatura infantil digital. Por exemplo, na pesquisa de doutorado de Deglaucy Jorge Teixeira (2019), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi desenvolvido um modelo de *design* para narrativas digitais interativas infantis que não apenas possibilita a criação de histórias interativas, mas também contribui para a harmonia entre interatividade e narrativa (Teixeira, 2019, p. 08).

Outra pesquisa relevante é a de Douglas Luiz Menegazzi (2019), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que oferece importantes referências, especialmente no campo do *design* de *hotspots*⁷⁷, que são recursos interativos que permitem ações adicionais no aplicativo, como dicionários e *gifs*⁷⁸. Embora simples, esse recurso é altamente eficaz quando usado de maneira integrada à obra. Menegazzi (2019) observa que a popularização de dispositivos móveis, como *tablets* e *smartphones*, aumentou a produção e o consumo de aplicativos digitais para crianças, incluindo conteúdo literário. No entanto, ele ressalta que o uso excessivo ou mal planejado de áreas de interação e *hotspots* em livros infantis digitais pode comprometer a qualidade da leitura literária das crianças e dificultar a seleção de obras e a mediação da leitura.

⁷⁷ *Hotspots* são áreas interativas na tela que respondem a ações do usuário, como toques ou cliques.

⁷⁸ Um *GIF* (Graphics Interchange Format) é um tipo de formato de imagem em movimento amplamente utilizado na internet. Os *GIFs* geralmente são curtos, sem som, e são populares em redes sociais, mensagens instantâneas e em outros meios *online* devido à sua capacidade de transmitir uma mensagem ou expressão de forma rápida e visualmente atraente.

Esses trabalhos representam referências valiosas na busca pela excelência na produção, especialmente no que se refere à estética literária na formação das crianças leitoras.

Em um argumento complementar, Betty Sargent (2015) destaca que, na cultura contemporânea, os livros infantis digitais estão se tornando cada vez mais populares, uma vez que ocorreu uma mudança na forma como muitas crianças e jovens consomem literatura. No entanto, de acordo com a pesquisadora, se por um lado é verdade que “os *designers* digitais podem usar todas as possibilidades do reino digital para apresentar obras literárias valiosas para crianças”, eles também podem meramente distrair as crianças ao incluir “interatividade e animação tangentes à narrativa ou ao tema central da obra” (Sargent, 2015, p. 123). Ou seja, existe o risco de que as mesmas ferramentas capazes de viabilizar experiências literárias enriquecedoras possam ser usadas de maneira a distanciar as crianças da essência da obra literária. Por isso, Junko Yokota e William H. Teale (2014) alertavam sobre o perigo de que esses recursos adicionais se tornem o foco principal, em vez de complementar ou aprimorar a história ou o tema central da obra.

Enquanto a interatividade pode enriquecer a experiência de leitura, oferecendo recursos como animações, sons e atividades interativas, é importante que esses elementos complementem a história e não se sobreponham a ela. A interatividade deve ser utilizada de forma sensível e equilibrada, de modo a não prejudicar a compreensão e apreciação da narrativa. É importante considerar a qualidade técnica do livro digital, incluindo a navegabilidade, a usabilidade e a acessibilidade do aplicativo ou plataforma utilizada. Um livro digital bem projetado deve ser fácil de usar, intuitivo e acessível em diferentes dispositivos e sistemas operacionais.

Yokota e Teale (2014, p. 255) alertavam para o fato de que os livros digitais rapidamente haviam se transformado, “de uma novidade curiosa, em grande negócio”. Por isso, para os autores, é fundamental estabelecer critérios de qualidade literária para análise de livros digitais infantis e juvenis, destacando a importância de boas escolhas por parte dos educadores quando o intuito for fomentar o gosto literário das crianças. De acordo com eles, os recursos utilizados na literatura infantil digital podem motivar fortemente o contato das crianças com a literatura, no entanto, para desempenharem este papel de uma maneira significativa e não apenas de entretenimento, é importante fazer uma boa curadoria das obras digitais disponíveis no mercado.

Os autores consideravam, na época, a literatura infantil digital “a inovação mais excitante da literatura infantil nos últimos tempos – e também a mais assustadora” (Yokota; Teale, 2014, p. 256). Excitante porque possibilita produzir novas formas artísticas e, às crianças,

realizarem novas experiências literárias. Assustadora, porque, em muitos aspectos, a tecnologia ultrapassou a compreensão de conceitos básicos e também as conclusões das pesquisas na área (Yokota; Teale, 2014). Como resultado disso, eles apontavam que escolas e pesquisadores precisavam, por conta própria, descobrir quais os melhores caminhos a seguir e quais livros digitais utilizar com as crianças. Para os autores, a chegada dos aplicativos representou uma revolução na literatura infantil digital, que ganhou novas proporções e efeitos que ampliam a experiência da criança com a leitura na tela.

Yokota e Teale (2017, p. 262) chamam atenção para o problema de que nem todos os livros digitais produzidos para a infância são de boa qualidade literária, por isso, recomendam alguns critérios de avaliação da obra digital quando se pretende uma leitura literária expressiva e significativa para a criança. A **qualidade literária** da obra inclui elementos como a narrativa, os personagens, o estilo de escrita e a riqueza da linguagem. Um livro digital de qualidade deve oferecer uma **história envolvente** e bem escrita, que **estimule a imaginação** e o interesse da criança pela leitura. Além disso, é importante considerar a **adequação do conteúdo** ao público-alvo. Os temas, as imagens e as interações devem ser apropriados para a faixa etária da criança, levando em conta suas habilidades de leitura, interesses e nível de desenvolvimento.

Assim como ocorre com os livros impressos, é essencial avaliar minuciosamente os livros digitais para garantir que favoreçam uma experiência de leitura satisfatória. Yokota e Teale (2017, p. 262) apontam alguns aspectos a serem considerados na avaliação de livros infantis digitais, que incluem considerar:

- Se a história foi adaptada de forma apropriada para o formato digital.
- Se a história utiliza efetivamente os recursos disponíveis no meio digital, indo além do que seria possível em um livro impresso.
- Se os recursos interativos não comprometem a integridade da narrativa principal.
- Se os recursos adicionais estão integrados de forma equilibrada com a história.
- Se os recursos são adequados ao processo de aprendizagem das crianças, tanto na leitura quanto em geral.

É esperado que os três elementos fundamentais de todas as histórias de qualidade estejam presentes. Em relação aos recursos digitais, é importante observar se:

- A voz do narrador é apropriada para o tom da história e dos personagens.
- Os efeitos sonoros e a música são apropriados e complementam a narrativa.
- O tamanho e a proporção das imagens são adequados para dispositivos como *tablets* (Yokota; Teale, 2017, p. 262).

Como a literatura infantil digital é um campo relativamente novo, estes critérios elencados por Yokota e Teale (2014) são importantes, porém os estudos no campo ainda não

chegaram a um consenso quanto aos critérios de avaliação das obras digitais, ao passo que a literatura infantil impressa hoje conta com critérios de avaliação já consolidados (Paiva, 2014), como já destacamos. Concluimos, portanto, que é importante perceber a literatura no meio digital como uma oportunidade e não como uma ameaça. Embora o uso de telas pelas crianças precise de estudos contínuos, é importante destacar, mais uma vez, que o temor em relação à substituição da literatura impressa pela digital não se justifica, pois ambas podem coexistir e se complementar.

Nesse contexto, retomamos a ideia de que as práticas de leitura e escrita literária contemporâneas estão ligadas ao conceito de letramento literário (Cosson, 2012), o qual nos fornece bases fundamentais para refletir sobre a formação do leitor contemporâneo. É essencial introduzir as crianças às inovações literárias que emergem das novas possibilidades digitais, ampliando assim o seu repertório de leitura e preparando-as para os desafios do mundo contemporâneo. Portanto, ao adotar uma abordagem equilibrada e consciente em relação à literatura infantil digital, podemos promover uma experiência de leitura enriquecedora e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças como leitores críticos e participativos em um mundo cada vez mais digitalizado.

3.5 A MATRIZ DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE OBRAS DE LITERATURA INFANTIL DIGITAL

Nem todos os livros, independentemente do formato, podem ser considerados qualidade estético-literária, ou seja, como obras que ampliam a experiência estética de leitura da criança. A crescente disponibilidade de obras de literatura infantil, tanto digitais quanto impressas, apresenta um desafio significativo para professoras(es) mediadoras(es): como selecionar obras que ofereçam uma experiência estética de leitura enriquecedora para as crianças? Diante deste cenário, e dialogando com os critérios já listados, escolhemos como referência principal a *Matriz de critérios para avaliação e seleção de obras de literatura infantil digital*, por ser esse um material recente, orientado à produção de critérios para seleção de obras de literatura infantil digital no contexto brasileiro. A *Matriz* (2021) foi produzida por especialistas, com embasamento em pesquisas acadêmicas e em documentos sobre os direitos das crianças no ambiente digital. Sob coordenação das professoras Dra. Aline Frederico e Dra. Giselly Lima de Moraes, em parceria com o programa *Leia para uma Criança*, do Projeto Itaú Social, ela foi publicada em 2021 no site do programa, com o objetivo de disponibilizar um

material de apoio para editoras, escolas, educadores, bibliotecários e mediadores de leitura. O documento apresenta “características observadas em diversas obras de literatura infantil digital, de qualidade reconhecida por especialistas, que constituem parâmetros importantes para uma experiência de leitura literária digital enriquecedora” (Matriz, 2021, p. 8).

De acordo com as coordenadoras, a proposta da *Matriz* é “auxiliar mediadores de leitura a conhecer a literatura infantil digital, possibilitando-lhes selecionar obras de qualidade” (Matriz, 2021, p.08), destacando que a literatura é arte e considerando, assim, a literatura infantil digital também como um direito de todos. A proposta da *Matriz* é oferecer um material que possa ajudar a avaliar a qualidade do texto literário numa perspectiva de utilizar os recursos digitais de forma criativa e inovadora, que contribuam para uma leitura prazerosa e enriquecedora.

Os critérios da *Matriz* (2021) estão divididos em três dimensões:

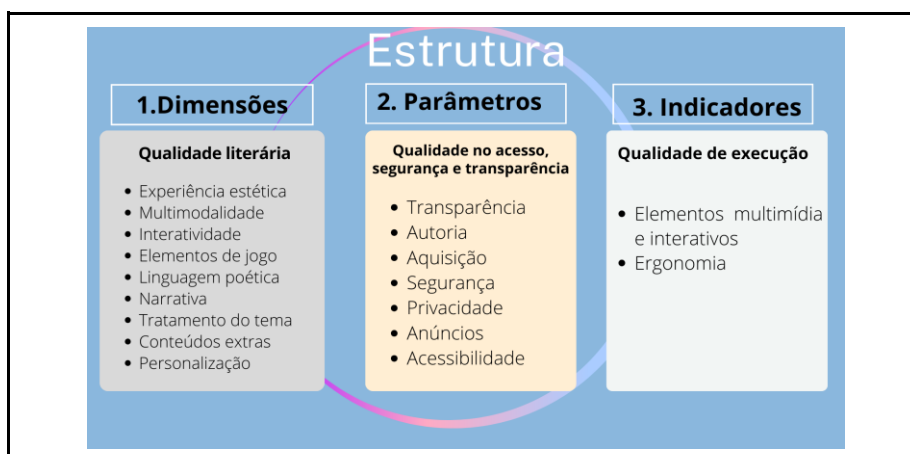
Qualidade literária: parâmetros que ajudam a avaliar a qualidade do texto literário e como ele usa recursos do meio digital de forma criativa, inovadora e lúdica para contar uma história ou construir uma poética própria.

Qualidade de acesso, segurança e transparência: parâmetros que ajudam a avaliar aspectos-chave do sistema de circulação das obras de literatura digital e seu uso em dispositivos conectados em rede, já que estes têm impacto sobre a qualidade geral da obra.

Qualidade de execução: parâmetros referentes à qualidade de reprodução desses conteúdos no dispositivo (Matriz, 2021, p. 12).

Como observamos, na análise da literatura infantil digital, precisam ser considerados aspectos técnicos específicos em relação ao meio digital. Dessa forma, as três dimensões contêm indicadores de critérios diferenciados, mas que se inter-relacionam, conforme apresentado no quadro dois:

Quadro 2 - Compilação com as dimensões de critérios da Matriz



Fonte: *Matriz de Critérios para Avaliação e Seleção de Obras de Literatura Infantil Digital* (2021).

Observamos que todos os critérios apresentados na *Matriz* (2021) contribuem para a avaliação da qualidade das obras no contexto digital. Pretendemos destacar cada um desses critérios em suas especificidades; no entanto, daremos ênfase especial aos aspectos relacionados à literariedade. Nossa análise aqui se concentra na qualidade literária do livro infantil digital e na experiência estética proporcionada por ele, com especial atenção à sua multimodalidade.

Portanto, é crucial garantir que os recursos tecnológicos empregados estejam alinhados com a narrativa e que os elementos da multimodalidade na obra sejam integrados de forma harmoniosa. A imagem, seja estática ou animada, deve enriquecer a narrativa, evitando possíveis estereótipos visuais. Quanto à **linguagem verbal**, além dos critérios semelhantes aos dos livros impressos, em algumas obras é importante considerar a “materialidade sonora, como rimas, aliterações e ritmo”. A dimensão do som, composta pela trilha sonora, efeitos e vozes, deve complementar a narrativa e contribuir para sua poética. Por fim, os gestos, ou movimentos corporais solicitados pela obra, devem ser sugeridos e incorporados de maneira lúdica e agregar significado à narrativa. Esses aspectos, delineados pela Matriz de Avaliação, são essenciais para a análise e a apreciação adequadas das obras digitais infantis (Matriz, 2021, p. 14-15).

Os recursos de **interatividade**, de acordo com a *Matriz* (2021, p. 15), desempenham um papel fundamental na “leitura da literatura infantil digital, exigindo uma participação ativa do leitor”. Essa abordagem proporciona às crianças uma experiência literária “dinâmica e participativa”. No entanto, como já temos visto, é necessário que os elementos de jogo, se presentes, estejam integrados à narrativa de forma coesa no contexto ficcional, evitando impactos negativos na experiência de leitura literária. Quanto à **linguagem poética**, ela abrange “imagem, escrita, som, gesto e interatividade”, cada um agindo sobre os “sentidos e emoções do leitor” de maneira única. A narrativa, moldada pela articulação desses recursos semióticos, se diferencia das abordagens tradicionais, graças aos recursos tecnológicos disponíveis. O **tratamento do tema** inclui a maneira como a obra trata ou evita “abordagens pedagógicas e moralizantes”, garantindo que temas socialmente relevantes ou sensíveis não sejam tratados de maneira estereotipada, e que priorizem o “prazer estético”. Os **conteúdos extras e outros paratextos** devem estar criativamente alinhados com a obra principal. Além disso, recomenda a *Matriz* (2021), a obra pode permitir a “personalização da experiência de leitura”, considerando “contextos autônomos e mediados”, oferecendo diferentes modos de leitura (com narração, sem narração) e a capacidade de ativar e desativar recursos multimídia com facilidade (Matriz, 2021, p. 17).

Quanto ao critério **qualidade no acesso, segurança e transparência**, é fundamental garantir que os sites e lojas virtuais forneçam informações claras sobre a obra, incluindo seu

conteúdo, formas de aquisição, avaliações dos leitores e aspectos técnicos. A identificação da autoria do texto, som, imagem e *design* de interatividade, assim como o projeto editorial, são elementos essenciais. No caso de obras pagas, é necessário informar claramente o sistema de aquisição para uma compra consciente. Em relação à **segurança**, é importante evitar *links* que redirecionem para fora da obra e garantir a privacidade do leitor. Além disso, a obra deve ser livre de anúncios⁷⁹ e oferecer recursos de acessibilidade para permitir o acesso por pessoas com deficiência. No critério **qualidade de execução**, é fundamental que todos os elementos multimídia e interativos contribuam para a eficácia da obra, com um *design* de interface que garanta uma execução fluida e rápida. Por fim, a **ergonomia** deve ser avaliada, considerando se todo o *design* da obra leva em conta o manuseio, a visualização e a audição da criança, levando em consideração as particularidades do “corpo infantil” (Matriz, 2021, p. 19).

A leitura em meio virtual, como vimos, abre espaço para formatos narrativos que oferecem diversas possibilidades, permitindo que os leitores façam escolhas que conduzem a desfechos e eventos distintos na história. Essa dinâmica exige novas competências e habilidades de leitura, e a quantidade de animações e interações nas obras pode tornar a seleção dos livros uma tarefa desafiadora para os pais e educadores. Essa incerteza sobre o que constitui um livro infantil digital de qualidade literária é agravada pela ausência de critérios consolidados para a produção e seleção dessas obras. Nesse contexto, a *Matriz* pode servir como um guia para auxiliar na escolha de narrativas digitais de qualidade. Para ilustrar os elementos que compõem a qualidade literária dos livros infantis digitais, apresentamos o Quadro 3, conforme proposto pela *Matriz*.

⁷⁹ O ideal é que a literatura infantil digital seja totalmente isenta de anúncios, em particular de terceiros. No caso de qualquer material publicitário incluído pelo desenvolvedor, este deverá ser claramente separado do texto literário principal e protegido por ferramentas de bloqueio parental. Assim, garantimos que a experiência de leitura das crianças não seja interrompida por conteúdos publicitários indesejados, preservando a integridade e a qualidade da experiência literária. Essa abordagem reforça a segurança do ambiente virtual para a criança.

Quadro 3 - Componentes de qualidade literária do livro digital infantil da *Matriz*

Fonte: Produção da própria adaptado da *Matriz* (2021).

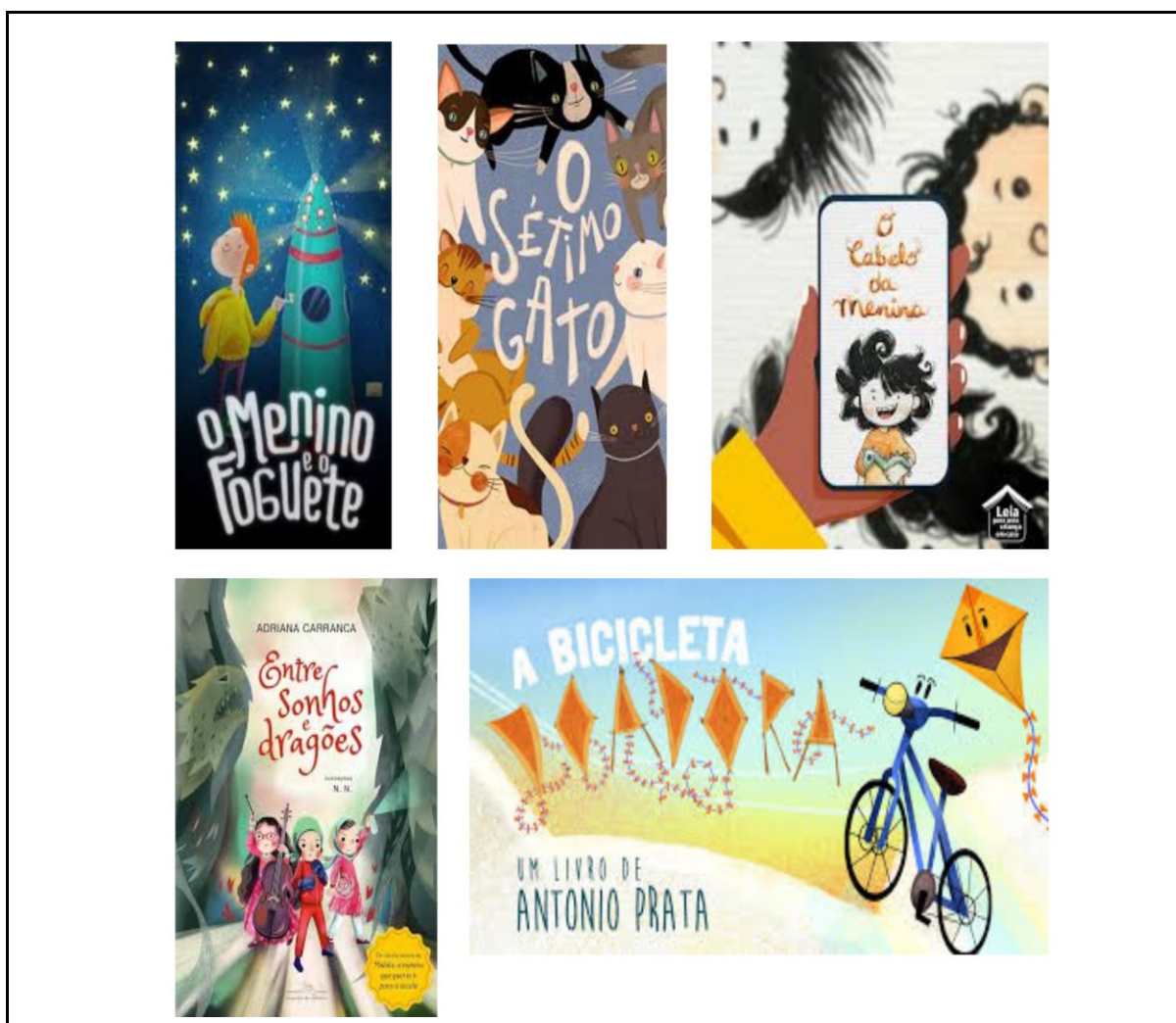
Os elementos que compõem a *Matriz* nos parecem essenciais nas discussões sobre as futuras produções e análises do livro digital. Para exemplificar esses critérios de qualidade literária, utilizamos as três obras premiadas no Prêmio Jabuti 2017 na categoria de “Literatura Infantil Digital”. O prestígio dessa premiação no cenário literário brasileiro confirma a excelência literária dessas obras. Além disso, elas estão disponíveis gratuitamente e são facilmente acessíveis, como é o caso da coleção *Kidsbook* Itaú Criança, parte do programa “Leia para uma Criança” promovido pelo Itaú Unibanco e pela Fundação Itaú Social, visando a estimular a leitura na infância.

A coleção compreende cinco⁸⁰ títulos diferentes (Figura 10), cada um abordando temas fundamentais como liberdade, respeito às diferenças, cumplicidade e solidariedade. Escritas por autores brasileiros de diversas origens culturais, essas narrativas podem ser desfrutadas em

⁸⁰ 1) *O menino e o foguete*, de Marcelo Rubens Paiva e Alexandre Rapazo. 2016. Acesso encerrado em 2023.
 2) *O sétimo gato*, de Luiz Fernando Veríssimo e Willian Santiago. 2016. Disponível em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/historias/o-setimo-gato/>. Acesso em: 21 jul. 2024.
 3) *O cabelo da Menina*, de Fernanda Takai e Ina Carolina. 2016. Acesso encerrado em 2023.
 4) *Entre sonhos e dragões*, de Adriana Carranca e Brunna Mancuso. 2016. Acesso encerrado em 2023
 5) *A bicicleta voadora* de Antônio Prata e Caio Bucarechi. 2016. Disponível em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/historias/a-bicicleta-voadora/>. Acesso em: 21 jul. 2024.

dispositivos móveis como *tablets* ou *smartphones*, sem necessidade de *download*. Cada obra é enriquecida com animações simples, efeitos sonoros e trilhas musicais.

Figura 13 - Coleção *Kidsbook* Itaú Criança ganhadora do Prêmio Jabuti 2017



Fonte: Produção própria no site: canva.com (2024).

É importante ressaltar que, embora a mídia digital ofereça novas formas de interação com as obras, essa coleção ainda guarda semelhanças com a versão impressa dos livros em muitos aspectos. A interatividade presente nessas obras digitais é simplificada, não exigindo uma participação tão ativa do leitor quanto seria possível em um ambiente puramente digital. Isso nos leva a refletir que, apesar de serem obras multimídia e digitais, elas mantêm uma conexão direta com a mídia impressa em sua concepção e estrutura. Portanto, ao avaliar obras digitais, é essencial considerar não apenas os aspectos técnicos e estéticos, mas também como

elas se relacionam com sua versão no suporte impresso e como a interatividade é incorporada para enriquecer a experiência do leitor.

O livro digital *Nautilus* (2016), anteriormente mencionado, por exemplo, preserva a integridade e a excelência literária da obra original, ao mesmo tempo que proporciona ao leitor uma outra experiência estética, ao explorar de forma criativa uma diversidade de recursos multimídia digitais, integrados de maneira inovadora ao conceito estético da narrativa original. Neste caso, a integração harmoniosa desses recursos amplia a experiência de leitura, mantendo a essência da obra original, enquanto explora novas possibilidades oferecidas pelo meio digital.

Estes recursos incluem música, animações, efeitos sonoros e até mesmo possibilidades de narração, que agregam “camadas de sentido aos demais recursos expressivos e contribuem para a construção da narrativa e para a poética da obra” (Conte, 2019, p. 74). É importante ressaltar que, conforme enfatizado na *Matriz de Critérios* (2017, p. 14), a qualidade de uma obra não está necessariamente relacionada à quantidade de recursos utilizados, mas sim à forma como esses recursos estão articulados dentro do projeto literário.

Por fim, trazemos o exemplo do livro infantil digital *Quanto Bumbum!* (2016⁸¹), escrito por Isabel Malzoni e com ilustrações e animações de Cecília Esteves, que foi especialmente desenvolvido para *tablets* e *smartphones*. Projetado para aproveitar plenamente o meio digital, o livro está disponível⁸² em português, inglês e espanhol, oferecendo uma experiência de leitura lúdica e envolvente. No entanto, a interação do leitor se concentra mais nos conteúdos extra, como jogos, do que na própria narrativa. Durante a leitura da história em si, a possibilidade de interatividade se limita a um clicar nos ícones indicados para movimentar os animais e avançar para a próxima tela ou cena, acompanhados por pequenos efeitos sonoros associados pelos personagens.

Ao comparar as obras, é possível identificar tanto semelhanças quanto diferenças entre elas, o que nos leva a algumas reflexões. Embora as três sejam concebidas como narrativas digitais, uma delas não aproveita todos os recursos do meio digital de maneira criativa, inovadora e lúdica para contar uma história ou construir uma poética própria (Matriz, 2021, p. 12). A animação, de modo geral, é apresentada de forma simplificada; embora isso não necessariamente indique menor qualidade literária. No entanto, os leitores digitais tendem a

⁸¹ Editora Caixote e da empresa de games *Webcore*.

⁸² Em 2022, ao verificar a disponibilidade do livro no site da Editora Caixote, constatamos que não estava mais acessível. Em busca de esclarecimentos sobre possíveis atualizações dos aplicativos literários relacionados, contatamos a Editora por e-mail. Infelizmente, recebemos uma resposta desanimadora, na qual foi informado que não havia planos para atualizar os aplicativos devido aos custos elevados associados a essas atualizações.

esperar certos parâmetros multimodais em um ambiente digital, e neste caso, quando o texto se assemelha demais ao formato impresso, pode acabar desestimulando a leitura. É notável nas obras analisadas que seus textos poderiam ser facilmente transferidos do meio digital para o impresso, ou até mesmo o contrário, como no caso do *Nautilus*, que foi adaptado de uma obra impressa.

A questão, como já destacamos, não se resume a uma divisão que contraponha o impresso ao digital; ambos deveriam ser integrados às práticas pedagógicas nas escolas. O foco está em identificar o que funciona melhor para alcançar determinados objetivos em situações específicas de ensino ou em aulas específicas. Segundo Kirchof (2016), muitos dos aplicativos disponíveis no Brasil ainda carecem de preocupação com a elaboração estética, pois, como aponta Moraes (2016, p. 61), nem sempre “a transposição do impresso para o digital implica uma ampliação das possibilidades de leitura ou em uma manutenção do mesmo padrão de qualidade”. Para Yokota e Teale (2017, p. 257), a pergunta que professoras(es) ou bibliotecárias(os) devem fazer é: “Como eu decido se este livro impresso ou este livro digital é a melhor escolha para ajudar a criança: a) a interagir com a história, b) a aprender, ou c) a ampliar seu desejo de ler mais sobre um assunto?” Para os autores, o cerne da questão reside em compreender as semelhanças e diferenças entre o meio impresso e o digital.

Como nos lembram Yokota e Teale (2017), os livros digitais tiveram sua origem nos livros impressos, mas foram adaptados para se adequar ao mundo digital. Conforme o ambiente digital evoluiu, os desenvolvedores passaram a aprimorar as produções, aproveitando as possibilidades oferecidas pelos dispositivos móveis. Gradualmente, surgiram livros digitais com características específicas dos meios digitais, incorporando recursos como som, movimentos, giroscópio e interações táteis, proporcionando experiências de multimodalidade e interatividade que são intrínsecas ao ambiente digital. Compartilhamos das preocupações levantadas por Yokota e Teale (2017), quando ressaltam que: a) muitos aplicativos produzidos como narrativas e livros de imagem para o mercado apresentam baixa qualidade; e b) há escassez de estudos críticos dirigidos a professores, que examinem esses materiais quanto à sua qualidade para uso educativo na sala de aula (Yokota; Teale, 2017, p. 262).

Ao longo das seções anteriores, exploramos uma variedade de aspectos relacionados aos letramentos e aos critérios de qualidade da literatura infantil, tanto em meio impresso quanto digital. Apresentamos os critérios de qualidade literária elencados pela Matriz de análise (2017), ilustrados com exemplos de obras digitais de produção nacional, destacando como as características estéticas de cada obra influenciam o tipo de interação que elas proporcionam, convidando a diferentes formas de mediação. Essa análise ressalta a importância de uma

cuidadosa seleção de obras digitais para crianças, considerando não apenas sua qualidade literária, mas também sua capacidade de atrair, envolver e estimular os leitores crianças. Neste contexto, é crucial considerar a mediação pedagógico-literária contemporânea, especialmente em ambientes escolares. Neste sentido, no próximo capítulo, exploraremos conceitos de mediação pedagógico-literária, reconhecendo a importância de as/os profissionais que trabalham com crianças estarem aptos/as a avaliar, selecionar e mediar os livros de maneira a ampliar a experiência literária das crianças.

4. MEDIAÇÃO LITERÁRIA: ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NO CONTEXTO DE OBRAS DIGITAIS

Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem.

(Reyes, 2010)

Abrimos este capítulo sobre mediação de leitura dialogando com Yolanda Reyes, que escreveu o verbete acima para o glossário do Centro de Estudos em Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE/UFGM⁸³. Não temos a pretensão de definir o que seja mediação de leitura, pois entendemos que cada mediação literária tem suas especificidades, dependendo do público, do local, dos recursos disponíveis e do contexto cultural, entre tantas outras questões. Nosso objetivo aqui é introduzir reflexões sobre a mediação à literatura digital⁸⁴ na escola, um processo que relaciona leitura verbal e visual, vídeos, jogos, interatividade⁸⁵ e transmidialidade, entre outros aspectos. As estruturas narrativas no meio digital estão transformando as relações entre leitura e escrita, e conseqüentemente, a mediação literária.

Diante deste desafio, apresentamos aqui alguns conceitos de mediação literária nos contextos impresso e digital, e alternativas que podem ser viáveis para escolas públicas, especialmente aquelas com dispositivos móveis e acesso à internet, como é o caso da maioria das escolas da Rede Municipal de Florianópolis. Consideramos a literatura infantil digital como um “dispositivo de mediação”, que é definido por Peraya (1999, p. 153) como “uma instância, um lugar social de interação e cooperação com suas próprias intenções, seu funcionamento material e simbólico, enfim, seus próprios modos de interação”. Esses dispositivos atuam como “estações de leitura que promovem sociabilidades, relações, são territórios de negociação de sentidos, de experiências e aprendizagens inscritas na luta com as palavras, mas que implicam também lutas pela palavra” (Perrotti, 2015, p. 105). Ao ultrapassar a dimensão de meras ferramentas, eles se tornam discursos que produzem significados e ambientes que contam

⁸³ REYES, Y. A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global. 2010. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores*. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em: 26 de maio 2023.

⁸⁴ Vale destacar que, nesta pesquisa, nos aprofundamos na mediação literária em sala de aula realizada pela/o professora/or mediadora/or. No entanto, entendemos a biblioteca como um espaço fundamental de leitura e formação do leitor, complementando o trabalho com o texto literário realizado em sala de aula. A biblioteca não é apenas um “centro de distribuição de bens culturais”, mas sim um espaço dinâmico que promove a sociabilidade e a interação através da leitura (Perrotti, 2015, p. 97). Ver mais em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3750>.

⁸⁵ Participação significativa do leitor na obra, que, por sua vez, responde a essa participação.

histórias, narram e revelam. Assim, “é essencial saber escutá-los e perscrutá-los em seu silêncio, que pode ser tão revelador quanto ameaçador” (Perrotti, 2015, p. 97). Portanto, também os ambientes favoráveis e acolhedores à leitura digital podem ser entendidos como dispositivos de mediação. Esses ambientes devem promover a interação e a cooperação, facilitando a construção de significados e a negociação de sentidos.

4.1 MEDIAÇÃO E LITERATURA INFANTIL

Com base na definição de Yolanda Reyes (2010), citada na epígrafe deste capítulo, compreendemos que a mediação de leitura implica uma troca, na qual a(o) mediadora(or), através de seu repertório ou experiências de leitura, estabelece uma “ponte” entre o livro e o leitor. Assim, a mediação de leitura pode ser realizada por qualquer pessoa - professoras(es), bibliotecárias(os), mães, pais, avós, avôs, tias, tios, cuidadores, entre outros, inclusive outras crianças — contanto que possuam um repertório e/ou acesso a textos literários. Isso porque a formação de leitores depende de experiências e estratégias de mediação literária positivas, conforme descreve Anna Claudia Ramos (2017, p. 213):

Escrever literatura infantil e juvenil é saber falar de qualquer tema dentro de uma nova perspectiva, é dar novos horizontes, é criar novas possibilidades, porque a literatura é subversiva por natureza, abre novos caminhos e novas jornadas de leitores. Abre janelas que permitem que crianças ou jovens possam ver-se, entender-se, reinventar-se e experimentar ser outros, como nas brincadeiras.

Ramos (2017) ressalta a importância e o poder da literatura infantil e juvenil como uma ferramenta para explorar diversos temas e perspectivas. Ao escrever para esse público, os autores têm a oportunidade de oferecer novos horizontes e estimular a imaginação e a criatividade dos jovens leitores. Portanto, é fundamental que boas obras de literatura infantil estejam presentes no acervo das escolas, proporcionando não apenas uma leitura encantadora, mas também comprometida com a qualidade estética e a formação de leitores. No entanto, a mediação literária para crianças vai além da leitura, é preciso que haja um planejamento intencional, sendo que a mediação literária, de acordo com Petit (2008⁸⁶), envolve dois movimentos, sendo o primeiro o de “sentir e transmitir”. Essa abordagem destaca a importância

⁸⁶ Palestra proferida por Michèle Petit no seminário *Uma experiência de leitura*, na Feira Internacional do Livro Infantil e Juvenil (FILIJ 28), em novembro de 2008, no México. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/63560/pdf>. Acesso em: 17 dez. 2023.

não só de expor as crianças a boas obras literárias, mas também de guiá-las em sua compreensão e apreciação, para explorar plenamente o mundo da literatura infantil.

E nessa relação, surge o segundo movimento: o de “transmitir”, em que as(os) mediadoras(es) possibilitam a aproximação com os livros. Luciana Esmeralda Ostetto (2000) fortalece a importância de uma intencionalidade no planejamento que tenha um caráter mais profundo, que vá além do cumprimento mecânico de etapas:

Não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano. (Ostetto, 2000, p. 190).

Desta forma, entendemos que a mediação fortalece as relações das crianças com as narrativas literárias e lhes possibilita construir seus próprios critérios de escolha. O ato de ler, num sentido mais profundo, está fortemente relacionado às dimensões afetivas e implica a leitura crítica e as percepções das relações entre o texto e o contexto. Como Paulo Freire (1997, p. 11) apontava em sua obra *A importância do ato de ler*, a “compreensão crítica do ato de ler” vai além da mera “decodificação pura da palavra escrita” ou da linguagem escrita. Ele enfatizava que essa compreensão se estende para além do texto, adentrando a “inteligência do mundo”. Nesse sentido, a leitura não é apenas um ato mecânico de decifrar símbolos, mas uma atividade profundamente conectada com a interpretação do contexto em que estamos inseridos. Assim, quando aplicamos esse conceito à mediação literária para crianças, entendemos que a leitura de um livro infantil não diz respeito apenas a absorver a história contada nas páginas — no caso de uma obra narrativa — mas também a entender as nuances do mundo que são refletidas na narrativa. Os livros infantis frequentemente abordam questões sociais, éticas e emocionais, proporcionando às crianças oportunidades para interpretar e analisar criticamente esses temas. Isso as ajuda a compreender o mundo ao seu redor de maneira mais ampla e reflexiva. Essa abordagem não deve ser confundida com uma visão utilitarista, na qual o texto literário é utilizado apenas como um pretexto para ensinar outros conteúdos. Pelo contrário, trata-se de valorizar ainda mais o poder da arte literária como um meio para a ampliação de horizontes e o enriquecimento do entendimento das crianças sobre a vida e a sociedade.

Dessa forma, a mediação literária para crianças não se limita a simplesmente compartilhar poemas e histórias; ela também busca provocar reflexões e questionamentos que ajudem as crianças a desenvolver uma visão crítica do mundo. Os mediadores literários, como educadores e pais, desempenham um papel importante ao fornecer orientação e incentivo para

que as crianças explorem não apenas as palavras do texto, mas também os conceitos, ideias e temas mais profundos que, na maioria das vezes, estão implícitos na narrativa. Ao fazer isso, ajudam a cultivar a inteligência do mundo nas mentes das crianças.

Neste cenário, vale a pena destacar alguns pontos que dizem respeito à mediação elencados por Ricardo Azevedo (2004) no artigo *Formação de leitores e razões para a literatura*:

1. A necessidade de a criança e também o adulto, seja em casa, na escola, seja na vida, aprenderem a diferenciar os vários tipos de textos e assim, ao passar a utilizá-los em benefício próprio, formarem-se como leitores.
2. A constatação de que livros didáticos-informativos têm sido muito úteis, seja na divulgação de informações, seja como um instrumento pedagógico importante, mas, certamente, não formam leitores.
3. Para que a formação do leitor ocorra, é necessário que haja, entre a pessoa que lê e o texto, uma espécie de comunhão emocional que pressuponha prazer, grande identificação e, sempre, a liberdade para interpretar. É preciso ainda não esquecer que há um inevitável esforço envolvido nesse processo.
4. A necessidade de a literatura, para além de chavões, nada esclarecedores, do tipo “viagem da leitura”, “soltar a imaginação” ou “nas asas da fantasia”, ser compreendida como um modelo de pensamento que recorre à ficção e à poesia para interpretar e dar significado à vida e ao mundo.
5. A conscientização de que, além dos discursos objetivos e unívocos, que seguem à risca as normas do ensino oficial, existem outros, subjetivos, analógicos, lúdicos, plurissignificativos e altamente inventivos, que, ao se permitirem grande manipulação dos recursos da linguagem, tornam-se extremamente significativos.
6. A necessidade de se assumir de uma vez por todas que, além dos assuntos convencionais que podem ser ensinados por adultos à criança, existe um sem-número de outros temas, complexos, ambíguos e contraditórios que só podem ser discutidos e compartilhados pelas pessoas, independentemente de faixas etárias. Em outras palavras, não é possível que adultos façam papel de professores diante de crianças o tempo todo. Ao contrário, é preciso reconhecer a rica complexidade da existência concreta, seja na vida adulta, seja na infância (Azevedo, 2004, p. 45).

As reflexões de Ricardo Azevedo (2004) sobre a formação de leitores e a importância da literatura trazem valiosas contribuições para a prática da mediação literária. Ele destaca a necessidade de distinguir entre diferentes tipos de textos, ressaltando que livros didáticos-informativos não são suficientes para formar leitores. Azevedo enfatiza a importância da comunhão emocional entre leitor e texto, que requer prazer, identificação e liberdade para interpretar, evidenciando o esforço necessário nesse processo. Além disso, Azevedo reconhece a existência de discursos subjetivos na literatura, que enriquecem a experiência de leitura, e ressalta a importância de reconhecer a complexidade da existência, promovendo discussões e compartilhamento de ideias entre crianças e adultos.

Essas reflexões são relevantes para a mediação literária contemporânea, na qual educadores e mediadores enfrentam o desafio de oferecer experiências de leitura que estimulem a imaginação, promovam a reflexão crítica e ampliem os horizontes dos leitores. Ao adotar uma

abordagem sensível e reflexiva, buscaremos garantir que a literatura infantil, digital ou analógica, não apenas entretenha, mas também enriqueça a vida das crianças.

No entanto, para que os(as) professores(as) possam efetivamente possibilitar a formação literária das crianças, é imprescindível que possam contar com formação continuada, que pode e deve ser aprimorada, e a atualização constante das(os) profissionais da educação na busca de conhecerem os objetos culturais. Conforme Perrotti, Pieruccini e Carnellosso (2016, p. 140), “conhecer os objetos culturais, suas características, seus conteúdos, suas possibilidades de uso é uma preocupação que necessita acompanhar os mediadores que se ocupam dos espaços de leitura”. Ainda, de acordo com os autores, este conhecimento é “um processo dinâmico, gradativo, cumulativo” e tudo contribui para a qualificação das mediações e para fortalecer as práticas e conhecimentos literários.

Na mesma linha, Yolanda Reyes (2017, p. 38) enfatiza que a primeira infância é a “época mais fértil para a formação do(a) leitor(a) literário”, mas que essa formação precisa ser contínua, por isso nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental a literatura também precisa estar presente nos planejamentos, e não apenas como “pretexto” de estímulo à leitura. Se pretendermos propiciar à criança uma experiência significativa com as obras literárias, de acordo com Reyes (2017), o melhor caminho será partir da sensibilidade das (os) profissionais que atuam com as crianças nas escolas, caso contrário, o ato de ler será ensinado sempre da mesma maneira. Além disso, é preciso organizar possibilidades de ampliação de repertório, com diversidade de gêneros e de recursos para a leitura. Sabemos que muitos docentes, apesar de todas as dificuldades, já promovem uma relação amorosa das crianças com a literatura a cada dia. Girardello e Silva (2016, p. 142) destacam, por exemplo, que contar histórias é de grande valia “para a imaginação, para o despertar da experiência literária, a ampliação do repertório cultural das crianças e o seu desenvolvimento subjetivo”. Sem dúvida, possibilitar a aproximação da criança à literatura e a suas diferentes manifestações é um desafio constante, e sem a(o) mediadora(or) que “faz a ponte do livro com a criança”, pouco ou nada acontece. Neste sentido, Girardello (2018, p. 31) complementa:

Muito temos falado na importância da imaginação para a educação, entendendo que é possível educar a imaginação infantil, cultivá-la, como se faz com a inteligência ou a sensibilidade. Há até quem diga que a tarefa mais importante da educação é a educação da imaginação. E, como ninguém consegue dar o que não tem, se desejamos alcançar uma pedagogia da imaginação, uma *pedagogia poética*, [...] a tarefa mais importante do educador é reinventar a si próprio, permitindo-se ir na contracorrente de uma escola ortopédica e encarceradora.

Desse modo, a escola, como um dos principais espaços de formação de leitores, precisa fazer com que a experiência literária das crianças aconteça numa perspectiva de sensibilidade e afetividade, a partir de obras com valor estético e literário. Porém, isso só se efetiva se o corpo docente estiver motivado para se reinventar constantemente. E neste caso, além da tarefa da “educação da imaginação”, é preciso investimento do poder público tanto em materiais de qualidade literária (analógicos e digitais) quanto também investimento em formação continuada, que favoreça a atualização constante das(os) profissionais da educação na busca de conhecer os objetos culturais (Perrotti; Pieruccini; Carnellosso, 2016). A formação continuada dos professores para que se alcance uma “pedagogia poética” precisaria também incluir momentos de fruição estético-literária, reiterando que nos alinhamos à defesa de Antônio Candido (1995) de que o acesso à literatura é fator humanizador, portanto, indispensável à constituição subjetiva dos docentes e importante instrumento para sua prática diária.

Nessa mesma direção, Rildo Cosson (2011) destaca que, para aproximar estudantes da literatura e ampliar os horizontes de leitura das crianças, é necessário que a escola lhes apresente uma diversidade de obras, gêneros e autores. Para Cosson (2011, p. 23), “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. No entanto, o autor problematiza a “escolarização” da literatura; para ele o desafio é “fazer a escolarização sem descaracterizar [a literatura], sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (Cosson, 2011, p. 23). É relevante compreender que o letramento literário “não começa e nem termina na escola”, mas é uma habilidade que se desenvolve ao longo da vida, renovando-se a cada encontro com obras significativas. (Paulino, Cosson, 2009, p. 67-68).

Cosson (2011) propõe uma sequência básica de trabalho com o texto literário, que inclui quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. **Motivação** é a preparação do encontro do leitor com a obra, que basicamente corresponde ao sucesso deste encontro. A **introdução** é o momento da apresentação da(o) autor(a) e da obra, porém, sem eliminar o “prazer da descoberta” (Cosson, 2011, p. 60). Outra etapa importante na proposta de letramento literário do autor é a **leitura**, sendo essencial o acompanhamento por parte da mediação. De acordo com Cosson (2011), a leitura escolar deve ter uma proposta, um objetivo a cumprir, por isso, o acompanhamento é necessário, além de ser um caminho para auxiliar os estudantes em suas eventuais dificuldades. Por fim, a **interpretação**, que é basicamente o momento da construção de sentidos (registros) em toda sua complexidade, já que, de acordo com o autor, em cada reflexão literária surge um tipo de interpretação, e as formas de registros podem ser diversas, dependendo dos objetivos, do contexto cultural, idade, ano escolar, entre outros.

Neste contexto, a(o) professora(or) mediadora(or) pode propor também um trabalho de letramento digital, para que as(os) estudantes possam registrar o que entenderam da obra por meio de produções audiovisuais, animações, blogs literários, e até mesmo por meio das redes sociais de que muitos deles tanto gostam. Dessa maneira, considerando que o gosto pela leitura se constrói por meio de um longo caminho, a(o) professora(or) mediadora(or) tem um papel fundamental, esperando-se que seja também leitora(or) interessada(o) em ampliar seu próprio repertório de leitura, tão necessário para sua prática pedagógica diária.

Nesse sentido, apresentar diferentes formas e recursos para a leitura de um texto também é um modo de ampliar o repertório literário, e a literatura infantil digital pode ser uma dessas formas. De acordo com María Goicoechea (2010, p. 349), a experiência do leitor com os textos impressos é estratégica para facilitar o contato com os “novos textos”. Nas palavras da autora:

A alta interconectividade permitida pelo meio digital produziu estruturas textuais que impulsionaram o uso de expansões, apêndices, notas laterais, digressões, informações de fundo de todos os tipos, deformando os enquadramentos de gênero aos quais o leitor está acostumado. A primeira reação dos alunos a essa característica dos textos digitais costuma ser de desorientação e ansiedade. É, por isso, útil que o professor estabeleça uma ligação com textos literários impressos que provoquem no leitor uma reação semelhante e que discuta o tipo de estratégias de leitura que os alunos já têm utilizado com este tipo de texto (Goicoechea, 2010, p. 349).

Com essas estratégias de leitura, a(o) professora(or) mediadora(or) estará ajudando as crianças a transitar entre “a experiência literária já conhecida e a nova, permitindo que [elas] façam os ajustes necessários” (Goicoechea, 2010, p. 349). Ou seja, as experiências diversificadas com a leitura literária podem facilitar o contato das crianças com diferentes produtos culturais, incluindo, neste caso específico, a literatura infantil digital. Esse é o papel da mediação que, por meio de experiências significativas com a leitura literária, incentiva as crianças a gostarem da literatura e a se identificarem com ela, proporcionando-lhes não só prazer, mas também autonomia e formação crítica. Da perspectiva da mediação pedagógica da leitura, torna-se importante enfatizar o valor das perguntas, como estratégias que possibilitam conhecer os sentidos atribuídos à narrativa pelas crianças, e discutir questões de forma e conteúdo ligadas ao texto e a seu contexto, sem com isso empobrecer a experiência estética da criança com a literatura.

A literatura infantil em meio impresso tem um papel reconhecido – ainda que pudesse ser maior – na formação dos pequenos leitores. Hoje, entendemos que é preciso ampliar as discussões para reconhecer também o papel literatura infantil digital nesse processo, e para isso é fundamental conhecer e divulgar o que existe no mercado editorial. Por isso, até este

momento, destacamos as diversas possibilidades de favorecer a mediação do texto literário, em particular do texto impresso, por serem importantes referências para pensarmos também nas novas práticas de mediação da literatura infantil digital, exigidas pela especificidade do meio, que discutiremos mais adiante. Reafirma-se, assim, a importância da escola como principal espaço para o acesso das crianças à literatura. De acordo com Petit (2013, p. 37) “a leitura sempre faz sentido se tivermos a sorte de ter acesso a ela”. De fato, sem acesso à literatura de qualidade a formação de leitores não acontece, ou se dá de forma precária. Para a autora, “o livro não é um produto como outro qualquer; com ele nos situamos em um registro frágil que está particularmente relacionado ao desejo. E os leitores potenciais são sujeitos, que desejam” (Petit, 2013, p. 37).

Nesse cenário, compreendemos a importância das políticas públicas de incentivo à leitura. No Brasil, muito se avançou em relação aos esforços para a formação de leitores por parte de políticas públicas de leitura, com o objetivo de levar acervos e recursos de qualidade literária às escolas e bibliotecas públicas. Exemplo disso é o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), implementado em 2006⁸⁷ pelo Governo Federal, por meio dos Ministérios da Cultura e da Educação, com o objetivo de transformar a qualidade da capacidade leitora do Brasil. O plano traz diretrizes básicas para assegurar “a democratização do acesso; o fomento à leitura e a formação de mediadores; valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico; desenvolvimento da economia do livro” (Brasil⁸⁸, 2022, s.p.). Outro exemplo de promoção da leitura nas escolas por meio de políticas públicas é o PNBE, já apresentado anteriormente, que cumpriu um importante papel ao fazer chegar até as escolas públicas livros de literatura com diversos títulos de diferentes gêneros em todos os níveis de ensino. Infelizmente, em anos recentes, vivemos um período em que a cultura de uma forma geral foi desvalorizada. O Governo Federal cancelou leis importantes de incentivo à leitura e de acesso ao livro ou impôs a elas grandes cortes de orçamento, o que inviabilizou a manutenção e a continuidade de algumas iniciativas de distribuição e incentivo à leitura conquistadas ao longo de décadas.

Porém, é necessário recuperar o que foi perdido nos últimos anos e avançar em ações que auxiliem as práticas voltadas ao desenvolvimento da leitura no Brasil. Além de ações que disponibilizem obras literárias de qualidade, são necessárias também ações efetivas de

⁸⁷ Em 2018 foi promulgada a Lei nº 13.696/2018, que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) que estabelece diretrizes básicas de política pública para as áreas do livro, leitura e bibliotecas. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/pnll>. Acesso em: 16 nov. 2022.

⁸⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/pnll>. Acesso em: 16 nov. 2022.

capacitação das(os) professoras(es), mediadoras(es) de leitura e bibliotecárias(os) para lidar com os desafios de formar leitores no mundo contemporâneo. E ainda investir nos espaços de leitura e na inovação, com acervos de obras digitais e metodologias que facilitem a inserção das diferentes práticas leitoras e o acesso ao livro. A partir disso, é preciso desenvolver estratégias e planejar ações nas escolas, considerando a leitura, conforme Cintia Milene Favaro (2009, p.39), como “um jogo dialógico das relações sociais” que contribuem para a construção do conhecimento.

4.2 MEDIAÇÃO E LITERATURA INFANTIL DIGITAL

A literatura infantil digital, principalmente em função de sua singularidade e complexidade, abre novas discussões em torno da mediação pedagógica literária, seja ela realizada por professoras(es) mediadoras(es), bibliotecárias(os) ou familiares. Quando falamos da leitura digital, é preciso atentar ao que Real e Correro (2015) constataram, em uma pesquisa envolvendo práticas de leitura digital no contexto familiar e escolar: na ausência de uma mediadora(or), as crianças entendem os elementos extra (som, interatividade, animações, realidade aumentada, entre outros) como “uma prática gamificada”, ou seja, realizam movimentos tocando na tela do dispositivo com a intenção de superar um certo tipo de desafio, de forma similar à interação com um jogo digital. E isso, observam as autoras, pode interromper a imersão na narrativa e prejudicar a relação da criança com o texto literário.

Neste caso, as ferramentas digitais também oferecem certo tipo de mediação que Neumann; Finger e Neumann (2017) denominam de “mediação não humana”. Por exemplo: a criança utilizar o recurso de ouvir a narrativa sem precisar de um adulto para ajudá-la com a leitura. De acordo com os autores, o formato digital, por ser “mais dinâmico”, possui o potencial de engajar os sentidos do leitor de forma mais ampla, em função de suas “características multimodais”, com estímulos “visuais, auditivos, táteis e sinestésicos” (Neumann; Finger; Neumann, 2017, p. 473, tradução nossa). Segundo eles, isso permitiria ao pequeno leitor uma interação maior com a obra, bem como a possibilidade de criar seus próprios percursos de leitura, devido à natureza não linear do texto. Por isso, é preciso que haja uma maior compreensão destas relações para que possamos ajudar e orientar as crianças a utilizar de maneira eficaz os textos contemporâneos, sejam eles digitais ou não.

Como observa Lucas Ramada Prieto (2015, p. 49), em um texto digital a interatividade não acontece apenas em relação à leitura, mas também entre os códigos e o usuário, já que, para

além da dimensão artística e literária, existe uma concepção criativa por trás da produção. Ou seja, o que caracteriza a interatividade não é a ação individual do leitor, mas, sim, um ciclo entre “autor e programa”, entre “jogador e programador”.

Nas palavras de Ramada Prieto (2015, p. 49):

Na interface o texto se torna espacial e navegável e adquire uma nova temporalidade, que é (ou não) indiferente aos ritmos do leitor e às substâncias expressivas entrecidas; e, o que é particularmente importante, o texto e o leitor recebem a oportunidade de conversar significativamente, configurando assim a segunda das propriedades-chave do novo sistema literário, ou seja, a possibilidade de o usuário digital *agir sobre* e interagir com a obra eletrônica.

Para o autor, a interatividade afeta a leitura, pela possibilidade de o leitor explorar os recursos da narrativa digital, o que acrescenta também uma complexidade maior ao processo de leitura.

Em síntese, e para concluir este exercício de definição, podemos afirmar que quando falamos de literatura eletrônica estamos nos referindo a um produto de programação computacional que é capaz de codificar múltiplas substâncias semióticas com o objetivo de construir seu discurso e, ainda, permite a inclusão do leitor como participante ativo na estrutura discursiva, e cuja leitura tende à ruptura com a linearidade tradicional do texto impresso (Prieto, 2015, p. 50).

Ramada Prieto (2017) destaca ainda que a interatividade na literatura infantil digital pode provocar diferentes tipos de ações: mecânicas, lúdicas e criativas. A interatividade mecânica se refere a ações simples, como tocar na tela para acessar menus ou clicar em ícones de transição, sem causar impacto significativo na narrativa. Já a interatividade lúdica permite ao leitor interagir com o cenário e os personagens, revelando novos elementos, animações, sons e diferentes planos, resultando em uma imersão mais profunda na trama. Por fim, uma interatividade criativa envolve o leitor de forma ativa na construção da obra, podendo influenciar diretamente o desenvolvimento dos personagens, o cenário e até mesmo o enredo da narrativa. Essa modalidade de interatividade proporciona ao leitor uma experiência personalizada e participativa.

Tudo isso, é claro, aplica-se a obras digitais produzidas especialmente para dispositivos móveis, que possuem as características específicas e em que a leitura é multimodal. Portanto, parece-nos importante que as crianças entrem em contato com essas obras e seus diferentes formatos, para aos poucos começarem a estabelecer seus próprios caminhos de leitura. Uma das questões-chave para que as obras digitais sejam realmente significativas para os pequenos leitores é a qualidade da estrutura narrativa. Por isso, é preciso prestar atenção à

forma como ela é produzida/construída e à sua estrutura, já que, em muitos casos, suas características semelhantes às dos jogos digitais podem distrair a atenção das crianças, levando-as para outros contextos que não o literário. Por isso, conhecer a obra antes da mediação é fundamental.

Sobre as características multimodais das obras digitais, a parceria com a área do *design* gráfico torna-se importante no processo de produção. O trabalho dos desenvolvedores/*designers* de interação de literatura infantil digital pode se orientar, por exemplo, pelas diretrizes propostas na pesquisa de Douglas Menegazzi (2019, p. 223): “Aspectos formais e funcionais congruentes com a história; Níveis de imersão e gamificação com a narrativa; Espaço interativo para mediação e desenvolvimento autônomo da leitura; Usabilidade - posicionamento, visibilidade e orientação no fluxo de tarefas”. Também Menegazzi (2019) enfatiza que o uso excessivo ou mal planejado da interatividade entre a obra e o pequeno leitor pode comprometer a qualidade literária da narrativa, assim como dificulta a seleção de obras e a mediação da leitura.

4.3 NOVAS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO

Na mediação literária, como observa Petit (2021, p. 30), não se trata de seguir um modelo ou fórmula fixa. Cada experiência literária possui sua própria especificidade, e cada pessoa, conforme ela afirma, “deve inventar com sua própria engenhosidade suas questões, seu estilo”. Para a autora, a mediação literária é uma arte, que exige criatividade e adaptação às particularidades de cada contexto e indivíduo.

Em contextos críticos, a arte dos mediadores é, assim, em primeiro lugar, uma arte da recepção, uma hospitalidade. É também uma aptidão para questionar-se: aqueles que estão envolvidos nesses programas pensaram na sua própria jornada, na sua própria relação com os livros; eles refletiram, justamente, em sua própria experiência; eles também observam com cuidado o que acontece durante as sessões e elaboram sua reflexão através da escrita ou do confronto com outros que praticam a mesma arte (Petit, 2021, p. 35).

A autora não está falando exclusivamente da literatura digital, porém, como já destacamos anteriormente, existem estratégias de mediação consolidadas que podemos e devemos adaptar para o contexto do digital. Por ser uma entusiasta da formação de leitores, Petit (2021, p. 37) destaca, ainda, que “graças à resistência teimosa de criadores e mediadores de livros e histórias”, mesmo com todas as questões midiáticas no mundo contemporâneo, a

experiência do leitor não se perde, graças à arte da narração e à capacidade de uma mediação literária que explora com cuidado o encontro do leitor com a obra, seja ela digital ou não.

A cultura é algo que se furta, que se rouba, algo de que a pessoa se apropria e que transforma a seu modo. E a leitura é um gesto muitas vezes discreto, que passa de um sujeito a outro, que não se ajusta bem a uma programação. Se tentarmos capturar os leitores com redes, receio que levarem voo para outros prazeres (Petit, 2021, p.38).

Temos claro, então, que a literatura infantil digital requer novas estratégias de mediação literária e a participação ativa do leitor, como a atenção aos recursos narrativos e estéticos que fazem uso da interatividade na tela (Frederico; Cardoso. 2019). Entendemos que ler na tela, “definitivamente, é diferente de ler no livro” (Vilela, 2019, p. 24), mesmo que os leitores tragam para a leitura do texto digital as mesmas expectativas em relação à leitura do impresso (Hayles, 2008), o que nem sempre acontece. Ainda que a proposta de leitura na tela possa deixar alguns inseguros quanto à literariedade das obras, durante nossa pesquisa encontramos obras digitais para o público infantil que nos surpreenderam e nos conquistaram pela qualidade e pelos aspectos estéticos que justificam a sua mediação na sala de aula.

Esse pressuposto, já abordado na introdução deste trabalho com a referência às pesquisas que analisamos a partir das bases de dados, contribuiu para nossa reflexão sobre o perfil do leitor contemporâneo e sobre todo o potencial poético e inovador que a literatura digital pode proporcionar. Como vimos, as pesquisas confirmaram também o quanto a literatura digital apresenta um grande desafio para a mediação, e, de acordo com Cardoso e Frederico (2019), demanda um redirecionamento nas estratégias da mediação da leitura literária.

De acordo com Vilela (2019, p. 178), a partir das obras digitais é possível que as crianças constituam “experiências significativas”, “uma vez que a literatura, mesmo na tela, é capaz de criar um espaço tempo para o encontro, o diálogo, a brincadeira”. Isso demonstra, de acordo com a pesquisadora, o quanto é fundamental que as(os) professoras(es) mediadoras (es) conheçam e entendam o potencial destas leituras nos anos iniciais do ensino fundamental. O Instituto GRETEL⁸⁹ (*Grupo de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria*) da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), dirigido por Teresa Colomer, é uma das importantes referências para a formação inicial e continuada dos docentes, bibliotecários e mediadores de literatura infantil digital. Os trabalhos do grupo destacam que uma das

⁸⁹ O grupo criou um site, derivado da experiência do grupo GRETEL na análise de textos e na sua mobilização em contextos escolares reais da Espanha, com recursos para pensar a literatura infantil digital em sala de aula, contribuindo não apenas com artigos teóricos, mas também com dicas de como abordar esta literatura em sala de aula, informações úteis sobre a nova realidade dos textos digitais, além de um importante trabalho de curadoria destas obras. Disponível em: <https://lijdgreteel.wordpress.com/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

possibilidades de enfrentar a inconsistência na linearidade destas obras é justamente discutir a ruptura narrativa e tudo que ela representa, ou seja, a utilização de diversas formas de linguagem em diferentes formatos. Outro aspecto relevante nesta mediação, destacado pelo grupo, é a “importância de ler e interpretar a obra de forma global e transversal, em vez de focar no imediato” (Gretel, 2023, s.p.)⁹⁰. Essa ideia dialoga com as reflexões de Cosson (2011) sobre a sequência básica de mediação literária que destacamos anteriormente.

No mesmo contexto, Ramada Prieto (2017, p. 11), que também faz parte do grupo GRETEL, propõe a compreensão de quatro “singularidades” estéticas que caracterizam a literatura infantil digital como seu “próprio sistema cultural”, sendo elas: o modo como a comunicação literária se altera nessa nova materialidade; o caráter multimodal dos textos, além da linguagem oral e escrita; a mudança na interatividade entre leitor e autor; e, por fim, a ruptura da linearidade na organização textual. Sendo assim, para atender às especificidades da obra digital, é preciso antes identificar suas particularidades, a fim de alcançar uma experiência de leitura que dialogue com as competências literárias contemporâneas, a partir de uma “perspectiva multidimensional” (Prieto, 2017, p. 395).

Como já apontamos, todos os contextos de mediação envolvem uma leitura prévia da obra. Além disso, a(o) mediadora(or) precisa explorar a narrativa com atenção, para buscar identificar as potencialidades ou dificuldades oferecidas pelo texto, considerando principalmente a multimodalidade⁹¹ e a interatividade, que devem estar relacionadas ao contexto literário da obra. Tudo isso facilita a compreensão da criança sobre o funcionamento da obra digital, para que possa desfrutar dela de maneira plena e segura.

Buscamos nos apoiar no que diz Edmir Perrotti (2008) sobre novos caminhos para a mediação:

A apropriação das informações é, sem dúvida alguma, produzida no interior de quadros que exigem vontade, interesse e ação dos indivíduos; ao mesmo tempo, porém, tal processo exige domínio de meios intelectuais e socioculturais complexos, envolvendo, especialmente em nossa época, além das ferramentas especiais que lhe são próprias, ações educacionais e culturais orgânicas e sistemáticas, compatíveis com tal complexidade (Perrotti, 2008, p. 15).

Talvez o maior desafio para a mediação das obras digitais nas escolas seja a possibilidade de as(dos) professoras(es) mediadoras(es) ousarem mais, ou experimentarem novidades sem medo nem julgamentos, pois a “transformação do conhecimento” é uma escolha,

⁹⁰ Disponível em: <https://lijdgretel.wordpress.com>. Acesso em: 20 nov. 2023.

⁹¹ Como já dissemos, a multimodalidade é a utilização de diversas formas de linguagem - escrita, falada, imagética, sonora, musical, gestual, entre outras -, de forma articulada.

e o acesso à informação é condição necessária para isso (Perrotti, 2008). O restante é o que sempre fizemos em sala de aula, ou seja, acompanhar as crianças, sentar com elas para ler, oferecer bons textos (digitais ou impressos) e conversar sobre as obras. Em outras palavras, existem trocas e situações que poderão estar presentes ao longo de toda a atividade de leitura.

Com base nos trabalhos que já citamos, percebe-se que é fundamental que a(o) professora(or) mediadora(or) trace estratégias de leitura para alcançar os objetivos que determinar, seja antes, durante e/ou depois da leitura. Para a criança se envolver com a leitura, é necessário que esta seja significativa para ela. Sabemos da diversidade existente na maioria das salas de aula e o quanto é desafiadora para a(o) professora(or) a tarefa de criar oportunidades para formar leitores em meio a tantos outros desafios que a sala de aula impõe, porém, no atual contexto, em que a leitura começa a chegar nas mãos das crianças pelo meio eletrônico, torna-se incontornável conhecer e mediar o contato delas com estas novas formas de leitura, em uma educação literária na escola que abranja o digital.

Para aprofundar nossa reflexão sobre as práticas de mediação da literatura infantil digital, além das referências teóricas já abordadas, buscamos embasamento nas estratégias de compreensão leitora propostas como dispositivos pedagógicos por Perrotti (2015) e Perrotti e Pieruccini (2014). Para esses autores, os “dispositivos de mediação” são mais do que meros facilitadores de acesso aos signos; eles representam oportunidades de construir vínculos simbólicos entre diferentes, agindo como espaços de transição e pontos de convivência que possibilitam o “viver juntos” (Perrotti; Pieruccini, 2014, p. 11). Esse conceito adquire especial relevância em uma era de mudanças profundas nas relações de tempo e espaço, impulsionadas pela presença das tecnologias virtuais na experiência cotidiana. Diante desse contexto desafiador de formação de leitores, seja no meio impresso ou digital, é fundamental adotar estratégias eficazes de mediação pedagógico-literária.

Inspiradas nos fundamentos estabelecidos pelas pesquisas voltadas à mediação de obras literárias impressas, apresentamos a seguir uma série de estratégias para a mediação da literatura infantil digital na sala de aula. Essas estratégias abrangem desde a cuidadosa seleção das obras até a preparação do ambiente de leitura, englobando as etapas da mediação que ocorrem antes, durante e depois da leitura, ainda que não necessariamente seguindo uma ordem linear preestabelecida (Solé, 1998). Cardoso e Frederico (2019) contribuem para pensar esta questão, propondo algumas alterações necessárias ao processo de mediação da literatura digital na escola:

i) a inversão da proporção de **tempo dedicado à leitura** em grupo e à leitura individual – **a leitura individual deve ser priorizada**, devido à importância da interatividade na experiência literária digital;

ii) o tempo dedicado à leitura deve ser priorizado, pois uma característica de muitos aplicativos literários é a possibilidade de se **construírem múltiplas histórias, o que exige mais tempo;**

iii) o **distanciamento do mediador** no momento da leitura, pois, se ele acionar os mecanismos de interação ou antecipar o mapa de navegação da obra, a leitura fica comprometida e perde muito do tipo de literariedade que esse suporte oferece. (Frederico; Cardoso, 2019, p. 26).

As duas primeiras alterações indicadas acima para a mediação das obras digitais referem-se ao tempo dedicado à leitura. Como bem sabem as(os) professoras(es), ter **tempo hábil** para todas as demandas da escola também é um dos maiores desafios da rotina diária da sala de aula. E quando falamos de tempo dedicado à mediação de leitura, a situação fica mais difícil ainda; na maioria das vezes, não se conta com o tempo ideal para que aquele momento seja realmente significativo para a criança. Por isso, é essencial um planejamento que considere o tempo necessário e leve em conta as características multimodais das obras digitais. Talvez uma alternativa seja trabalhar com projetos de literatura associando-os ao conceito de “letramento digital”, para dar conta de todas as especificidades desta leitura. Os projetos de literatura podem envolver atividades que incentivem os alunos a expressar suas ideias de maneiras diversas, desenvolver habilidades críticas, integração com o ambiente escolar, conexão com o mundo atual, para que assim a escola conecte-se mais diretamente com a experiência de vida dos estudantes, que estão cada vez mais imersos em um mundo digital.

A terceira alteração também é complexa, pois é preciso desconstruir muitas posturas que estamos acostumadas(os) a assumir durante a mediação de obras impressas. Cardoso e Frederico recomendam que a(o) mediadora(or) se distancie um pouco, para não interferir indevidamente na experiência interativa que este tipo de obra oferece. No entanto, para que a criança possa construir sentido na experiência de leitura digital e vivenciar de maneira interativa e segura o ambiente virtual, a mediação da(o) professora(or) é fundamental. Como cada obra digital tem suas especificidades estéticas e literárias, uma boa curadoria é imprescindível. No momento da curadoria, é preciso verificar os *hot spots*, ou elementos paratextuais da obra: como estão organizados, se fazem sentido em relação à proposta da obra, se a transição acontece de maneira orgânica, se todos os elementos que compõem a narrativa servem para potencializar a relação da criança com o texto literário.

Depois de conhecer bem a obra, é hora de apresentá-la às crianças. Este momento da mediação é muito importante, pois já na apresentação podemos fazer com que elas se interessem, ou não, pela leitura. Além disso, é preciso apresentar para as crianças o contexto da obra enquanto produto editorial, que é diferente do da obra impressa por ser multimodal, ou

seja, além do texto escrito, pode trazer imagens em movimento, efeitos sonoros, opções de narração (“ativar ou desativar” os recursos), e opções de personalização dos personagens e de intervenção sobre a obra por parte do leitor. A interatividade deve estar articulada com o enredo da narrativa, cabendo à(ao) mediadora(or) ajudar a criança a explorar essa interatividade, sempre com o cuidado de não interferir no percurso de descoberta durante a leitura.

Podemos utilizar como exemplo de texto literário infantil digital a obra *O Mistério do Sr. Gratus* (2018), que é um livro interativo em que o leitor constrói a narrativa enquanto lê, podendo criar diferentes enredos para a história. De maneira divertida, interativa e cheia de mistérios, a narrativa aborda conceitos científicos, que são detalhados em uma área específica com conteúdo extra para quem deseja se aprofundar no assunto. A personagem principal é Amanda, uma menina curiosa e corajosa que, acordada pela sua gata, inicia uma aventura cheia de surpresas (Figura 14). Nesta aventura, o leitor é convidado a escolher os caminhos da narrativa e, com suas escolhas, pode criar até dez caminhos diferentes. O projeto gráfico da obra é muito bem construído, com uma narrativa criativa e um suspense animado que se complementam com belas ilustrações e animações. Estas apresentam os personagens e o cenário com características interativas de fácil compreensão, elementos importantes para o leitor na pequena infância em contexto digital. Na Figura 16, temos a imagem do personagem “Monstro Palito”. Esse “monstro”, que na verdade é o cachorro “Palito”, só aparece na narrativa se o leitor escolher “entrar na caverna com coragem”. Ainda na Figura 16, a imagem representa o momento em que a menina Amanda encontra o Sr. Gratus, descrevendo-o como “uma mistura de homem com leão-marinho”. A última imagem do quadro, na Figura 16, apresenta o gráfico da trilha de possibilidades narrativas percorridas pelo leitor.

Figura 14 - Início da narrativa, com a personagem Amanda acordando com o barulho do gato



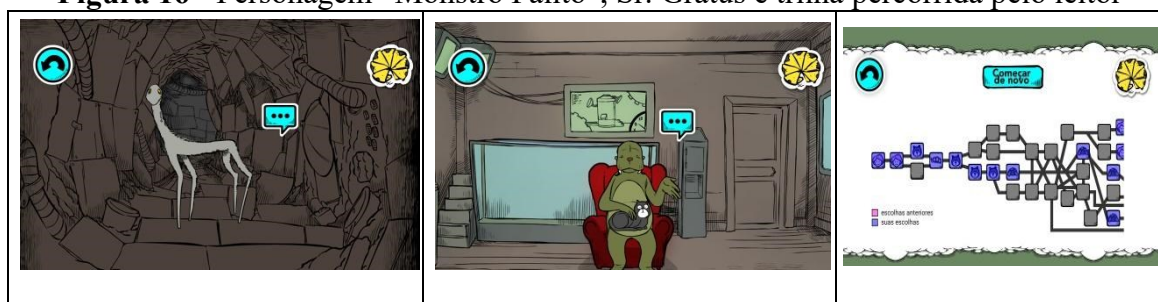
Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 15 - Possibilidade de escolha do percurso narrativo pelo leitor



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 16 - Personagem “Monstro Palito”, Sr. Gratus e trilha percorrida pelo leitor



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Percebe-se então que, de forma criativa, o texto tem “uma pegada” de humor e suspense num mundo metafórico. Sugere importantes reflexões sobre as questões relacionadas ao meio ambiente, em uma linguagem poética e ficcional. Esta experiência de leitura que “arrebata o leitor”, como descrito por Debus (2013, p. 1131), e que proporciona um mergulho em um mundo metafórico próximo da criança, transforma as experiências e percepções de quem lê. Essa imersão em um universo ficcional, embora em princípio distante da realidade, tem o poder de impactar profundamente a percepção e a compreensão do leitor sobre o mundo ao seu redor. De acordo com Debus (2013), esse tipo de experiência não apenas proporciona uma nova forma de descobrir o mundo, mas também visa a ampliar a experiência estética do leitor em formação.

Comentando esta experiência de “liberdade do leitor” em relação à obra, o historiador Roger Chartier (1999) contribui com nossa reflexão ao pensar o modo como as práticas de leitura se alteraram ao longo da história:

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso

ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler (Chartier, 1999, p. 77).

Ao permitir que o leitor se aproprie da narrativa de maneira única e pessoal, a obra deixa de ser uma entidade estática para se tornar um espaço de interação dinâmica. A liberdade do leitor não apenas enriquece a experiência individual, mas também contribui para a evolução histórica das práticas de leitura. Ao considerar as transformações nas práticas de leitura ao longo do tempo, Chartier (1999) destaca como essas mudanças são influenciadas por fatores históricos, sociais e culturais. A relação entre leitor e obra é moldada por contextos específicos, refletindo as complexidades de cada sociedade em diferentes períodos. Assim, a literatura, ao proporcionar essa experiência única e, ao mesmo tempo, aberta à interpretação individual, desempenha um papel fundamental na formação do leitor. Essa liberdade interpretativa permite que a literatura não apenas transmita histórias, mas também se torne um veículo poderoso para a reflexão, a descoberta, a imaginação e a reconfiguração das perspectivas de vida dos leitores.

Certamente, desde a época em que Chartier fez essa observação, o cenário da narrativa literária evoluiu consideravelmente. Nas últimas décadas, testemunhamos avanços significativos, resultando em obras que oferecem uma variedade de recursos e possibilidades de leitura que oferecem narrativas que se desdobram conforme as escolhas do leitor, permitindo diferentes desfechos e experiências personalizadas. No contexto da literatura infantil digital contemporânea, é essencial reconhecer suas características distintivas de leitura. Isso inclui a capacidade de imersão em textos que exploram diversas linguagens, a variedade de recursos disponíveis nos dispositivos de leitura e mediação, bem como as inúmeras oportunidades para a produção de obras digitais, enriquecendo a narrativa de maneiras antes inimagináveis.

A questão da liberdade de escolha para o leitor está intimamente ligada às condições de acesso proporcionadas para que ele vivencie essas novas formas de experiência literária. Como já mencionamos, isso vai além das iniciativas da escola e dos educadores: demanda investimento do poder público, não apenas na aquisição de boas obras literárias (sejam impressas ou digitais), mas também em formação (inicial e continuada) e em recursos materiais (acesso à internet, disponibilidade de *tablets*) e humanos.

Ressaltamos ser fundamental que a(o) professora(or) mediadora(or) leia a obra e avalie suas características antes da mediação propriamente dita, só assim poderá perceber quais os diferenciais da obra e planejar o momento da leitura de acordo com suas especificidades, considerando espaço, recursos, tempo e perfil do grupo. Visto que o nível de interatividade varia de acordo com cada obra digital, além das questões de qualidade literária e estética das

obras, é importante considerar o nível de letramento literário e digital das crianças para escolher exemplos de literatura infantil digital que permitam a elas, com o mínimo de intervenção possível, ampliar sua experiência estética com o texto literário⁹².

No contexto da literatura digital, a seleção criteriosa de obras de qualidade representa o primeiro passo para uma mediação pedagógica literária eficaz. No entanto, esse processo enfrenta desafios significativos. Por um lado, o acesso e a oferta dessas obras não estão centralizados em um único ambiente virtual ou loja de aplicativos, o que dificulta a localização e a disponibilidade de obras relevantes para os leitores. Além disso, as obras literárias digitais são mais suscetíveis à evanescência em comparação com os livros impressos, devido a uma série de fatores. Enquanto os livros físicos podem ser facilmente armazenados e preservados, as obras digitais requerem esforços contínuos de manutenção digital para garantir sua acessibilidade a longo prazo. Mudanças nas plataformas e serviços de distribuição digital podem levar à perda de acesso a obras hospedadas nesses serviços ao longo do tempo. Essa transitoriedade tecnológica pode resultar na perda de acesso a obras importantes e impactar negativamente a diversidade do acervo disponível para mediação pedagógica. Além disso, questões relacionadas aos direitos autorais e licenças de uso também podem influenciar a disponibilidade *online* dessas obras, restringindo seu acesso. Diante desses desafios, é essencial que sejam implementados esforços contínuos para preservar e manter as obras literárias digitais. Isso pode ser alcançado por meio de práticas adequadas de arquivamento digital e políticas que promovam o acesso a longo prazo dessas obras para as futuras gerações. As pesquisas acadêmicas com essa temática também fortalecem este movimento e ampliam o horizonte de compreensão sobre as complexidades envolvidas na preservação, disseminação e mediação da literatura infantil digital.

Ao longo deste capítulo sobre mediação literária (ou mediação pedagógico-literária), o desafio essencial se delineou: formar leitores capazes de desfrutar de uma experiência estética literária significativa em meio ao vasto mundo digital. Reforçamos a importância dessa mediação como uma ponte entre os universos literários e contextuais, oferecendo oportunidades de leitura cuidadosamente selecionadas, adaptadas às necessidades e interesses das crianças, para ajudá-las a navegar por esse novo ambiente, que pode apresentar tanto oportunidades quanto desafios únicos.

⁹² Em 2022 foi lançado pela Fundação Itaú para a Educação e Cultura o *Guia para mediação de literatura infantil digital*, coordenado por Aline Frederico e Giselly Lima de Moraes. Disponível em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/conteudos-exclusivos/>. Acesso em: 06 dez. 2023.

Assim, mediadoras e mediadores devem estar preparados para acolher os pequenos leitores, incentivando-os a explorar e compreender as diferentes formas de narrativas e interação que o mundo digital oferece. Ao fazer isso, contribuem para a formação de leitores críticos e competentes, capazes de enfrentar os estímulos e distrações do meio digital de forma construtiva. Ao considerar as potencialidades estéticas das obras digitais, a mediação pedagógico-literária não apenas reconhece a importância dessas obras na cultura letrada contemporânea, mas também as integra de maneira consciente e reflexiva nos momentos de leitura em sala de aula. Isso não só favorece os novos letramentos, mas também enriquece as experiências literárias das crianças, permitindo-lhes explorar novos horizontes literários de forma significativa.

Por fim, em consonância com a busca por abordagens de mediação inovadoras e flexíveis, acreditamos que os livros de literatura infantil digital podem ser associados aos “dispositivos de mediação pedagógico-literária” (Perrotti, 2015), reforçando estratégias de interpretação leitora que promovam uma compreensão mais aprofundada e significativa do texto. Dessa forma, as mediadoras e os mediadores atuam como facilitadores de interações dinâmicas entre as obras literárias e as crianças, construindo pontes entre a literatura, o mundo digital e as crianças, capacitando-as a navegar nesse universo de forma crítica, criativa e enriquecedora.

5. ENRAIZANDO NOSSA PESQUISA: TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS

O caminho que escolhemos trilhar é permeado por incertezas e demanda um olhar cuidadoso. Em harmonia com essa perspectiva, optamos por uma abordagem metodológica qualitativa, fundamentada em alguns princípios dos métodos de pesquisa-ação, pesquisa participante e pesquisa-formação, os quais se alinham com os objetivos de nossa investigação. Como delineado na introdução desta tese, concentramos nossa pesquisa em dois eixos entrelaçados, ambos essenciais para a construção de nosso olhar investigativo. O primeiro é uma abordagem qualitativa, que nos permite compreender o campo de estudo em toda a sua complexidade, com suas características, particularidades e contextos sociais. Tal concepção reforça a compreensão da pesquisa como uma prática enraizada na reflexão, na criticidade e na construção coletiva do conhecimento. Em um segundo eixo, concentramo-nos em um estudo de campo por meio de oficinas pedagógicas envolvendo professoras e professores dos Anos Iniciais, que atuam com turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental, integradas ao contexto de formação continuada na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Desejamos, portanto, criar diálogos e análises que explorem as possibilidades de mediação da literatura infantil digital em contexto escolar. Assim, estruturamos este capítulo com base no processo que elaboramos para desenvolver as oficinas pedagógicas, acreditando firmemente que os processos formativos devem ser construídos entre e com os próprios participantes, valorizando a prática docente e reconhecendo a(o) professora(or) como conhecedor(a) e pesquisador(a) de sua própria prática pedagógica (Marchiori; Trindade; Mello, 2020).

5.1 DELINEANDO A PESQUISA DE CAMPO: OS PRIMEIROS PASSOS

A metodologia da oficina pedagógica modifica o enfoque tradicional da aprendizagem, que muitas vezes se concentra apenas na cognição, para incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, durante uma oficina, os participantes se engajam ativamente na apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de maneira reflexiva e dinâmica (Paviani; Fontana, 2009, p. 78). De acordo com Paviani e Fontana (2009, p. 78), as oficinas pedagógicas atendem principalmente a duas finalidades: “a articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas vivenciadas pelos participantes”, e a “vivência e execução de tarefas em equipe”, promovendo a apropriação ou construção coletiva de conhecimento. Assim, o professor, que também assume o papel de articulador das oficinas e

pesquisador neste contexto, não busca apenas transmitir conhecimento, mas proporcionar uma experiência centrada na construção de saberes por meio de ações que incentivem a troca e o desenvolvimento de habilidades, conforme os interesses dos participantes e os objetivos da pesquisa.

O trabalho de campo, de acordo com Minayo (2012, p. 61), não apenas permite que o pesquisador se aproxime da realidade que investiga, mas também estabelece uma interação com os indivíduos que compõem essa realidade. Portanto, realizar uma pesquisa de campo vai além de simplesmente delimitar uma problemática; é necessário estar aberto e atento às propostas e imprevistos que surgem durante o processo. Neste estudo, os participantes das oficinas foram professoras(es) que lecionam para turmas do terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino, em um contexto de formação continuada. É importante considerar o que Michel Jean Marie Thiollent e Maria Madalena Colette (2014, p. 207) destacam: “as práticas de formação de professores devem ser concebidas levando em conta a diversidade das situações sociais e culturais em que se encontram”. Portanto, propusemos uma metodologia que respeitasse a diversidade cultural presente no campo da pesquisa, reconhecendo a importância das identidades moldadas em torno das especificidades de classe social, etnia, gênero, sexualidade, região, religião, profissão, entre outros aspectos (Thiollent; Colette, 2014, p. 208).

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 9), “temos de transformar o mundo ao mesmo tempo em que permanentemente o reinterpretamos; tanto quanto a própria transformação, a reinterpretação do mundo é uma tarefa coletiva”. Nesse sentido, utilizando uma abordagem qualitativa de pesquisa de campo, este estudo buscou explorar concepções e práticas por meio de oficinas pedagógicas, embasadas nos elementos conceituais da pesquisa-ação e da pesquisa participante. Antônio Carlos Gil (2002) destaca que uma das principais similaridades entre pesquisa-ação e pesquisa participante reside na interação entre os pesquisadores e os membros da comunidade pesquisada, estabelecendo um relacionamento que vá além da mera observação. Além disso, ambos os modelos de pesquisa são considerados alternativas valiosas, visando a alcançar resultados socialmente mais relevantes.

É frequente encontrar o termo “pesquisa-ação participante”, no entanto, é importante ressaltar que, embora esses métodos compartilhem características comuns, também apresentam distinções. Michel Thiollent (2011), em seu livro *Metodologia da Pesquisa-Ação*, destaca que toda pesquisa-ação é uma forma de pesquisa participante, porém nem toda pesquisa participante é necessariamente uma pesquisa-ação. A diferença fundamental está no fato de que a pesquisa-ação resulta em uma ação prática, enquanto a pesquisa participante não exige isso. Nesse

sentido, adotaremos aspectos de ambos os métodos mencionados, com foco no caráter coletivo, colaborativo e dialógico que permeia ambos os enfoques.

No que diz respeito ao método de pesquisa-ação, conforme Thiollent (2011, p. 20), compreende-se que é um tipo de “pesquisa social fundamentada em evidências, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”, o que implica uma relação ativa entre pesquisador e os participantes envolvidos de forma cooperativa ou participativa. Nesse contexto, a ação é planejada pelo pesquisador com o intuito de interpretar com expertise tudo o que ocorre, para então elaborar um plano de ação. Por outro lado, no segundo método, de acordo com Carlos Rodrigues Brandão (2006, p. 25), a pesquisa é “participante” porque, enquanto uma abordagem solidária para a criação de conhecimento social, ela se integra e participa de “processos relevantes de uma ação social transformadora de vocação popular e emancipatória”. Aqui, busca-se nos interesses dos participantes a identificação de problemas a serem discutidos e estudados. Todos os envolvidos são, ao mesmo tempo, pesquisadores e pesquisados, e suas metas não são predefinidas, mas elaboradas colaborativamente ao longo do processo.

Considerando que em uma pesquisa participante a interpretação dos dados é qualitativa, os itens a serem analisados e interpretados devem ser tratados do ponto de vista da qualidade e não da quantidade. É por meio da abordagem qualitativa que podemos explorar as nuances do campo de estudo, compreendendo suas características, peculiaridades e contextos sociais nos quais está inserido, sempre atentos para não “deformá-lo ou reduzi-lo” (Longarezie; Silva, 2008, p. 50-51). Conforme destacado por Longarezie e Silva (2008), o pesquisador desempenha um papel fundamental na pesquisa qualitativa, pois não apenas coleta e relata os dados observados, mas também se integra de forma participativa ao campo investigativo, estabelecendo uma relação direta com os sujeitos investigados.

Essa abordagem ressalta a pesquisa como uma prática intrinsecamente ligada à reflexão, à criticidade e à construção coletiva do conhecimento. Dentro desse contexto, dada a natureza das oficinas pedagógicas propostas neste estudo, integradas a uma formação continuada, outro conceito relevante é o de pesquisa-formação, que enfatiza a participação ativa das(os) docentes em seu próprio processo de formação. Reconhecemos que é no ambiente escolar, no dia a dia, que as(os) professoras(es) se deparam com uma variedade de desafios que contribuem para seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo de suas trajetórias educacionais. Nesse sentido, Longarezie e Silva (2008, p. 40-54) destacam que “a própria prática pedagógica, no cotidiano escolar, proporciona aos professores maior desenvolvimento pessoal e profissional”. Portanto, as pesquisas voltadas para a formação de professores devem

posicionar a(o) docente como protagonista do processo, estabelecendo um diálogo ativo entre pesquisador e professor. Como afirmam os autores, “a pesquisa forma e a formação constitui a pesquisa. É nesse movimento que conceituamos pesquisa-formação” (Longarezie; Silva, 2008, p. 40-48).

Portanto, a metodologia adotada foi qualitativa, com inspiração em alguns pressupostos dos métodos de pesquisa-ação, pesquisa participante e pesquisa-formação. É evidente que esses métodos não seguem padrões rígidos e, em muitos casos, complementam-se entre si. Dessa forma, cada ação deve ser adaptada conforme as necessidades e o contexto específico, exigindo que o mediador/pesquisador esteja constantemente atento às decisões e demandas do grupo pesquisado. Assim, a busca por significados foi conduzida de maneira dialógica, entendida como um processo colaborativo de construção de conhecimento, embora respaldada pelos rigorosos critérios científicos de transparência, validade e credibilidade que uma pesquisa exige.

5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Nesta fase da pesquisa, avançamos além do estudo do referencial teórico e da análise crítica baseada em referências, como a *Matriz de seleção e análise da literatura infantil digital*. Agora, adentramos o campo da mediação pedagógica, por meio da realização de oficinas pedagógicas com professoras e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas oficinas foram integradas às formações regulares dos docentes promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF), que ocorrem de forma mensal. Nesse estágio da pesquisa, nosso foco principal foi vivenciar situações concretas e significativas, tanto para os objetivos do estudo quanto para a formação dos participantes. Conforme observado por Paviani e Fontana (2009), a oficina, como uma ação pedagógica, demanda um planejamento cuidadoso. No entanto, é essencial que seja flexível, permitindo ajustes conforme as situações-problema que costumam surgir durante o processo, e que de fato surgiram.

Ao promover essas oficinas, visamos não apenas a produzir dados empíricos, mas também criar espaços de reflexão e diálogo, onde teoria e prática pudessem se entrelaçar para enriquecer a compreensão sobre a mediação pedagógica da literatura infantil digital. Buscamos alcançar uma visão mais abrangente e aprofundada das questões tratadas em nosso estudo teórico e, ao mesmo tempo, identificar contribuições para o desenvolvimento profissional dos educadores.

O principal propósito das oficinas, como parte integrante de um processo formativo contínuo, foi colaborar com o grupo de professoras(es) na elaboração de estratégias para o planejamento das atividades de leitura na escola, com o intuito de enriquecer a formação literária das crianças, reconhecendo o potencial da literatura infantil digital para ampliar significativamente a interação e a experiência estética das crianças leitoras.

A preparação para o início da pesquisa demanda alguns procedimentos iniciais que, por vezes, podem consumir mais tempo do que inicialmente previsto. Conscientes dessa possibilidade, concluímos a documentação necessária e submetemos nosso projeto ao Comitê de Ética em junho de 2022, obtendo a aprovação em julho do mesmo ano⁹³. Com a intenção de iniciar as atividades de campo durante o segundo semestre do ano letivo, previsto para agosto ou setembro, buscamos estabelecer contato com a Gerência de Formação Continuada da RMEF. No entanto, enfrentamos dificuldades, uma vez que o calendário anual de formação já estava encerrado. A submissão do pedido ao Comitê de Ética foi atrasada devido a um fator mencionado anteriormente na introdução desta tese: a necessidade de revisar e ajustar nosso objetivo de pesquisa, o que resultou em um período mais prolongado para definir uma nova abordagem.

Sendo assim, fizemos nosso primeiro contato com a Gerência de Formação para efetivar a entrada em campo, que foi autorizada⁹⁴ para o início do ano letivo de 2023. Dentre os pontos positivos dessa espera, conseguimos observar que, além de possibilitar mais tempo de estudo e preparação para entrada em campo, a espera possibilitou também receber a colaboração dos membros convidados para a banca de qualificação, que aconteceu em novembro de 2022. Diante disso, fizemos nosso primeiro contato com a equipe responsável pelas formações dos anos iniciais por e-mail. Já contatadas pela Prefeitura, mas sem conhecer o projeto, as professoras da equipe solicitaram que eu fosse até a Diretoria de Educação Fundamental (DEF) para uma conversa. Tivemos uma conversa muito acolhedora e definimos as datas das oficinas pedagógicas, que foram realizadas em dois encontros com duração de oito horas.

No próximo capítulo, detalharemos as oficinas pedagógicas, ressaltando que, em consonância com os objetivos estabelecidos, desenvolvemos um planejamento inicial flexível, adaptando-o às necessidades surgidas durante as atividades (Paviani e Fontana, 2009). Nossa

⁹³ Anexo I – parecer substanciado do CEP. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1SbqZCR5KhvrU3rCLFc8Lnv_8BVXzsoAA/view?usp=drive_link.

⁹⁴ Anexo II – Autorização da Gerência de Formação. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1dIBMvbXj69xFNeT06VozC4EUkHsaDFTN/view?usp=drive_link.

abordagem foi articulada e adaptada às necessidades do grupo, buscando abordar as principais dificuldades encontradas no cotidiano escolar para a mediação pedagógica da literatura infantil digital. Demonstramos, por meio de exemplos tanto da literatura infantil digital quanto da analógica, como as características estéticas de cada obra influenciam as formas de interação e mediação.

Embora não tenhamos conseguido abordar todos os conteúdos planejados para as oficinas devido às limitações de tempo, implementamos uma variedade de técnicas e procedimentos, incluindo momentos de fruição literária em grupos e interações entre os participantes, com foco em incentivar as práticas de leitura digital em sala de aula com as crianças. Paviani e Fontana (2009) observam que, muitas vezes, o novo provoca insegurança, pois traz consigo desafios inéditos a serem superados. No entanto, é essencial que todos estejam dispostos a buscar alternativas, especialmente no contexto da promoção da mediação pedagógica da literatura infantil digital. Em nossa experiência com as oficinas, isso se confirmou tanto em minha atuação quanto entre as professoras: por um lado, a insegurança diante do novo; por outro, a disposição para buscar alternativas.

Apesar de ter sido desafiador repensar e revisar práticas de fomento à leitura em sala de aula, a participação nesta pesquisa proporcionou às envolvidas conhecer ideias e exemplos representativos da literatura infantil digital disponível no Brasil, muitas vezes de acesso gratuito. Durante as oficinas, as participantes puderam desfrutar dessas obras, o que lhes permitiu uma imersão no universo da literatura digital e estimulou reflexões sobre estratégias de planejamento para seu uso em sala de aula com as crianças. Assim, acreditamos que contribuímos para o debate sobre a mediação pedagógica da literatura infantil digital e suas implicações na formação do leitor. Ao oferecer experiências práticas, esperamos ter colaborado para a construção de novos caminhos que visam à inclusão literária das crianças em um contexto de intensa conectividade digital.

6. MEDIAÇÃO À LITERATURA INFANTIL DIGITAL: REFLEXÕES A PARTIR DE OFICINAS PEDAGÓGICAS COM PROFESSORAS(ES)

Neste capítulo, faremos uma análise e reflexão a partir das duas oficinas pedagógicas sobre mediação pedagógico-literária da literatura infantil digital. Essas oficinas foram conduzidas com professoras e professores da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (SC), especificamente com aquelas(es) que atuam como regentes de turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental. O principal objetivo das oficinas, enquanto formação, foi pensar, junto ao grupo de professoras(es), caminhos de planejamento das ações de leitura na escola, contribuindo com a formação literária das crianças. Das 59 pessoas que participaram das oficinas, 58 eram mulheres e um era homem, refletindo o perfil predominantemente feminino na educação. Para compreender melhor o perfil do grupo, aplicamos um breve formulário e obtivemos respostas de 17 professoras, que também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Embora o número de respostas não represente a totalidade das participantes, ele nos oferece uma visão clara do perfil predominante: a maioria das professoras tem entre 30 e 50 anos e possui mais de 10 anos de experiência em sala de aula, o que indica uma trajetória sólida no magistério. Outro ponto é que apenas 64% dessas professoras são efetivas na rede, enquanto todas atuam em regime de 40 horas semanais. Isso sugere que muitas ainda estão em fase de maior instabilidade profissional, o que pode impactar tanto sua participação em formações quanto sua prática pedagógica a longo prazo. Além disso, é significativo notar que 80% das respondentes possuem especialização na área de educação, além da graduação, o que demonstra um nível elevado de qualificação entre as participantes.

As oficinas foram realizadas durante os períodos de formação continuada da Rede Municipal de Ensino, um espaço reservado para a atualização e o aprimoramento dos profissionais da educação. Vale destacar que as professoras e professores participantes foram designados para as oficinas sem conhecimento prévio do tema que seria tratado naquele dia, o que garantiu uma espontaneidade nas discussões e uma receptividade mais autêntica às questões apresentadas. Essa abordagem foi estratégica, pois permitiu que a amostra fosse representativa da maioria dos profissionais que atuam no terceiro ano do Ensino Fundamental, refletindo de maneira realista o cotidiano escolar, as condições de uso das tecnologias — como *tablets* — e, especialmente, o potencial da literatura infantil digital nas práticas pedagógicas. Durante as oficinas, exploramos não apenas a teoria por trás da literatura infantil digital, mas também aspectos práticos relacionados à mediação pedagógica em sala de aula.

As discussões focaram em como os recursos digitais podem ser usados para ampliar o repertório estético das crianças e fortalecer a formação leitora. Através de exemplos concretos e atividades práticas, as professoras tiveram a oportunidade de experimentar o uso de obras literárias digitais em diferentes formatos, debatendo sobre os desafios dessa modalidade de leitura.

É importante considerar que, mesmo em um contexto de formação continuada, a efetiva aplicação das tecnologias digitais na educação depende de uma infraestrutura adequada e de políticas de apoio que assegurem a igualdade de acesso a todos os estudantes. Ao longo do capítulo, exploraremos os desdobramentos dessas oficinas, focalizando especialmente na mediação na escola e seu impacto no ambiente educacional. Além disso, refletiremos sobre como as condições materiais e institucionais nas escolas — como o acesso aos dispositivos digitais e o suporte técnico para o uso desses recursos — afetam a implementação de práticas como essas. Procuraremos ainda refletir sobre, como estes elementos podem se entrelaçar para promover uma experiência enriquecedora de aprendizado e formação literária para as crianças.

6.1 DIÁRIO DE CAMPO: VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS A PARTIR DA OFICINA PEDAGÓGICA I

De acordo com Paviani e Fontana (2009), a ideia de uma pesquisa de campo em formato de oficinas pedagógicas muda o foco do aprendizado tradicional, pois ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos de forma ativa e reflexiva. Isso implica um pesquisador que se torna parceiro na construção de significados tanto para o pesquisador quanto para os demais participantes da pesquisa. Assim, a metodologia possibilita a troca e o desenvolvimento de habilidades de acordo com os interesses dos participantes e, também, com os objetivos da pesquisa. Desse modo, nesta pesquisa as professoras foram entendidas como interlocutoras do processo, na medida em que suas respostas e ações foram determinantes nos desenvolvimentos da pesquisa.

Em cada oficina, demonstramos, a partir de exemplos da literatura infantil digital e analógica, como as questões estéticas de cada obra sugerem um tipo de interação que, conseqüentemente, convida a diferentes maneiras de mediação. Sendo assim, os objetivos específicos das oficinas correspondem à descrição dos desempenhos e das ações esperadas das participantes ao longo do percurso, sendo eles: a) exploração, junto às professoras, do potencial da literariedade e da multimodalidade da literatura infantil digital como abertura de

possibilidades de aproximação da criança à leitura literária; b) momentos de leituras durante as oficinas (com uso dos tablets disponíveis no Departamento de Tecnologia Educacional - DTE) - apresentando algumas obras digitais disponíveis gratuitamente e outras pagas; c) momentos de interação com as obras, incluindo experiências de Realidade Aumentada (RA); e d) exploração dos elementos interativos dos aplicativos.

As técnicas e instrumentos de produção de dados foram variados, incluindo rodas de exploração dos aplicativos e diálogos sobre eles, com a intencionalidade de promover a interação entre as participantes, sempre com foco em atividades práticas com os aplicativos em sala de aula. Utilizamos também diário de campo, gravação de áudio para registrar as falas das professoras e fotografias, em todo o processo de registro do material empírico da pesquisa de campo. As oficinas foram realizadas no período de dois meses (março e abril de 2023), sendo um encontro por mês, com duração de quatro horas cada⁹⁵.

A primeira oficina foi realizada no dia 29 de março de 2023, no período vespertino (13h às 17h), no Centro de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Iniciou com uma breve apresentação da pesquisadora, da proposta de pesquisa de doutorado e de um roteiro, para aprovação do grupo, com a estrutura que pretendíamos seguir nas oficinas. Resolvemos também outras questões importantes de logística da pesquisa, como o envio do formulário por e-mail e a organização de uma lista de contatos para criação de um grupo de *WhatsApp*, sendo que todas as participantes concordaram com a proposta.

Assim, iniciamos com a apresentação dos objetivos das oficinas pedagógicas. Trouxemos um pouco de teoria sobre a importância de promover a leitura literária digital de qualidade, com mediações adequadas que, além de democratizar o acesso ao universo literário e às estéticas contemporâneas, possam ser experiências inovadoras e enriquecedoras, com destaque para as pesquisas de Cardoso e Frederico (2019), Colomer e Vásquez (2015), Cope e Kalantzis (2000, 2001, 2009), Costa (2013), Frederico (2016, 2020), Kirchof (2021), Matriz (2021), Ramada (2015) e Yokota e Teale (2014).

Apesar de isso já ter sido destacado em capítulos anteriores, precisamos mais uma vez afirmar, junto às professoras, nossas preocupações com o uso das telas pelas crianças. Não só pelos problemas trazidos pelo excesso de tempo de tela, como também pelo seu caráter atraente e pela forma como facilmente a criança pode ser direcionada para outras páginas com conteúdos eventualmente não adequados para elas. Entretanto, o contato com as telas é indispensável na escola para o letramento digital das crianças, e esta é mais uma razão para que se fique atento

⁹⁵ Cabe destacar que nosso planejamento, aprovado pela SME previa a realização de um número maior de oficinas, porém a Secretaria reduziu o nosso tempo, por conta de outras demandas de formação continuada.

transformador do livro, não apenas como fonte de informação, mas também como uma experiência rica e multifacetada. Assim, as professoras parecem estar de acordo com o que diz Bill Cope (2010, p. 06): um livro “não é mais uma coisa física. Um livro é o que um livro faz. E o que faz um livro?”. Para Cope (2001, p. 07), como vimos, “o livro é uma arquitetura de informação” e não precisa ser impresso, pois ele se define por ser uma forma de comunicação que se apresenta de diferentes maneiras, podendo ser uma versão estruturada de texto e possivelmente também de imagens, inclusive no formato digital. Ponderar sobre o que se entende por livro não é tarefa fácil, ainda mais quando temos à disposição versões analógicas (livro de imagem, livro *pop-up*⁹⁶, livro-objeto), híbridas⁹⁷ (realidade aumentada - livros impressos com código de acesso por aplicativos instalados em *smartphones* ou *tablets*) e digitais.

Neste contexto, para fazer uma reflexão com as professoras que fosse além da questão do suporte do livro e de suas definições (versões analógicas, híbridas e digitais), apresentamos um *book trailer*⁹⁸ do livro *É um livro* (2010), de Lane Smith⁹⁹, publicado no Brasil pela Companhia das Letrinhas (Figura 14). É uma história divertida e irônica, em que o autor aborda os dois tipos de tecnologia, o livro impresso e o digital, com uma narrativa que faz refletir sobre nossas relações com os textos contemporâneos. Este momento foi bem importante para discutirmos o potencial e os desafios que o uso da literatura infantil digital pode trazer à formação literária das crianças. Ficou claro para o grupo que nesse contexto uma tecnologia não substitui a outra; pelo contrário: um trabalho em sala com propostas articuladas que incluam os multiletramentos pode aumentar o interesse das crianças pela leitura.

⁹⁶ Livros com propostas de brincadeiras envolvendo outros objetos, livros com abas, dobras, vazados, desmontáveis ou com partes destacáveis, entre outras.

⁹⁷ De acordo com Kirchof (2021, p. 09) este tipo de livro, por agregar os dois formatos (impresso e digital) está sendo produzido com maior frequência nos EUA, Europa e, também, no Brasil. “através da interação entre o aplicativo e o livro impresso o leitor é surpreendido por imagens, animações e sons que se sobrepõem à narrativa estática (visual e verbal) do livro impresso”

⁹⁸ *Book Trailer* “É um livro” - Legendado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YfN6F9QnkBc>. Acesso em: 20 maio 2023.

⁹⁹ Foi apresentado também o livro na versão analógica. SMITH, Lane. *É um livro*. Ilustrações Lane Smith. Tradução Júlia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 2010.

Figura 17 - Capa do livro *É um livro* (2010) de Lane Smith



Fonte: Fotografia do original (2010).

Na sequência, assistimos a mais um vídeo, agora com um exemplo de livro-objeto. Utilizamos o *booktrailer*¹⁰⁰: *Mala quadrada, cabeça quadrada* (2018) dos autores Eduardo Souza, Gabriela Araujo e Patrícia Vasconcellos, da editora Pó de Estrelas, por ser um livro-objeto que nos faz refletir sobre o que realmente pode ser um livro. Além disso, a leitura é realizada com o corpo, no sentido de que é preciso abrir, manusear e girar a obra para vivenciar completamente a experiência de leitura.

Para exemplificar às professoras a dimensão de multimodalidade presente nas obras de literatura infantil contemporânea, utilizamos o *trailer* de propaganda do aplicativo *Mur*¹⁰¹ (2017), pois a multimodalidade deste livro foi bem analisada por Kirchof (2021). O autor argumenta que a obra articula os meios e os modos de maneira significativa, produzindo sentidos e efeitos estéticos integrados ao recurso de realidade aumentada. Cabe destacar que não nos foi possível analisar diretamente a obra junto às professoras, pois não tivemos acesso ao livro físico (o que seria necessário para utilizar o recurso de realidade aumentada); além disso, este aplicativo foi desenvolvido apenas para aparelhos com sistema operacional iOS (*iPhones* e *iPads*). No entanto, apenas com a exibição do *trailer* já foi possível explicar para as

¹⁰⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mYlzAn1shMM>. Acesso em: 23 jul. 2024.

¹⁰¹ Disponível na loja *online* da Google Play: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.stepinbooks.mur&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 23 jul. 2024.

professoras questões relacionadas à dimensão estética da obra e de textos multimodais e suas múltiplas possibilidades.

Neste contexto, outro exemplo que utilizamos foi a animação *Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore*¹⁰² (2011), do autor e ilustrador William Joyce e do co-diretor Brandon Oldenburg. Vencedora do Oscar de melhor curta de animação em 2012 e de vários outros prêmios, foi transformada em livro¹⁰³ e publicada no Brasil em 2012 pela Editora Rocco Jovens Leitores. Ou seja, demos mais um exemplo de que boas histórias podem ser adaptadas com sucesso para diferentes formatos (digital, cinema, impresso), ampliando a experiência estética das crianças.

Nesta parte da oficina, houve interação das professoras, principalmente com perguntas sobre como e onde encontrar aquele tipo de material. Então, apresentamos a elas o “mural interativo¹⁰⁴” que havia sido criado no *Padlet*¹⁰⁵ especialmente para as participantes da oficina pedagógica, a fim de ser um espaço de troca entre nós. O mural é também um espaço com dicas, tutoriais, títulos de livros digitais e caminhos de onde encontrar esse tipo de material. Foi feita uma demonstração com o uso de um tutorial, para elas perceberem como é tranquilo baixar o aplicativo, desde que já tenham um conhecimento do título da obra.

Como já dissemos anteriormente, no contexto da cultura digital de que as crianças participam, os parâmetros de qualidade literária dos livros digitais têm como ponto de partida os critérios que já pautam a seleção do livro infantil impresso, por exemplo, os critérios de qualidade estético-literária do PNBE. Ou seja, a qualidade textual e estética, a interatividade, o *design* gráfico e a presença de paratextos cuidadosos, entre outros critérios, são fundamentais para garantir os aspectos literários da obra (Paiva, 2012). Diante disso, destacamos para as professoras que a análise da obra de literatura infantil digital demanda, além desses critérios de qualidade estético-literária, os critérios de acesso e de qualidade de execução, pois é preciso considerar também aspectos técnicos específicos em relação ao meio digital (Matriz, 2021).

A partir disso, apresentamos para as professoras um resumo da *Matriz de Critérios para Avaliação e Seleção de Obras de Literatura Infantil Digital*, lançada no ano de 2021, pelo Programa *Leia para uma Criança*, que apresenta os critérios de avaliação e seleção das obras

¹⁰² *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*. Direção: William Joyce e Brandon Oldenburg. Roteiro: William Joyce. Estados Unidos, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LjkdEvMM5xs>. Acesso em: 23 jul.2023.

¹⁰³ *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*. William Joyce. Il. William Joyce e Joe Bluhm. Td. Elvira Vigna. Editora: Rocco Pequenos Leitores, 2012.

¹⁰⁴ Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/silvaelika/literatura-infantil-digital-e-suas-dimens-es-est-ticas-4qg7r159902r19dn>. Acesso em: 23 jul. 2024.

¹⁰⁵ *Padlet* é uma plataforma *online* colaborativa que permite a criação de “mural” dinâmico e interativo para registrar e partilhar conteúdos (imagens, vídeos, textos, entre outros).

de literatura infantil digital em três dimensões, sendo elas: “qualidade literária; qualidade de acesso e qualidade de execução” (Matriz, 2021, p. 12).

Neste momento do encontro, começamos a conversar sobre como e onde encontrar as obras de literatura infantil digital e observamos que, apesar de no Brasil ainda haver uma produção pequena, boa parte dela tem uma qualidade considerável. Diante disso, compartilhei com elas algumas dúvidas: o que escolher, ou o que conseguiríamos utilizar desse material em contexto escolar? E quando temos acesso a ele, como trabalhar com as crianças este material? E, na perspectiva das professoras, o que o aplicativo digital teria a oferecer às crianças em termos de fruição, prazer e experiência estética?

Com estas perguntas em aberto, chegou o momento de as professoras explorarem os aplicativos literários que tínhamos baixado nos *tablets*. Antes da oficina, fomos até o Departamento de Tecnologia Educacional (DTE) para baixar e testar os aplicativos que selecionamos para as oficinas, nos quinze (15) *tablets* que o DTE havia disponibilizado. Criamos uma pasta na tela inicial dos *tablets* com o título de “literatura infantil digital”, dentro da qual estavam disponíveis dez aplicativos (Figura 18 imagem com os ícones dos aplicativos).

Figura 18 - Tela inicial do tablet do DTE com os aplicativos baixados



Fonte: captura de tela dos aplicativos utilizados nas oficinas (2023).

Vale destacar que, dentre as obras selecionadas, algumas não se enquadram em uma produção literária digital com caráter híbrido e multimodal, que pudesse ser lida exclusivamente na tela com texto, imagens, sons e favorecendo as múltiplas possibilidades que o meio digital oferece. Porém, consideramos importante que as professoras as conhecessem, para saber que existem vários tipos de materiais disponíveis e que podem ser mais acessíveis, ainda que não

tenham as características de um dispositivo com seus próprios modos de interação (Peraya, 1999), como entendemos que a literatura infantil digital pode ter para oferecer uma experiência mais completa. Não significa que sejam piores ou melhores, apenas que proporcionam outro formato de leitura. Foi importante explicar ainda que, para a seleção das obras digitais usadas nas oficinas, procuramos obras que, além de atender aos critérios de qualidade literária, acesso e execução (Matriz, 2021), fossem também de acesso gratuito, com a intenção de torná-las mais acessíveis para as professoras.

Assim, apresentamos a seguir as obras que utilizamos para o trabalho com as professoras nas oficinas pedagógicas (Quadro 05) com: título, autoria/produção, resumo e *links* de acesso. Salientamos que o quadro apresenta, ao todo, dez aplicativos, sendo cinco deles produções da *Storymax*, empresa brasileira que publica aplicativos literários infanto-juvenis com adaptações de clássicos da literatura para a linguagem audiovisual e interativa. A escolha dessas obras se deu pelo fato de a *Storymax* ser uma empresa reconhecida nacional e internacionalmente pela qualidade e inovação dos aplicativos literários. Ganhadora de diversos prêmios importantes da área da literatura digital, como o Prêmio Jabuti de Literatura, entre outros, foi desenvolvida por Samira Almeida e Fernando Tangi em 2014¹⁰⁶ em São Paulo/SP. Os onze aplicativos desenvolvidos pela *Storymax* são publicados de forma independente e apenas dois com acesso pago¹⁰⁷, os outros são gratuitos. Isso é possível por meio de “parcerias com instituições privadas e pelo financiamento público, com uso de editais” (Nogueira, 2018, s.p.)¹⁰⁸. A empresa também contou com incentivos de programas de aceleração de *startups* dos quais participou, como o *Seed (Startups and Entrepreneurship Ecosystem Development)*, de Minas Gerais, *Oxigênio Aceleradora*, Campus São Paulo, do *Google*, e *100 Open Startups*¹⁰⁹.

Quadro 5 - Apresentação dos aplicativos disponibilizados para as professoras

Título	Autoria/Produção	Resumo	Onde encontrar
	Carlos Orsi e Natalia Taschner (2018). Desenvolvido pela Editora <i>Storymax</i> em parceria com o <i>Center for Research in</i>	Neste livro digital educativo o/a leitor/a constrói a narrativa enquanto lê, podendo criar diferentes enredos para a história, que retrata o <i>Sr. Gratus</i> como um	Disponível gratuitamente para Android em: https://play.google.com/store/apps/details?id=c

¹⁰⁶ Antes de fundar a empresa, foi lançado o aplicativo *Frankie for Kids* (2013), uma adaptação de *Frankenstein* de Mary Shelley (1818), que recebeu os prêmios: *Prix Jeunesse Iberoamericano* como destaque audiovisual e interativo e o Prêmio *Hipertexto de Tecnologias na Educação* em 2014.


¹⁰⁷ Em 2023 foi atualizado e todos os aplicativos agora são de acesso gratuito.



¹⁰⁸ NOGUEIRA, Fernanda. Aplicativo adapta clássicos para incentivar o gosto pela leitura. Portal Porvir [site]. 2018. Disponível em: <https://porvir.org/aplicativo-adapta-classicos-para-despertar-gosto-pela-leitura/>. Acesso em: 19 set. 2023.

¹⁰⁹ Disponível em: <https://www.storymax.me/>. Acesso em: 19 set. 2023.

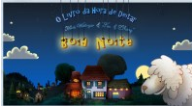


<p><i>O Mistério do Sr. Gratus</i> (2018)</p> 	<p><i>Inflammatory Diseases</i> (CRID) e o Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo – Polo de Ribeirão Preto (IEA-RP/USP). Com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).</p> <p>Ilustrações, animações e direção de arte: Fernando Tangi e Lauro Goe. Direção e edição: Samira Almeida. Programação: Pedro Oscar Gallo Vaz. Conteúdo científico: Natália Pasternak Taschner. Produção de som: Fernando Tangi.</p>	<p>viajante do tempo cuja missão é alertar a humanidade sobre os efeitos sistêmicos da ação humana sobre o planeta Terra.</p> <p>Última atualização em 2023.</p>	<p>om.storymax.gratus&hl=pt_PT</p> <p>iOS Apple em: https://apps.apple.com/br/app/o-mist%C3%A9rio-do-sr-gratus/id1424578686</p>
<p><i>Inventeca</i> (2018)</p> 	<p><i>Inventeca</i> foi desenvolvido pela <i>StoryMax</i> em 2018¹¹⁰ - São Paulo. Com apoio do Governo Federal por meio da Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura (App para Cultura).</p> <p>Direção editorial: Samira Almeida Direção de arte e interatividade: Fernando Tangi Ilustrações e animações: Fernando Tangi e Lauro Goe Programação: Pedro Oscar Gallo Vaz e João Guedes Portaro Trilha sonora: <i>Follow Your Heart</i> e <i>Olive Musique</i></p>	<p>É uma plataforma <i>online</i> para crianças que apresenta uma biblioteca com histórias contadas por imagens que convida a criança a gravar em áudio sua própria narrativa a partir das imagens apresentadas. Além disso, ela pode ouvir sua história e compartilhar sua narrativa com outras pessoas cadastradas na plataforma.</p> <p>Última atualização em 2023 para versão 3.0.4</p>	<p>Estão disponíveis gratuitamente três histórias</p> <p>Android em: https://play.google.com/store/apps/details?id=storymax.inventeca&hl=pt_BR&gl=US</p> <p>iOS Apple em: https://apps.apple.com/br/app/inventeca-crian%C3%A7a-1%C3%AA/id1387579261</p> <p>Ou assinatura mensal no valor de R\$14,90.</p>
<p><i>Nautilus</i> (2016)</p>	<p>Versão da obra: Maurício Boff. Criação da Editora <i>StoryMax</i> (2016) - São Paulo com apoio do Governo Federal por meio do Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e</p>	<p><i>Nautilus</i> (2016) é uma adaptação digital com linguagem audiovisual e interativa do livro <i>Vinte Mil Léguas Submarinas</i> (1895) de Júlio Verne. O aplicativo tem ainda conteúdo extra sobre a vida de Júlio Verne.</p>	<p>Disponível gratuitamente para Android em: https://www.storymax.me/nautilus/</p>

¹¹⁰ Em troca de mensagens pessoal com Samira Almeida (idealizadora do projeto), por meio de e-mail, perguntamos a data exata de quando foi criado o *Inventeca*, e ela nos informou que “a primeira versão do app foi lançada oficialmente em um evento em 22/julho/2018, na Biblioteca Parque Villa-Lobos, em SP”. Ela ainda explica que a ideia de criar o *app* foi pela sua interação com estudantes do Ensino Fundamental em uma escola onde trabalha como voluntária. Hoje o *app* funciona com um “modelo de negócio (por assinatura)”(Almeida, 2023,s.p.).

	<p>Comunicações - MCTIC, pelo concurso de Aplicativos INOVApps.</p> <p>Conteúdo extra: Juliana Bianchi Revisão: Denise Costa Arte e animação: Fernando Tangi e José Osmar Desenvolvimento: Eric Tonussi Narração: Luiz Ribeiro Trilha sonora: <i>Age of heros</i></p>	<p>Recebeu o Prêmio Jabuti de Literatura (2017) na categoria “Livro Infantil Digital”.</p> <p>Última atualização em 2023.</p>	<p>iOS Apple em: https://apps.apple.com/us/app/nautilus-by-storymax/id1112012218?l=pt</p>
<p><i>Ostras</i> (2016)</p> 	<p>Criado em 2016 pela Editora <i>Storymax</i> e a Coleção <i>Novozymes</i> Nova Perspectiva (a coleção é uma parceria entre Colégio Sesi/Paraná, <i>Novozymes</i> e <i>StoryMax</i>).</p> <p>Direção editorial: Samira Almeida Direção de arte e interatividade: Fernando Tangi Curadoria: Susana Ventura Edição: Lilian Scutti e Samira Almeida Ilustrações e animações: Fernando Tangi Programação: Eric Tonussi Produção de som: Fernando Tangi</p>	<p><i>Oysters</i> (1884) é um conto original de Anton Tchekhov sobre a fome, adaptado pela Editora <i>Storymax</i> (2016) com os recursos do digital: ilustrações animadas, efeitos de som e interatividade.</p> <p>O aplicativo tem ainda recursos extras sobre o autor, sobre a obra e outras atividades.</p> <p>Disponível em português, inglês e espanhol.</p> <p>Última atualização em 2023</p>	<p>Disponível gratuitamente para Android em: https://www.storymax.me/ostras/</p> <p>iOS Apple em: iOS: http://bit.ly/ostrasapplz</p>
<p><i>StoryGame: o mistério no reino das histórias</i> (2021)</p> 	<p>É uma produção da <i>Inventeca StoryMax</i> com apoio do Ministério do Turismo, Secretaria Especial da Cultura, Lei Aldir Blanc e Governo do Estado, por meio da Secretaria de Cultura e Economia Criativa de São Paulo/SP.</p> <p>Direção editorial, roteiro e edição: Samira Almeida Direção de arte e interatividade: Fernando Tangi Consultoria de design UX: Estúdio Lógos Ilustrações e animações: Fernando Tangi, Karine Martins Costa, Larissa Melo, Lauro Goe e Regina Mizuno Revisão do português: Denise Costa</p>	<p>O <i>StoryGame</i> (2021) é um jogo que envolve em sua narrativa conhecimentos sobre contos de fadas. Um dos desafios é organizar os personagens dentro de cada história, como “Chapeuzinho Vermelho”, “Cinderela” e “João e Maria” em um determinado tempo. Quanto mais rápida e sem erros for a jogada, mais pontos o jogador ganha.</p> <p>Última atualização em 2021.</p>	<p>Disponível gratuitamente para Android em: https://www.storygame.com.br/</p> <p>iOS Apple em: https://apps.apple.com/br/app/storygame/id1594419040</p>

	<p>Tradução para o inglês: Aipo Digital - Alex Sandro Laia Programação: Pedro Oscar Gallo Vaz, João Guedes</p>		
<p><i>Amal - e a viagem mais importante da sua vida</i> (2019)</p> 	<p>Escrito por Carolina Montenegro (2019). Produção da Editora Caixote e Webcore Games - São Paulo. Narrativa visual de Renato Moriconi. Direção editorial e texto final: Isabel Malzoni Coordenação de desenvolvimento: Camila Malaman e Fernando Chamis. Animações: Ivan Franco e Renato Moriconi Roteiro: Isabel Malzoni Trilha sonora: Arthur de Faria Produtora de áudio: Bunker Sound Design Interface: PUGA Studios Projeto gráfico: Thiago Lacaz Apoio institucional da ACNUR – Agência da ONU para refugiados.</p>	<p><i>Amal - e a viagem mais importante da sua vida</i> (2019), é um livro infanto-juvenil digital que apresenta a história de crianças refugiadas. É um livro de ficção, e ao mesmo tempo, aponta dados reais sobre a realidade destas crianças. A personagem principal é <i>Amal</i>, uma menina de 12 anos que, para escapar da guerra, precisa ir embora sozinha. Ela viaja (a pé, de carona, de barco) da Síria para a Turquia e depois para Grécia e Itália. Neste percurso ela conhece outras crianças na mesma situação. Escrito pela jornalista Carolina Montenegro, que se inspirou em crianças que ela conheceu e entrevistou durante seu trabalho como correspondente em campos de refugiados e fronteiras internacionais. É um texto longo dividido em quatro capítulos. Na versão em português, o/a leitor/a pode ler a história ou ouvir a narrativa pela voz da autora do livro. Contém animações e trilha sonora original. Disponível na versão impressa e digital. O digital é distribuído gratuitamente, mas tem sugestões de formas de ajudar a causa dos refugiados. O app até o momento não foi atualizado¹¹¹.</p>	<p>Disponível gratuitamente para Android em: https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.caixote.amal iOS Apple em: https://apps.apple.com/br/app/amal/id1454022612</p>
<p><i>Mobeybou Brazil</i> (2020)</p> 	<p>O Projeto de pesquisa <i>Mobeybou: Ultrapassando Fronteiras</i> é desenvolvido em Aveiro/Portugal, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e o Fundo</p>	<p>O projeto <i>Mobeybou</i> (2020) - pesquisa o potencial de aprendizagem de autoria narrativa na era digital. O objetivo é fazer com que as crianças usem as ferramentas de autoria para criar suas próprias narrativas pessoais.</p>	<p>Disponível gratuitamente para Android em: http://mobeybou.com/apps/ iOS Apple em:</p>

¹¹¹ No dia 17 de agosto de 2023, entramos em contato por e-mail com a Editora Caixote para saber por que os aplicativos literários não estavam sendo atualizados e se havia alguma previsão de atualização. Em resposta, a Editora nos informou que ao longo dos anos vem deixando de realizar atualizações nas publicações digitais, pois a cada atualização dos aparelhos (*smartphones* ou *tablets*, Android ou iOS) é preciso realizar atualizações nos aplicativos literários também. Este custo é muito alto, e a Editora não tem um retorno financeiro para cobrir as atualizações.

	Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) por meio do Programa Operacional da Competitividade e Internacionalização (POCI) Projeto. Com colaboração do Instituto Federal do Rio Grande do Sul Brasil – Campus Osório.	No <i>site</i> do projeto <i>Mobeybou</i> encontra-se um conjunto de aplicativos de histórias interativas e jogos, com narrativas que informam as crianças sobre as diversas culturas, enriquecidos por sons e planos de fundos que complementam as histórias. No momento, estão disponíveis no <i>Google Play</i> os aplicativos sobre os países Cabo Verde, Brasil e Índia. Última atualização em 2023.	https://apps.apple.com/pt/app/mobeybou-in-brazil/id1636988807?l=en
<i>Boa noite</i> (2013) 	Aplicativo infantil desenvolvido pela <i>Fox & Sheep</i> (Berlim/Alemanha), a partir da obra <i>Nightly Nighty</i> de Heide Wittlinger.	<i>Boa noite</i> (2013) tem ilustrações em 2D e animação dos animais se preparando para dormir acompanhados por uma música relaxante. Além deste aplicativo, há o <i>Boa noite no circo</i> (2015) e o <i>Boa noite na floresta</i> (2017), porém, estes são pagos (custam no momento 19,99). Última atualização em 2023.	Disponível para Android em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.foxandsheep.nightlynight&hl=pt_BR&gl=US . iOS Apple em: https://apps.apple.com/br/app/boa-noite/id428492588
<i>As Minhas histórias</i> (2017) 	Produção da Dzago Studio ¹¹² , empresa da cidade de Leiria/Portugal, que publica aplicativos gratuitos e vídeos no Youtube de histórias infantis. Responsável pelo projeto: Roberto Neto.	A plataforma <i>As Minhas Histórias</i> (2017) disponibiliza mais de 80 histórias infantis em português com possibilidade de a criança responder a pequenas perguntas (<i>quiz</i>) sobre cada uma delas e aumentar o tamanho da fonte. Vale destacar que são obras digitalizadas (em formato PDF) sem muitos dos recursos que o meio digital oferece. Não exige cadastro para a leitura. Contém propagandas de jogos que as crianças conseguem acessar livremente. Disponível em português e inglês. Última atualização em 2022.	Disponível gratuitamente em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dzago.roberto.minhasistorias&hl=pt_PT&gl=US
<i>Estante Mágica</i> (2009) 	Estante Mágica ¹¹³ - Empresa sem fins lucrativos criada por Robson Melo e Pedro Concy, com sede no Rio de Janeiro/RJ.	É uma plataforma que tem por objetivo incentivar a autoria das crianças. É um projeto que dá suporte aos professores para a produção de livros dos estudantes: estes podem criar as histórias e ilustrações em sala de aula, que os professores enviam, por meio do	Disponível gratuitamente para Android em: https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.estantemagica.simplificacao.app

¹¹² Disponível em: <https://www.dzago.com/>. Acesso em: 23 jul. 2024.

¹¹³ Disponível em: <https://estantemagica.com.br/>. Acesso em: 23 jul. 2024.

		<p>aplicativo. Com as imagens das produções dos estudantes, a <i>Estante Mágica</i> (2009) cria livros digitais. A plataforma tem parcerias com escolas de todo o Brasil e disponibiliza acesso gratuito às suas ferramentas de projetos pedagógicos. A escola ou o professor deve cadastrar seus alunos.</p> <p>Última atualização em 2023.</p>	<p>iOS Apple em: https://apps.apple.com/br/app/estante-m%C3%A1gica/id1562884895</p>
--	--	--	---

Fonte: Produção própria (2024).

Como dissemos acima, o que caracteriza as obras apresentadas no quadro 5 é o acesso gratuito. Não se pode comparar, é claro, os tipos de experiência literária proporcionados por eles, pois se trata de textos com funcionalidades diferentes. Além disso, como já vimos, nem todo texto digital é necessariamente literatura digital (Costa, 2013) e os exemplos do quadro variam bastante na sua dimensão literária. No entanto, consideramos importante apresentar às professoras diversas possibilidades de texto literário em formato digital, com o cuidado de informar sobre as diferenças entre uma literatura digitalizada com os requisitos mínimos das tecnologias digitais e uma literatura digital que envolva relação híbrida das linguagens, entre outras dimensões estéticas favorecidas pelo meio (Costa, 2013).

E assim, entregamos os *tablets* para as professoras e propusemos que elas acessassem os aplicativos para explorar os recursos e os formatos de leitura. Explicamos que naquele momento não teríamos tempo para uma leitura mais aprofundada, então a ideia era que elas conhecessem os títulos das obras digitais de acesso gratuito que encontramos no momento. Destacamos que, na segunda oficina, iríamos nos concentrar mais na leitura das obras. No primeiro momento, com os *tablets* em mãos, alguns problemas de acesso surgiram: algumas professoras não conseguiram abrir os aplicativos, ou não conseguiram ligar o *tablet*, apesar da explicação prévia sobre onde ligá-los e da apresentação das senhas de acesso. Com a demanda inicial resolvida, as professoras iniciaram as leituras, e fomos acompanhando os grupos, ajudando individualmente quando era preciso. Explicamos, por exemplo, que alguns aplicativos precisam de um cadastro, como no caso da plataforma *Estante Mágica* (2009) ou do aplicativo da *Inventeca* (2018).

Como tínhamos quinze *tablets*, a dinâmica de leitura precisou ser compartilhada; então, as professoras se dividiram em dez grupos. Depois que elas exploraram os aplicativos, fizemos uma roda de conversa, para que cada grupo pudesse expor o que achou/sentiu em relação aos livros infantis digitais que conseguiram ler. A primeira questão que surgiu para

todas foi a preocupação com a interferência dos ruídos dos áudios dos aplicativos, pois a maioria das professoras, quando abria o aplicativo, não conseguia silenciar ou diminuir o volume de imediato, causando, segundo elas, “muito barulho” no ambiente. Nesse momento, conversamos sobre como é importante, inicialmente, fazer a mediação de algumas características da leitura na tela, pois realmente grande parte da literatura infantil digital incorpora narrativas orais, sons, movimentos e interatividade. Por isso, é importante que o/a mediador/a conheça cada material e suas características antes de apresentá-lo aos estudantes. Segundo Yokota e Teale (2014), nos formatos multimodais a incorporação de áudio é um dos aspectos mais importantes, pois ele, na maioria das vezes, cumpre missões diferentes (narração automática, música, efeitos sonoros diversos, gravação, entre outros) que fazem parte da história. O aplicativo *Mobeybou Brasil* (2020) é um exemplo, já que utiliza os recursos sonoros com uma música divertida de fundo e a opção de narração da história em áudio. O leitor pode ler ou gravar sua narração, no entanto, se preferir, pode ouvir uma voz de criança lendo a história, em inglês ou português¹¹⁴. Ou seja, o aplicativo aproveita alguns dos recursos básicos do mundo digital que podem melhorar a experiência de leitura das crianças.

As respostas positivas das crianças à adição da oralidade nas obras digitais são observadas por Teresa Colomer e Karla Fernández de Gamboa Vásquez¹¹⁵ (2015):

David: É como se o texto estivesse sendo explicado para você, como se ele estivesse falando com você, não é como numa outra história onde tem um narrador explicando, ele está explicando ela pra você e, não sei, eu me senti bem dentro do livro! (Colomer e Vásquez, 2015, p. 198)¹¹⁶.

De acordo com as autoras, umas das “vantagens dos novos formatos é a recuperação da narração oral, que parece ter encontrado uma resposta imediata nas preferências dos leitores” (Colomer e Vásquez, 2015, p. 198). No entanto, para que isso seja alcançado, como já destacamos, é necessário, além da mediação pedagógica, a inclusão de obras digitais de qualidade nas rotinas de leitura da sala de aula, para que aos poucos as crianças consigam se envolver com a “natureza emotiva da situação de leitura criada pelo áudio” (Colomer e Vásquez, 2015, p. 198), e assim, superar essa preocupação com o “barulho” no momento da leitura das obras digitais. É claro que isso também se resolveria se cada estudante tivesse um *tablet* com fone de ouvido, como tinham os estudantes da pesquisa realizada na Espanha¹¹⁷.

¹¹⁴ A narração com voz de uma criança é realizada em português de Portugal.

¹¹⁵ Pesquisa desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental localizada na periferia de uma cidade da Catalunha/Espanha, com uma turma de sexto ano com dezoito estudantes entre 11 e 12 anos.

¹¹⁶ Tradução nossa.

¹¹⁷ É importante contextualizar que os estudantes que participaram da pesquisa já eram leitores experientes, com uma rotina de leitura independente e conversas literárias em sala de aula, que se desenvolveu ao longo de três

Durante a roda de conversa da oficina, as professoras do primeiro grupo compartilharam suas experiências e desafios com o uso dos aplicativos. Elas mencionaram dificuldades técnicas e discutiram a escolha da história *Mobeybou Brasil* (2020):

Já olhamos com os olhos de sala de aula, então nos surpreendemos com o deslancar da história, e tudo isso nos trouxe várias ideias de aplicar em sala de aula, justamente porque encaixa com a proposta pedagógica do terceiro ano, de produção escrita e leitura. Ficamos bem-motivadas, chamamos as assessoras pedagógicas (que estavam presentes na oficina) para a gente conversar com relação ao material que a gente tem na escola para conseguir fazer a aplicação bem da história. Percebemos também, que ao explorar a história, é que ela tem som com a narrativa! Então isso amplia as possibilidades, pois podemos, aquelas [crianças] que já estão apropriadas da leitura e escrita, conseguem fazer a leitura, e aquelas que ainda não conseguem, podem utilizar o recurso da narração e assim conseguem também participar ativamente desta proposta. Fora que gera a necessidade de ler e de escrever depois.

Elas também destacaram uma preocupação prática:

Mas a questão que nos pegou aqui é a questão objetiva: como operacionalizar este tipo de leitura na sala de aula na escola referente aos materiais? Que tipo de material a escola nos possibilita para estarmos desenvolvendo este tipo de proposta dentro da instituição? Ele amplia realmente a questão do uso do livro da formação do leitor e tal, mas quais são as condições objetivas que a gente tem para poder realizar esta proposta? (transcrição do depoimento das professoras do primeiro grupo).

A partir desse relato, surgiu uma discussão sobre os *tablets* estarem disponíveis ou não nas escolas. A maioria das professoras relatou que apenas as(os) professoras (es) de tecnologia educacional têm acesso aos dispositivos, destinados exclusivamente ao projeto Robótica Educacional¹¹⁸. Outras professoras mencionaram nunca ter visto os *tablets* em suas escolas. Também houve relatos sobre a alta demanda para o uso dos *tablets* e das tecnologias digitais em geral, com as(os) professoras(es) de tecnologia sendo difícil de atender a todas as

anos de trabalho com obras literárias. Sendo assim, já tinham um repertório de leitura significativo e condições de refletir de forma crítica e construtiva sobre a experiência de leitura digital (Colomer e Vásquez, 2015, p. 192).

¹¹⁸ Este projeto conta com “kits de Robótica” adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis em 2022 em parceria com a empresa “Sim Inova Tecnologia, Comércio e Serviço EIRELI – EPP” (<https://siminova.com.br/>). Cada kit contém: uma bandeja com peças de lego, um *tablet*, um caderno de projetos com a sequência do planejamento da aula e outro caderno para explicar como funciona a programação. Além dos equipamentos, o projeto disponibiliza acesso à plataforma digital integrada para o desenvolvimento das atividades, prestação de serviços para a formação técnica e pedagógica dos professores e assessoria técnica para as unidades educativas. O projeto foi implantado em 40 unidades da RMEF (1º ao 9º ano e EJA), sendo que cada uma recebeu em torno de nove kits para os estudantes dos anos iniciais e oito para os anos finais. “A iniciativa visa estimular o pensamento computacional e ensinar habilidades organizacionais, socioemocionais, cognitivas, comportamentais e de comunicação que enriquecem o processo de aprendizagem através de uma metodologia ativa que utiliza peças de LEGO Education.” (Florianópolis, 2022, s.p.). Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=25091>. Acesso em: 27 jun. 2023.

solicitações. Durante a conversa, foi esclarecido que, de acordo com informações disponíveis no *site* da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), na página de notícias da Secretaria Municipal de Educação (SME), todas as unidades escolares haviam recebido *kits* com *tablets*. Esses *kits* foram distribuídos para beneficiar mais de 21 mil estudantes matriculados no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A notícia também citou o então secretário de Educação, Maurício Fernandes Pereira, que enfatizou a importância de realizar trabalhos relacionados à tecnologia nas escolas. Segundo ele, essas atividades não apenas estimulam o espírito de equipe, mas também desenvolvem o raciocínio rápido, ambos essenciais para a resolução de problemas e desafios.

Sendo assim, apesar da aquisição dos *tablets* pela SME ter acontecido por meio do Projeto de Robótica, seu uso não está restrito a tal projeto. Porém, muitas escolas, talvez por falta de informação adequada, não utilizam ou não permitem o uso desse material para outras atividades. Então, ficou combinado que as professoras conversariam em suas escolas sobre as possibilidades de uso dos equipamentos, e que em nosso próximo encontro discutiríamos mais sobre esse assunto. O segundo grupo relatou ter enfrentado mais dificuldades em utilizar os *tablets* e abrir os aplicativos. Apenas no final, as professoras conseguiram acessar um dos aplicativos, *Ostras* (2016). Lembrando que a proposta era que explorassem todos os aplicativos para verificar seus recursos e formatos de leitura, elas não tiveram tempo suficiente para ler toda a história, apesar de terem se interessado bastante pela temática. Por outro lado, o terceiro grupo conseguiu visualizar todos os aplicativos, mas não se aprofundou em nenhuma história específica. No final, tentaram ler *Nautilus* (2016), mas devido à extensão do texto, não conseguiram terminar a leitura.

Em geral, destacaram que gostaram bastante de conhecer os aplicativos e que fariam uma leitura mais atenta em casa, com mais calma. O grupo 4 também enfrentou dificuldades para abrir os aplicativos, mas conseguiu acessar *Boa noitinha* (2013). Sobre esse aplicativo, as professoras comentaram que acharam “lindo o visual e a música de fundo”. Vale ressaltar que este aplicativo faz parte de uma coleção de livros para a hora de dormir, desenvolvida pelo estúdio Fox & Sheep, de Berlim, Alemanha. No entanto, apenas este título está disponível gratuitamente. Explicamos que esta questão é bem importante de ser discutida e precisa ser observada na hora da escolha dos aplicativos para serem lidos em sala de aula, pois muitas empresas desenvolvedoras de aplicativos, por uma questão mercadológica, disponibilizam uma parte gratuitamente para cativar o público e depois, se o leitor quiser avançar nas histórias ou adquirir novos personagens, entre outras possibilidades, precisará fazer a compra. O aplicativo *Inventeca* (2018) também tem a mesma dinâmica. Nestes aplicativos que selecionamos, para a

compra, é necessário um código de acesso que envolve a mediação de um “adulto” e eles são livres de anúncios publicitários; sendo assim, enquadram-se nos critérios de qualidade de acesso e segurança defendidos na *Matriz* de análise. Porém, nem todos os projetos têm este cuidado.

As participantes do grupo cinco relataram que acharam bem interessante a proposta e que já conheciam os livros digitais do Projeto *Leia para uma criança*, da Fundação Itaú Social, disponíveis gratuitamente. Já apresentamos este projeto na tese, pois os livros que fazem parte dele inicialmente seriam utilizados nas oficinas pedagógicas, por serem obras premiadas, de fácil acesso e gratuito. Porém, os conteúdos desta coleção são veiculados *online* e não em formato de aplicativos (*apps*), sendo assim, não conseguimos utilizá-los nos *tablets* que tínhamos disponíveis nas oficinas. Explicamos isso para as professoras e destacamos a importância deste projeto como opção acessível para as escolas e famílias, principalmente em situações como a do período da pandemia.

Uma das professoras, empolgada com a dinâmica, observou que uma vantagem do trabalho com a literatura digital seria a possibilidade de “narração para as crianças que ainda não fazem a leitura sozinhas, e aquelas que já conseguem fazer a leitura podem ajudar”. Outro relato positivo foi de que o aplicativo *Mobeybou Brasil* (2020) seria uma possibilidade, pois, ele é um material “mais pedagógico”. Com isso, percebemos que a preferência pelo aplicativo *Mobeybou Brasil* (2020) se deve justamente ao fato de ele possuir dimensões que podemos considerar “utilitárias” (Perrotti, 1986, p. 12), pois apresenta aspectos pedagógicos que facilitam o trabalho dentro da sala de aula, como questões relacionadas às regiões do Brasil, localização e multiculturalismo, temas que já fazem parte dos planos de aula das turmas de terceiros anos. No entanto, é importante explicar que, neste caso, a obra apresenta uma narrativa com valor estético e fluidez que envolvem a criança, aspectos importantes para o processo de formação de leitores contemporâneos. Nessa medida podemos dizer que o aplicativo possui literariedade.

Depois dessa conversa, as professoras do grupo seis enfatizaram que conseguiram fazer a leitura de uma parte do livro digital *O Mistério do Sr. Gratus* (2018), gostaram da possibilidade de aumentar o tamanho da visualização do texto e comentaram que ele oferece bastante interação, mas não conseguiram explorar todas as possibilidades por falta de tempo. Na opinião delas, seria preferível baixar os livros no *desktop*, pois assim teriam condições reais de trabalhá-los com os estudantes, já que nas escolas da rede muitas salas de aula contam com um projetor e um *notebook*¹¹⁹. Mencionamos que se fosse usado o computador, perderia-se a

¹¹⁹ Em 2023 a PMF/SME, por meio do projeto “Professor + Digital”, entregou um lote de computadores/*notebooks* para os profissionais do ensino (professores, diretores, supervisores, orientadores e

proposta de interação permitida pelo *tablet* ou *smartphone*, envolvendo o recurso *touch screen* (tela sensível ao toque) e a ação física que o leitor pode exercer movimentando o aparelho móvel durante a leitura. Uma alternativa seria utilizar um dispositivo móvel e espelhar¹²⁰ a tela no projetor ou televisão, assim se perderia apenas o uso individual pelos estudantes, mas seria mantida uma experiência mais completa da leitura digital.

Com isso, uma professora perguntou sobre a plataforma *Estante Mágica* (2009), pois, segundo ela, algumas escolas haviam feito projetos utilizando esse recurso no ano letivo de 2022. Explicamos que se trata de uma plataforma de fundo social que dá suporte aos professores/as para a produção de livros dos/as estudantes. Estes criam as histórias e ilustrações em sala de aula, no papel ou no computador, e depois elas são enviadas para a plataforma, que transforma tudo em um livro, que pode ser impresso, mediante pagamento, ou apenas disponibilizado *online*. Este é um recurso semelhante a outros que as escolas já utilizam, há bastante tempo, para produzir jornais, revistas e livros, por exemplo: *Canva*¹²¹ (o mais utilizado atualmente); *Flipsnack*¹²²; *Pub HTML5*¹²³; *Issuu*¹²⁴, entre outros.

Neste contexto, as professoras dos últimos grupos (sétimo, oitavo, nono e décimo), acharam melhor a Plataforma *Minhas histórias* (2017), porque, como explicaram, ela tem a “opção de aumentar o tamanho do texto, que é importante para o aluno, e esta leitura seria mais fácil e possível de trabalhar neste momento”. Isto porque, de acordo com elas, já utilizam diversos livros em formato de PDF com o recurso do *notebook* e do projetor. Neste momento, um professor comentou que também utiliza livros em formato PDF com sua turma e que dá “muito certo”, que “os alunos adoram e já criaram uma rotina com este tipo de atividade”. Ele ainda explicou que gostou bastante dos aplicativos, mas que agora não seria o momento de propor algo novo para sua turma, pois considerava que este tipo de leitura (com interatividade) deixaria os estudantes mais agitados/as do que o normal. O professor ainda enfatizou que “além de tudo, teria dificuldade em trabalhar com os *tablets* com uma turma de 28 alunos sozinho”.

Em relação à literatura digitalizada (PDF), Colomer e Vásquez (2015, p. 200, tradução nossa) destacam que, em sua pesquisa, quando as crianças leram livros em PDF, mesmo assim

administradores). (Florianópolis, 2023, s.p.). Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=notpagina¬i=25672>. Acesso em: 10 out.2023.

¹²⁰ Capacidade de compartilhar os conteúdos/aplicativos do seu smartphone ou tablet no projetor da sala de aula.

¹²¹ *Canva*. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br. Acesso em: 23 jul. 2024.

¹²² *Flipsnack*. Disponível em:

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.flipsnackapp&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 23 jul. 2024.

¹²³ *Pub HTML5*. Disponível em: <https://pubhtml5.com/>. Acesso em: 23 jul. 2024.

¹²⁴ *Issuu*. Disponível em: <https://issuu.com/>. Acesso em: 23 jul. 2024.

tenderam a continuar a ler obras impressas: “os comentários das crianças mostram o seu pouco interesse na leitura de trabalhos que não agregam qualquer outro valor em relação aos livros impressos, além da simples leitura na tela”. Parece ficar evidente, então, que a simples digitalização de uma obra não supera a atratividade de um livro analógico, apesar de o uso de livros digitalizados ser bastante comum nas escolas, como destacado nas falas das professoras. Na falta do livro impresso, o livro digitalizado acaba sendo uma opção para as(os) professoras(es), já que o PDF pode ser projetado para a turma acompanhar a leitura. Porém, como destacado na pesquisa de Colomer e Vásquez (2015), é preciso entender que essa é uma alternativa para tentar suprir a ausência do livro impresso, mas não tem o mesmo efeito sobre o leitor em formação que o livro impresso ou que uma obra digital interativa, e o ideal é que não fosse utilizada rotineiramente como substituta do livro impresso.

Podemos refletir sobre o fato de algumas professoras preferirem trabalhar com as obras digitalizadas, porque “já estão acostumadas” ou porque “é mais fácil para controlar a turma”. Para além da dificuldade de acesso aos *tablets* ou à própria internet, temos consciência de toda a problemática que envolve essas questões e que não está só ao alcance das professoras resolver. Talvez a maior dificuldade apontada pelas professoras em trabalhar com as obras digitais seja a falta de conhecimento das potencialidades dessas obras na formação do leitor contemporâneo. Já em nossos questionamentos iniciais, parecia-nos que muitos docentes se sentem inseguros em trazer a literatura infantil digital para a sala de aula, o que pode estar relacionado à falta de referências sobre o tema, principalmente sobre a mediação dessa leitura, que exige conhecimentos específicos. Yokota e Teale (2014, p. 577, tradução nossa) já nos alertavam sobre isso, enfatizando a importância da formação docente para o trabalho com as obras digitais, que consideravam a “inovação mais excitante na literatura para crianças em muito tempo – e também a mais assustadora”.

É importante enfatizar que atualmente temos muitas pesquisas que fazem análises confiáveis das obras digitais, e vários critérios têm sido estabelecidos por pesquisadores muito conceituados, como a *Matriz de análise* (2021), que pode ser uma excelente referência para quem busca inserir estas obras em sala de aula com as crianças. Também percebemos, ao realizar as oficinas, que é importante promover, por meio da formação permanente e continuada, a discussão sobre os multiletramentos que mobilizam o leitor contemporâneo (Gonzales; Costas, 2020). Essas novas práticas leitoras exigem habilidades específicas de leitura e mediação. Pelo que observamos, as professoras precisam se sentir acolhidas e amparadas para que comecem a refletir sobre as possibilidades que a literatura infantil digital pode oferecer na formação literária dos/as estudantes.

Outra questão que apareceu com força nas oficinas diz respeito à mediação literária dos livros infantis digitais. Durante o trabalho com as professoras, aproveitamos para enfatizar a importância da sensibilização das crianças para o “momento da história”, ou seja, toda a preparação que o/a mediador/a deve fazer antes do ato da leitura. No caso da literatura digital, a mediação requer uma “nova gestualidade e presença corporal do leitor” (Cardoso; Frederico, 2019, p. 26), justamente pelas possibilidades de interação que oferece, com os recursos da multimodalidade. Como já observamos ao longo da tese, Cardoso e Frederico (2019) contribuem para pensar esta questão, indicando algumas alterações necessárias ao processo de mediação da literatura digital na escola, como a necessidade de priorizar o tempo para a leitura individual e de o mediador manter um certo distanciamento no momento da leitura, para que o leitor consiga explorar os recursos no seu tempo.

Dessa forma, explicamos ao grupo que, para que o momento da leitura digital seja uma experiência significativa, é preciso enfrentar mudanças na mediação literária. Além disso, enfatizamos que, em relação à multimodalidade presente nas obras digitais, é preciso ter cuidado com a interatividade em excesso, que pode distrair o leitor, tirando-lhe a atenção da narrativa. Destacamos também a necessidade de que todos os elementos extra (jogos, *quiz*, quebra-cabeças, desenhos, recursos de localização etc.) devem estar em harmonia com a história. Assim, com uma boa curadoria das obras antes de levá-las para a sala de aula, considerando todos esses aspectos, será possível evitar constrangimentos, pois, infelizmente, existe muito material digital com qualidade duvidosa.

Além de evitar produtos culturais inadequados, a curadoria precisa, evidentemente, buscar incluir materiais de qualidade. Trazemos como exemplo o aplicativo *Mobeybou Brazil* (2020), que foi o único, entre os utilizados na oficina, a apresentar temas da cultura africana e afro-brasileira, em especial protagonistas negros com características positivas e um cenário que valoriza aspectos culturais de diferentes regiões do Brasil. Esses elementos são importantes para a formação cultural das crianças. Comentamos com as professoras a importância de, na escolha das obras de literatura infantil, incluir material que contenha representatividade e diversidade culturais. Como já destacamos, a oferta de obras impressas com esta temática ampliou-se muito no mercado editorial brasileiro nos últimos anos, principalmente depois da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003). No entanto, nos livros infantis digitais, tais temáticas parecem não estar ainda muito presentes.

Outro exemplo de obra digital com qualidade literária que utilizamos foi o livro infantil digital *Marina está do contra*¹²⁵, da editora Caixote (2017). Trata-se de uma adaptação do livro *This is Betsy*, de Gunilla Wolde (1975). O aplicativo é a primeira edição digital da obra, desenvolvida no Brasil em parceria entre a Editora Caixote com a *Webcore Games*¹²⁶. Essas duas empresas já publicaram o aplicativo *Quanto Bumbum*¹²⁷ (2016) — ganhador do Prêmio Jabuti 2017 — escrito por Isabel Malzoni, com ilustrações e animações de Cecília Esteves. O aplicativo *Marina está do contra* (2017), no momento, teve sua distribuição descontinuada. Porém, é um excelente exemplo de literatura infantil digital que proporciona uma experiência de leitura ficcional enriquecida pelas múltiplas possibilidades de interação e experiência estética que o meio digital oferece às crianças. Nesta mesma linha, apresentamos também o livro digital *Wuwu & Co*¹²⁸, publicado pela editora *Step in Books* (2015), da Dinamarca, disponível nos idiomas alemão, espanhol, francês e inglês. As ilustrações são de Kamila Slocinska, as propostas de interação são de Tim Garbos e o texto verbal foi escrito por Merete Pryds Helle. O livro apresenta uma história imersiva com o recurso de giro da imagem em 360°, que envolve movimentos físicos por parte do/a leitor/a. A leitura pode ser explorada de forma não linear e interativa¹²⁹ (Menegazzi; Padovani, 2017). Apesar de a obra não ter uma versão em português, ela foi um importante exemplo para as professoras conhecerem as potencialidades da literatura infantil digital. Estes dois livros digitais, além de qualidade literária, trazem uma proposta de leitura imersiva; ou seja, para além do olhar, o leitor precisa ler com todo o corpo: abrir, manusear, sacudir e/ou girar a obra para vivenciar a experiência completa de leitura digital (Cardoso; Frederico, 2019).

As professoras amaram a interatividade das histórias e queriam saber como obter os materiais, então conversamos um pouco sobre alguns caminhos possíveis para comprar aplicativos literários, preços e acesso gratuito. Utilizamos o *Padlet*, criado para o grupo, para apresentar os *links* e páginas da internet em que elas poderiam encontrar obras digitais de qualidade, como: *Google Play (Android)*, *Play Store (iOS)*, site *Mobeybou*, Editora *Storymax*, Editora Caixote, site do Grupo de pesquisa: Literatura e Design de Artefatos para Crianças e

¹²⁵ Foi apresentado o aplicativo de arquivo pessoal da pesquisadora, já que o produto se encontra esgotado para compra - distribuição descontinuada.

¹²⁶ Desenvolvedor de jogos eletrônicos (<https://www.webcoregames.com/en/>).

¹²⁷ Este livro também encontra-se esgotado para compra - distribuição descontinuada.

¹²⁸ Foi apresentado o aplicativo de arquivo pessoal da pesquisadora, produto que está disponível para compra na loja virtual Google Play: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.stepinbooks.wuwuco&hl=pt_BR&gl=US.

¹²⁹ Ganhador do *Bologna Ragazzi Digital Award* 2016. Premiação concedida pela Feira Internacional do Livro de Bolonha. Este é um dos mais importantes eventos que julgam as melhores propostas de aplicativos literários publicadas em todo o mundo.

Jovens no Mundo Digital¹³⁰, entre outros, que disponibilizamos no mural do *Padlet*¹³¹ com *links* de acesso e tutoriais de como baixar os aplicativos.

Nos relatos das professoras durante a roda de conversa, a falta de políticas públicas na educação também foi destacada por elas, principalmente considerando a experiência que haviam tido com o uso das tecnologias durante a pandemia. Neste período, de acordo com elas, ficaram visíveis as dificuldades técnicas que sentiam na manipulação dos equipamentos e, também, a falta de acesso aos dispositivos, tanto por parte das professoras quanto da comunidade, já que em muitos casos, as casas tinham apenas um aparelho (*smartphone*) disponível para toda a família. Confirmaram-se, assim, os dados da pesquisa da *Revista TIC Educação 2020*¹³², que já referimos anteriormente, indicando que a falta de dispositivos e de acesso à internet nos domicílios dos estudantes durante o período de isolamento na pandemia foram os maiores empecilhos para o ensino remoto.

Uma professora complementou, destacando:

[...] por isso, é importante elas (as crianças) conhecerem estes produtos [os livros digitais], principalmente os gratuitos, é uma forma de mostrar para os pais que os alunos podem usar os aparelhos com produtos de qualidade, pois em sua maioria não sabem o que deixar os filhos utilizarem. (Transcrição do depoimento da professora).

Outra professora fez uma importante observação:

[...] está sendo criada uma geração de ansiosos, e a tecnologia faz isso com eles, eles não têm paciência para mais nada. Com as tecnologias eles têm muita informação em velocidade muito rápida, porém eles se perdem com tanta informação, e hoje estamos com uma geração com muita dificuldade de leitura e escrita (Transcrição do depoimento da professora).

Observamos que os estudantes contemporâneos, já nascidos na cultura digital, podem ter mais facilidade em utilizar as tecnologias; no entanto, precisam de mediação para usá-las com responsabilidade e qualidade. Nesse contexto, as práticas de letramento midiático são fundamentais para o desenvolvimento do processo de aprendizagem na sociedade multitela. Existe todo um conjunto de habilidades e competências culturais e críticas necessárias para uma

¹³⁰ Disponível em: <https://lijdigital.com/acervo/>

¹³¹ Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/silvaelika/literatura-infantil-digital-e-suas-dimens-es-est-ticas-4qg7r159902r19dn>

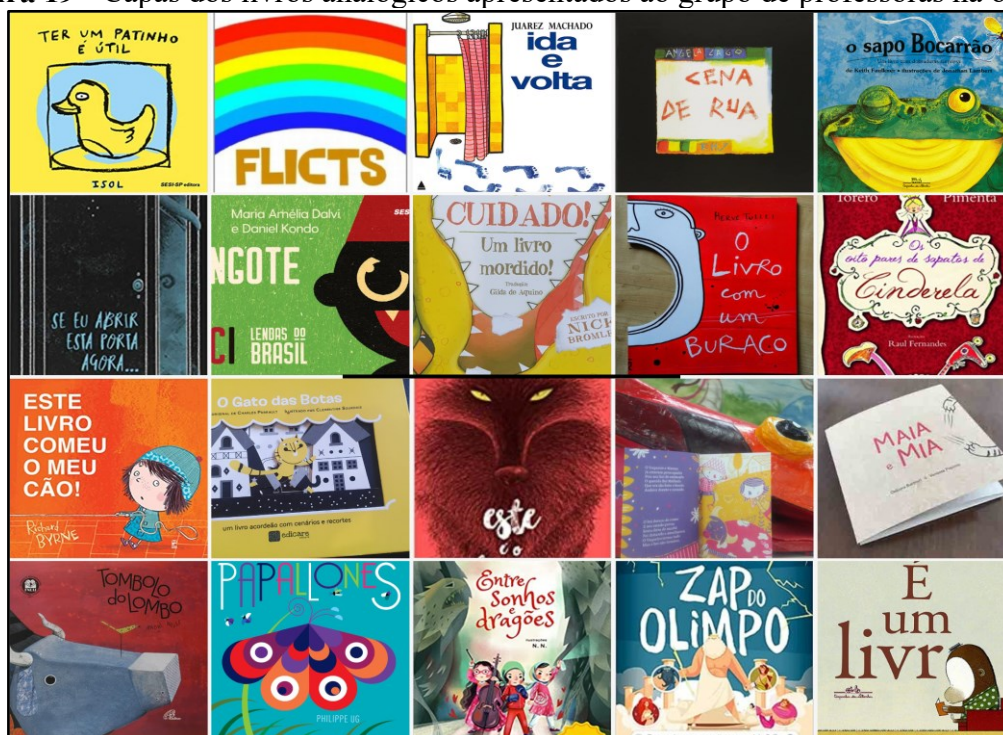
¹³² TIC Educação 2020 (edição Covid-19 – Metodologia Adaptada). Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/pesquisa/2020/escolas/>. Acesso em 10/09/2021.

participação plena e cidadã dos estudantes na cultura digital, que não se desenvolverão espontaneamente (Jenkins, 2009).

Para finalizar a oficina pedagógica, lançamos as seguintes perguntas: Como mediar a literatura digital em sala de aula? Como vocês podem levar esta literatura para a sala de aula? Vocês consideram que é possível utilizar este tipo de material nas aulas de vocês? Enquanto as professoras refletiam sobre as questões e organizavam suas respostas, apresentamos e fizemos circular pela sala alguns modelos de livros de literatura infantil (Figura 19): livro ilustrado, livro de imagem, livro *pop-up*, livro-objeto, além dos livros digitais que já havíamos apresentado, comentando seus aspectos de interatividade e intermedialidade presentes há muito tempo nos livros analógicos. Estes foram os livros que mostramos às professoras: *Ter um patinho é útil*, de Isol Misenta (2014); *Flicts*, de Zivaldo Alves Pinto (2005); *Ida e volta*, de Juarez Machado (1975); *Cena de rua*, de Angela Lago (1994); *O sapo Bocarrão*, de Keith Faulkner (1995), *Se eu abrir esta porta agora...*, de Alexandre Rampazo (2018); *No Cangote do Saci: Lendas do Brasil*, de Maria Amélia Dalvi Salgueiro e Daniel Kondo (2022); *Abra com cuidado!: um Livro Mordido*, de Nick Bromley (2020); *O Livro com um Buraco*, de Hervé Tullet (2014); *Os oito pares de sapatos de Cinderela*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta (2012); *Este livro comeu o meu cão!*, de Richard Byrne (2015); *O gato das botas*, de Charles Perrault (2014); *Este é o lobo*, de Alexandre Rampazo (2020); *Boi Malhado, Boi Dobrado* de Sig Shaitel (2019); *Maia e Mia*, de Debora Barbieri e Vanessa Prezoto (2018); *Tombolo do lombo*, de André Neves (2016); *El jardí de les papallones*, de Philippe Ug (2015); *Entre sonhos e dragões*, de Adriana Carranca (2022); *Zap do Olimpo: e se os deuses gregos tivessem celular?*, de Carolina Sanches e Ricardo Leite (2020); *É um livro*, de Lane Smith (2010).

Ao apresentar esses livros, destacamos a importância da interatividade e da intermedialidade, presentes há muito tempo nos livros analógicos e agora expandidas para o ambiente digital. Esses recursos oferecem novas possibilidades pedagógicas, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem e estimulando a criatividade e o interesse dos estudantes.

Figura 19 - Capas dos livros analógicos apresentados ao grupo de professoras na oficina



Fonte: Produção própria utilizando a plataforma digital *Canva* (2023).

Estes materiais foram escolhidos para contextualizarmos as dimensões de interatividade e intermedialidade (conjunção de várias mídias) presentes há algum tempo nos livros impressos (Lajolo, Zilberman, 2017). Alguns exemplos são os livros em que a imagem é dominante, como os livros *Flicts*, de Ziraldo (1969), *Ida e volta*, de Juarez Machado (1998) e *Cena de rua*, de Angela Lago (1994) ou os livros-objetos em que se destacam tanto as “significações verbais e visuais, como também a objetividade do livro” (Girão, 2021, p. 10).

Esta apresentação dos diferentes formatos e suportes de leitura foi muito interessante para enfatizarmos junto às professoras nossa defesa de que a qualidade da leitura não pode ser determinada apenas pelo seu suporte: o objetivo deve ser a qualidade da leitura que pode ampliar a experiência estética do leitor com o texto literário. Além disso, é preciso considerar que somos “letrados” em literatura infantil, ou seja, a nossa cultura leitora foi construída ao longo de séculos em torno do livro impresso, com suas especificidades na fruição estética; porém, com a cultura do digital, enfrentamos novos desafios que, muitas vezes, por falta de informação, tornam mais difíceis as escolhas das obras digitais.

Finalizada a apresentação dos livros analógicos para melhor situar os livros digitais em um contexto, iniciamos a rodada final de conversa. A primeira resposta das professoras, sobre as possibilidades de utilizar as obras digitais em sala de aula, foi afirmativa. Uma professora disse que, enquanto uma atividade coletiva com projeção da tela do celular, sim, tal

uso seria possível e bem interessante. De acordo com a professora, essa seria a única maneira como ela conseguiria levar os livros digitais para os estudantes. Mas, ressaltou: “isso, se a internet ajudar”.

O principal nó é realmente a internet, mesmo que já [tenhamos evoluído] bastante, ela ainda não é suficiente para este tipo de trabalho, porque para desenvolver um trabalho assim você precisa da segurança de que ela vai funcionar, ou seu objetivo cai por terra. Eu uso bastante coisa projetada, livros de histórias também, nós temos bastante material, e a bibliotecária, que é bem legal lá na escola, ajuda muito com isso e traz também bastante material de mídia para a gente, bem bacana. Mas ultimamente eu tenho tido bastante problema com a internet, e isso desanima, apesar de ser uma experiência bem bacana. E agora com a possibilidade de utilizar os *tablets* vou ver como consigo usar, porque deve ser muito legal para os alunos (Transcrição do depoimento da professora).

Neste momento surgiu no grupo uma importante discussão sobre o uso dos *tablets*, pois, segundo uma professora, “se não utilizarmos os *tablets* eles vão ficar velhos e sem utilidade, como outras tecnologias que a escola já teve e ninguém usou”. Neste caso, a professora estava se referindo aos *tablets* (da empresa Positivo) e aos *chromebooks* que a SMEF adquiriu via licitação (Concorrência – LPN No 0341/EDUC/BID/2016). Estes equipamentos faziam parte de um acordo que envolvia, além do uso de plataformas como o *Google for Education*, conteúdos de formação de professores, e compra de *tablets* e *chromebooks* para serem “utilizados pelas áreas prioritárias (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Língua Estrangeira [Inglês] e Apoio Pedagógico)” (Coutinho, 2020, p. 130). No entanto, na época, o uso desses equipamentos na escola gerou muitos problemas, com grande demanda de trabalho para os professores que tinham que utilizar as plataformas, pois as escolas não haviam sido preparadas para isso. O resultado foi que os aparelhos foram guardados e ficaram sem uso, pois, além das professoras e dos professores não terem a formação específica necessária, muitas escolas também não tinham, e muitas ainda não têm, uma conexão *wi-fi* estável que ofereça segurança para trabalhar utilizando os equipamentos móveis (Coutinho, 2020)¹³³.

Outra professora salientou que o fato de haver um projetor em cada sala de aula já é um avanço enorme, e que isso facilitou muito o trabalho em sala de aula com material inovador. Ela comentou que já utilizou a animação que apresentamos no início - *Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore* (2011) - e que foi uma experiência “bem legal”. Ela relatou

¹³³ Para maiores informações acessar a tese: *Desafios da docência na cultura digital: a experiência de professores de tecnologia na Rede Municipal de Florianópolis* (2020), em que a Lidia Coutinho fez um mapeamento sobre o trabalho com a cultura digital realizado nas escolas da RMEF. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFSC_dbl1faf89787bc3b61b958b2e649e9505. Acesso em: 23 jul. 2024.

que estava utilizando muito este recurso, pois, assim, não fica “à mercê da internet”, uma vez que, como explicou, se forem ligados cinco ou seis *tablets* ao mesmo tempo, a internet da escola não vai funcionar. O depoimento da professora confirma que, apesar de grandes avanços na aquisição de aparelhos móveis pela SMEF, a problemática do acesso técnico à internet, e especificamente a instabilidade do sinal de *wi-fi*, ainda são desafios a serem superados. Isso foi enfatizado assim pelo grupo:

Quando queremos usar algum material ou recurso em sala de aula (livro, vídeos...) temos a obrigação de saber antes se vai funcionar; na maioria das vezes, quando preciso, tenho que usar o meu roteador do celular.

Isso não é justo, porque se eu não tenho roteador, como faço? A PMF tem a obrigação de oferecer equipamentos e condições de utilizá-los na escola.

Uma professora comentou: “é possível agendar com a professora da sala informatizada e fazer parceria com ela, pois ela já atende os alunos uma vez por semana, então poderiam fazer um projeto em parceria”. Todas concordaram em que a parceria de outros profissionais da escola é fundamental para o sucesso de uma atividade ou projeto diferenciado. Elas ainda salientam que as turmas normalmente têm em torno de 28 a 35 estudantes, então qualquer tentativa de fazer algo diferente gera um tumulto grande, principalmente se forem utilizados equipamentos como os *tablets*.

Explicamos que, no caso da maioria dos aplicativos, o uso da internet é necessário apenas no momento de baixá-los, então seria preciso organizar um tempo para isso. Além disso, o melhor seria propor parcerias com outros professores para fazer trabalhos interdisciplinares, assim haveria uma rede de apoio para ajudar com as questões técnicas e pedagógicas.

Com certeza a possibilidade de trabalho interdisciplinar implica transformações pedagógicas e demanda formação de professores para um novo jeito de ensinar, o que é uma discussão mais complexa e ampla que não cabe nesta pesquisa. Porém, se entendemos a escola como lugar de construção de conhecimento, é necessário enfatizar a importância dos trabalhos verdadeiramente interdisciplinares, que ainda são muito raros no contexto educacional. De acordo com Juarez da Silva Thiesen (2020, p. 550), neste mundo cada vez mais

[...]interconectado e complexo, a escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos.

Para o autor, o enfoque interdisciplinar aproxima as relações no ambiente educativo, auxilia os estudantes e possibilita maior “significado e sentido” aos conteúdos da aprendizagem (Thiesen, 2020, p. 551). Além disso, os multiletramentos são responsabilidade de todas as áreas e devem fazer parte dos objetivos de aprendizado. Entendemos que o trabalho com as mídias digitais, por si só, já é um grande desafio, porém ele é essencial para uma abordagem de ensino que promova o protagonismo dos estudantes. Neste sentido, o trabalho com a literatura infantil digital de maneira interdisciplinar pode ser uma experiência significativa para as crianças e para as professoras, a partir da compreensão, que já temos discutido, de que a habilidade de ler criticamente e participar de forma ativa do mundo conectado em que vivemos deve ser estimulada desde os primeiros anos de escola das crianças.

Ao final da roda de conversa com as professoras, em busca de uma síntese, perguntamos ao grupo: qual seria o maior problema para utilizar a literatura infantil digital em sala de aula neste momento? Um dos maiores problemas, de acordo com o relato das professoras, seria o planejamento da aula:

[...]não sei se daria para fazer isso agora, pois já estou com uma demanda bem grande de trabalho”. “Não teria como incluir/fazer mais um planejamento agora, porque este tipo de planejamento envolveria mais tempo e mais pessoas”. “Eu não sei se conseguiria utilizar os *tablets* pela demanda deles serem mais direcionados à atividade de robótica. (Transcrição do depoimento da professora).

Outra professora trouxe uma visão um pouco diferente, enfatizando os problemas de comunicação na escola:

O maior problema nem é o planejamento, mas sim a comunicação. O que está pegando com o nosso fazer pedagógico, mais do que as materialidades, talvez seja a capacidade de se comunicar. Está muito difícil de se comunicar na escola, as coisas estão muito espinhosas, nada pode ser dito, você pode ser mal interpretado. Então, talvez seja a hora para a gente pensar nestas relações interpessoais no que diz respeito à comunicação de trabalho, não é nem de relações, de trabalho mesmo, o que é possível? (Transcrição do depoimento da professora).

Na mesma linha, outra professora complementou

Então, o professor vai trabalhar com projetos da escola, vai alfabetizar as crianças que não estão alfabetizadas pensando no terceiro ano, ele vai trabalhar com a literatura digital, ele vai trabalhar com uma atividade diferenciada pensando em todos os níveis de aprendizado que ele tem na turma. Então a primeira coisa que vem na minha mente é: qual incêndio a professora vai apagar primeiro com o tempo que ela tem? Que esta é a realidade das escolas, e isso tudo passa pela comunicação. (Transcrição do depoimento da professora).

Outra professora destacou que a comunicação na escola “é uma via de mão dupla, precisamos abrir portas”. Outra concordou com a ideia, mas complementou com um desabafo, dizendo que ela se sente “sem voz, voz para alguém ouvir o que eu estou passando na sala”. E prosseguiu:

Então hoje, a gente fala muito de projetos, tem o projeto da robótica, projeto disso e daquilo, e eu acho muito legal, mas o meu trabalho em sala está em defasagem, falta coisa, e eu não tenho só falta de livro, falta folha, entre outras. Então isso desanima, porque eu com meus alunos pequenos do terceiro ano, com uma realidade pós-pandemia, o que acontece? (Transcrição do depoimento da professora).

E, por fim, em uma perspectiva mais positiva sobre a oficina pedagógica, uma professora fez o seguinte relato:

O aplicativo *Mobeybou*, que foi apresentado, é uma boa alternativa para trabalhar com os alunos não alfabetizados, e além da questão da narrativa eles se interessam pelas tecnologias e assim podem se interessar mais em aprender. O trabalho do professor não é tarefa fácil, temos que sempre procurar melhorar nossa prática e buscar alternativas e neste caso o que foi apresentado pode ajudar bastante. Quando faço meu planejamento hoje, já penso no mínimo em três alternativas para caso uma ou outra não dê certo. (Transcrição do depoimento da professora).

Nesse momento surgiram várias discussões paralelas, pois cada escola tem uma dinâmica diferente, e entendemos que em alguns espaços o diálogo é mesmo mais complicado. Acolhemos os comentários, pois percebemos que as professoras precisavam ser ouvidas, afinal aquela era a primeira formação que estavam tendo a oportunidade de fazer no ano. Destacamos que o assunto é tão urgente e necessário que está contemplado em quase todos os campos de aprendizado da BNCC (2017), ou seja, em qualquer planejamento para os(as) estudantes dos anos iniciais, a literatura e as tecnologias digitais devem estar presentes. Também esclarecemos que nossa proposta não era deixar o trabalho delas mais difícil, pelo contrário: mostramos as possibilidades que existem, e os caminhos para se valerem de tais possibilidades quando e como quiserem em seus planejamentos. Acrescentamos uma sugestão: nos casos em que há disputa por espaços e equipamentos, como na situação que relataram, sobre a robótica, por que não utilizar a literatura infantil em parceria com o projeto de robótica?

Depois de muita conversa, encerramos o encontro com a proposta de as participantes tentarem verificar as possibilidades de uso dos *tablets* em suas escolas. Dessa forma, a discussão sobre a disponibilidade e o uso dos *tablets* nas escolas revelou diferentes níveis de acesso e desafios, enfatizando a necessidade de uma abordagem mais sistemática e acessível para a implementação desses recursos tecnológicos na educação.

6.2 DIÁRIO DE CAMPO: VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS A PARTIR DA OFICINA PEDAGÓGICA II

A segunda oficina foi realizada no dia 26 de abril de 2023, no período matutino, também no Centro de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, com professoras(es) atuantes em turmas de terceiro ano dos Anos Iniciais, num total de 70 participantes, sendo que havia algumas pessoas que não participaram do primeiro encontro. De acordo com o planejamento das oficinas apresentado junto à SME, ficou acertado que os encontros seriam sempre com o mesmo grupo; porém, nesta data, no período vespertino ocorreu uma assembleia do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público de Florianópolis (Sintrasm). Para não atrasar a pesquisa e nem a formação das professoras, optamos por realizar a oficina no período matutino, uma vez que, segundo a assessora pedagógica da SME, haveria poucas pessoas que não tinham participado da oficina anterior. Explicamos ao grupo que se tratava de uma continuidade do primeiro encontro, mas que, se tivessem alguma dúvida ou dificuldade em entender algo, ficassem à vontade para perguntar.

E assim, iniciamos a oficina com um acolhimento às professoras, fazendo a leitura compartilhada do livro digital *A Grande história do Pequeno Grande Traço*¹³⁴ (2018). Utilizamos como recurso para a leitura o espelhamento de tela do *tablet*¹³⁵ no projetor do auditório, pois, por se tratar de uma versão paga, não seria possível baixar o livro em todos os *tablets* disponibilizados para as oficinas pelo DTE. A narrativa dessa obra acontece de acordo com a interação do leitor. A história começa quando um menino encontra um pedaço de linha vermelha e o leva para casa. Juntos, eles vivem muitas aventuras, mas para que a história ganhe vida o leitor precisa desenhá-la. Após a leitura, destacamos alguns elementos da narrativa que complementam sua dimensão literária (como o narrador, os efeitos sonoros, a interação, entre outros) o que torna o livro diferente de um livro impresso.

Na continuidade, considerando que havia novas integrantes no grupo, foi apresentado um resumo da primeira oficina, destacando os parâmetros de qualidade e de acesso à literatura infantil digital. Apresentamos mais uma vez o objetivo da oficina, que era dinamizar o contato

¹³⁴ Criado pela *Bachibouzouk* e *France Télévisions* (2018), com produção de Michel Cortey e Laurent Duret, designer interativo de Camille Duvelleroy e direção de Antoine Robert, também co-cenista. Baseado no livro de Serge Bloch: *The Big Adventure of a Little Line* (2012). Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lamanufacture.ghpt&hl=pt_PT&gl=US. Acesso em: 17 abr. 2023.

¹³⁵ Aparelho pessoal da pesquisadora.

com a literatura infantil digital, buscando, assim, abrir espaço para abordar, no cenário atual, possíveis estratégias de incentivo à leitura.

Consideramos importante, neste primeiro momento da segunda oficina, explicar que a BNCC (2017) indica a necessidade de incluir os multiletramentos no currículo, como práticas da cultura digital. Desta forma, com a presença da literatura infantil digital em sala de aula é possível, além de proporcionar aos/às estudantes uma experiência estética literária, construir conhecimento para utilizar e criar tecnologias digitais de forma “crítica, significativa, reflexiva e ética” (Brasil, 2017, p. 07).

Neste momento, uma professora assinalou que “a BNCC é um documento importante e que fala sobre o *blog* digital e todas estas questões digitais que devemos trabalhar em sala de aula”. Vale destacar que, das dez competências apresentadas na BNCC, que já apresentamos anteriormente (Capítulo 2, item 2.2), quatro indicam o uso das tecnologias digitais como conteúdo essencial para a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes. Além de contemplar o letramento digital em todos os campos do aprendizado, a BNCC assinala a leitura como um dos quatro eixos fundamentais da linguagem. Neste sentido, foi ressaltado que a literatura infantil, tanto na sua diversidade de assuntos como na de formas de ler, pode ser uma importante aliada no letramento digital dos estudantes de hoje. Observamos que a literatura nos permite criar laços, ela é humanização no sentido maior da palavra. Dissemos também às professoras que, além disso, a interatividade presente nas obras digitais, como aponta Aline Frederico (2016, p. 106), possui um aspecto “lúdico intrínseco e por isso é muito apreciada pelas crianças, podendo ser um fator importante de motivação e atração ao universo literário a leitores que ainda enfrentam dificuldades no processo de decodificação do texto escrito”.

Outro ponto destacado pelas professoras foram as dificuldades encontradas com as práticas escolares, principalmente aquelas relacionadas ao uso das tecnologias digitais, decorrentes da falta de equipamentos e suporte para seu uso, como já sinalizamos no relato da primeira oficina. Neste contexto, de acordo com as falas das professoras, fica difícil utilizar a literatura infantil digital, por mais animadora que seja a ideia. Os relatos das professoras, neste momento, referiam-se às tentativas que elas fizeram, após a nossa primeira oficina, de descobrir como utilizar os *tablets* nas escolas, começando pela dificuldade de agendar seu uso. Uma professora desabafou: “foi uma missão quase impossível descobrir alguma informação sobre os *tablets* na minha escola, perguntei para o diretor que mandou eu perguntar para a professora da sala informatizada, e ela não sabia se podia emprestar e mandou eu resolver com o diretor”. Resumindo, a professora desistiu e não conseguiu saber como poderia utilizar os aparelhos na aula.

Outra professora explicou que também teve dificuldade, pois perguntou para algumas pessoas e ninguém sabia dizer se ela poderia utilizar os *tablets*, mas acabou descobrindo que naquele ano os equipamentos ainda não estavam sendo utilizados em nenhum projeto. Sendo assim, ela poderia utilizá-los, desde que apresentasse um planejamento prévio.

Uma professora destacou que na sua escola ainda não tinha sido oferecida nenhuma aula de robótica, apesar de haver dois professores de tecnologia educacional: “os *tablets* chegaram, sim, mas ninguém utiliza, ainda!” Ela complementou: “Depois da sua primeira oficina conversei com algumas pessoas na escola para entender como fazer para utilizá-los, mas não tive nenhuma resposta concreta”. Perguntamos se nas outras escolas a situação estava assim também, e as respostas mostraram cenários diferentes em cada escola. Muitas professoras relataram que apenas “este ano não teve robótica, porque ainda estão em fase de planejamento das atividades, mas ano passado [os *tablets*] foram bastante utilizados e já tem várias propostas de projetos novos”. Em outra escola, na primeira reunião pedagógica do ano foram apresentados para os/as professores/as todos os materiais que estavam disponíveis, para que já pudessem adicioná-los nos planejamentos. Entre os materiais estavam os *tablets*, que de acordo com a professora eram 17 no total.

Outro problema se refere ao número de aparelhos que cada escola recebeu. De acordo com os assessores pedagógicos do Departamento de Tecnologia Educacional (DTE), cada escola recebeu, em 2022, 17 *tablets*, sendo 9 para os anos iniciais e 8 para os anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, segundo os assessores, se o agendamento for feito com antecedência, nada impede o uso dos 17 *tablets* em uma atividade e/ou projeto específico. Porém, segundo os relatos das professoras, cada escola recebeu um número diferente de aparelhos, que está relacionado ao número de estudantes de cada local, sendo que há escolas que receberam apenas quatro aparelhos.

Outro aspecto importante trazido pelas professoras foi a falta de tempo das(os) professoras(es) de tecnologias educacionais, que além da demanda do seu trabalho com aulas fixas com os estudantes dos anos iniciais, esses profissionais são também responsáveis pela manutenção e gestão dos equipamentos de tecnologia da escola¹³⁶. De acordo com as professoras, a maioria destes profissionais estava tendo que substituir professores, devido ao grande número de faltas. Nesse momento, a assessora pedagógica que estava mediando a oficina relatou que “realmente as escolas estão passando por um momento difícil, com muitos

¹³⁶ Passar antivírus, monitorar e comunicar possíveis problemas técnicos, instalar e desinstalar *softwares* e filtros, fazer atualizações, entre outras coisas.

profissionais doentes”. É importante destacar que esta função de substituição¹³⁷ prejudica muito o trabalho da(o) professora(or) de tecnologia educacional, que, além das suas demandas com as aulas fixas para os anos iniciais, precisa de tempo e espaço para os outros projetos da escola, além de todo o preparo, atualizações, cuidados e manutenção de todos os equipamentos tecnológicos, que já são suas atribuições.

Destacamos junto ao grupo que entendemos que cada escola tem sua própria organização e que, às vezes, é complicado conseguir conversar; ainda assim, é preciso buscar caminhos e diálogos para atingir nossos objetivos. Lembramos que os equipamentos foram distribuídos nas escolas em 2022, e que agora cabia a cada instituição organizar seu uso, sendo necessário, em muitos casos, persistir e mostrar interesse. Por isso, enfatizamos a importância de as professoras conhecerem bons livros infantis digitais para já incluí-los em seus planejamentos o que lhes dará mais embasamento para utilizá-los em suas aulas.

Na continuidade da dinâmica da oficina pedagógica, enfatizamos também o que Jenkins *et al* (2016, p.) apontam como “processo cultural num sentido amplo”, salientando que a relação entre a educação e o digital vai muito além do acesso às tecnologias, ou seja, que os estudantes não são mais (se é que algum dia foram), ou não deveriam ser entendidos como simples receptores passivos de conhecimento, e sim como sujeitos que podem criar, compartilhar, *remixar* e distribuir conteúdo.

Nesta segunda e última oficina, nosso tempo era mais curto, pois além da assembleia do sindicato no período vespertino, na parte da manhã, viria uma equipe para apresentar às professoras um material novo¹³⁸. Como as formações acontecem uma vez por mês, tivemos que ceder uma hora da nossa oficina, infelizmente, para a outra equipe. Portanto, tivemos que reorganizar nossa dinâmica, já que não teríamos tempo hábil para fazer as leituras e o planejamento coletivo de uma atividade com leitura digital na escola, como tínhamos previsto. Então, nosso foco maior foi disponibilizar às professoras um tempo destinado às leituras, para que elas pudessem vivenciar na prática momentos de leitura digital com qualidade estética e literária¹³⁹. Nossa proposta inicial era termos dois momentos de leitura em meio digital, com os

¹³⁷ Esta é uma luta longa e exaustiva dos professores de tecnologia educacional, pois além de envolver questões de nomenclatura da função, como “auxiliar”, em algumas escolas não é respeitada nem a agenda destes profissionais, que muitas vezes têm que cancelar algum planejamento em parceria com outros colegas ou projetos para suprir a falta de professores (Coutinho, 2020).

¹³⁸ O material é ligado ao Programa Compasso Socioemocional, um projeto privado que propõe trabalhar com a inteligência socioemocional dos estudantes. Este material, de acordo com a assessora pedagógica do grupo de professores/as dos terceiros anos, foi adquirido pela SMEF em 2022 e chegou às escolas no início do ano letivo de 2023. Segundo a assessora, precisavam com urgência apresentá-los às professoras, que ainda não tinham feito formação para trabalhar com o material.

¹³⁹ Lembrando que na primeira oficina o objetivo foi que as professoras conhecessem os títulos das obras digitais de acesso gratuito que encontramos.

livros *Mobeybou Brasil* (2020) e *O Mistério do Sr. Gratus* (2018). O primeiro traz uma narrativa com pouca interação, porém oferece recursos extras como jogos e Realidade Aumentada (RA), que complementam a história. Já o segundo é um livro digital paradidático em que o(a) leitor(a) pode criar enredos diferentes de acordo com os percursos escolhidos para a leitura, contexto em que a leitura exige um tempo maior. A escolha desses títulos se deu pelo fato de o maior número de professoras os terem considerado interessantes para trabalhar com as turmas dos terceiros anos.

Como a primeira parte da oficina já tinha sido mais demorada, pois cada professora queria falar da experiência que tivera na escola com relação ao uso dos equipamentos, passamos ao momento da leitura, combinando que faríamos depois uma rodada final de relatos das experiências com o livro. Por isso, decidimos utilizar apenas o primeiro livro, o aplicativo gratuito *Mobeybou Brasil*, que conta a história da menina Iara em uma aventura por diferentes regiões do Brasil. No final, é proposta uma experiência de leitura com o recurso de Realidade Aumentada. Para utilizar este recurso é necessário acessar os *cards* para impressão, disponíveis na página do projeto *Mobeybou*¹⁴⁰.

Antes de entregar os aparelhos às professoras, demos a elas algumas informações técnicas, no intuito de facilitar o acesso e principalmente para orientar o uso dos recursos de áudio, narração da história e dos *cards* de RA. Assim, convidamos as professoras a se juntarem em grupos. É preciso ressaltar que a sala em que realizamos as duas oficinas é organizada em formato de auditório, com cadeiras fixas, sem a possibilidade de fazer círculos, o que prejudicou um pouco a proposta de leitura em grupo, já que não tínhamos aparelhos disponíveis para todas. Então, elas se sentaram o mais próximo possível e iniciaram a leitura (Figura 20).

¹⁴⁰ Pode ser acessado em: www.mobeybou.com.

Figura 20 - Registro fotográfico das oficinas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

No início, alguns grupos tiveram problemas técnicos com os *tablets*, pois não estavam conseguindo ligar ou abrir o aplicativo. Fomos resolvendo as pendências e, no final, apenas um *tablet* realmente não funcionou, por estar sem bateria (todos haviam sido carregados pelo assessor pedagógico do DTE no dia anterior à oficina). Na hora de utilizar o recurso de Realidade Aumentada, algumas professoras também precisaram de ajuda. Não foi estipulado um tempo limite para a leitura, porém tínhamos pouco tempo restante, então, quando percebemos que a maioria delas já tinha feito a leitura, começamos o diálogo final, sensibilizando-as para relatar sua experiência com o livro digital a partir das seguintes perguntas:

- A história é bem contada?
- A história aproveita, de forma adequada, os recursos permitidos pelo mundo digital, para além do que é possível no impresso?
- Os recursos suplementares do aplicativo (interatividade, jogos, músicas, animações, realidade aumentada) estão alinhados com a história?

De maneira geral, os relatos foram todos positivos, embora algumas professoras novamente tenham lamentado que ainda não viam possibilidade de usar os livros digitais, por questões administrativas da escola. Uma destacou: “realmente é uma experiência de leitura diferenciada, quero muito apresentar este material para meus alunos e já estou pensando em

várias atividades”. Outras disseram que a princípio a melhor maneira de trabalhar seria com espelhamento de tela, pois não conseguiriam utilizar os *tablets*. Neste momento, mais uma vez nos colocamos à disposição para ajudá-las no que fosse preciso, enfatizando que poderíamos nos encontrar para planejar um dia de leitura digital na escola, e que seria muito importante para a nossa pesquisa ter este contato direto com elas.

Percebe-se que os relatos quanto às possibilidades de uso das obras digitais em sala de aula são diferentes: enquanto para algumas professoras as obras digitais apresentadas, principalmente por serem de acesso gratuito, representaram uma oportunidade de planejamento diferenciado com a literatura digital, para outras isso seria uma tarefa muito difícil e inviável no momento. Isso é muito relevante, ao considerarmos a grande disparidade das condições de trabalho entre as escolas da rede, como apontado pelas professoras: a oferta de internet instável em várias unidades, limitações de infraestrutura, além das rotinas escolares com muitos conteúdos e agendas lotadas, o que dificulta e até impossibilita o trabalho com os dispositivos móveis e ações interdisciplinares. Na pesquisa de Fantin e Rivoltella (2012), sobre cultura digital e formação de professores/as¹⁴¹, os autores constataram que as(os) professoras(es) tinham uma certa “resistência” em desenvolver práticas pedagógicas com o uso das tecnologias, ou por não terem conhecimento ou por não quererem fazer uso das mídias em contextos pedagógicos, apesar de usarem as tecnologias no âmbito pessoal (Fantin; Rivoltella, 2012). Por isso, a formação inicial e continuada precisa considerar as exigências da cultura digital e, nesse sentido, fortalecer algumas competências necessárias às professoras no contexto contemporâneo (Fantin; Rivoltella, 2012). De acordo com Jenkins (2008), com a “convergência das mídias” e da cultura em geral, já não basta ser alfabetizado para ler o impresso; as crianças precisam também da habilidade de ler a diversidade cada vez maior de textos multimidiáticos.

O que percebemos é que as(os) professoras(es) precisam de acompanhamento e mediação, a fim de se sentirem seguras(os) na busca de novos caminhos para seu fazer pedagógico. Não podemos colocar sobre os ombros das(os) professoras(es) toda a responsabilidade de dar conta de todo um sistema educativo. Como muitas professoras denunciam em seus relatos, elas estão exaustas com tantas demandas das disciplinas, do ambiente, da grade, dos conteúdos, das avaliações, entre tantas outras. Infelizmente, de modo geral temos uma estrutura institucional que não facilita a criatividade e iniciativas diferenciadas,

¹⁴¹ No artigo *Cultura digital e formação de professores: usos das mídias, práticas culturais e desafios educativos*, os autores abordam resultados de uma pesquisa realizada em Florianópolis e Milão sobre o perfil de professores envolvidos com o uso das tecnologias e mídias em âmbito pessoal e profissional.

pautadas na interdisciplinaridade. E acabamos, com frequência, desanimadas por não conseguirmos realizar o que queremos, apenas seguimos realizando o que conseguimos dentro de um “sistema rígido, curricular e burocrático” (Coutinho, 2020, p. 249).

Nesse mesmo contexto, destacamos também que, embora algumas professoras tenham mostrado bastante interesse em ampliar seu conhecimento sobre as obras e em utilizá-las em sala de aula, depois de resolverem a questão técnica sobre o uso dos *tablets*, percebemos que ainda havia um certo receio de utilizar as obras digitais, principalmente por insegurança quanto a seu papel na formação de leitores. Já realizamos esta reflexão anteriormente, mas parece-nos importante aprofundar um pouco mais esta problemática, que dialoga com duas das nossas questões de pesquisa: a primeira é a insegurança dos docentes em utilizar a literatura infantil digital em sala de aula, mesmo com o aumento de pesquisas apontando o potencial dos textos multimodais para a experiência literária das crianças. A segunda se refere à necessidade de as professoras terem um repertório de obras digitais de qualidade para favorecer a mediação literária em sala de aula.

Pelas respostas das professoras, parece-nos que a literatura infantil digital enfrentaria mais problemas de aceitação, não pelas crianças, mas pelas famílias e equipe pedagógica, que as veem apenas como mais uma atividade diante das telas, considerando que as crianças já têm muito isso fora da escola. As professoras sentem-se inseguras diante do debate social contra o excesso de telas. Assim, reafirma-se, mais uma vez, a importância da formação e da orientação para superar as inseguranças das professoras em incluir obras digitais em seus planejamentos. Além disso, há falta de repertório realmente comprometido na apresentação de obras digitais para as crianças, uma vez que a literatura infantil digital de fato não é encontrada facilmente numa simples busca nas plataformas de vendas e ou em livrarias virtuais¹⁴². Depois da última oficina,

¹⁴² Sobre isso, Samira Almeida, da Editora *Storymax*, em nossa conversa por e-mail, explica que são produtos que somem nas lojas virtuais, ou por falta de atualização (como já mencionamos anteriormente) ou porque são avaliados pelos usuários de maneira negativa. Ou seja, os consumidores procuram um produto digital com diferentes expectativas, na maioria das vezes querem algo semelhante ao jogo; quando não encontram, ficam decepcionados e fazem uma avaliação negativa do aplicativo. Como tudo funciona com a lógica dos algoritmos, estes produtos somem das lojas de aplicativos. Essas obras ainda são uma alternativa pouco explorada pelo mercado do livro no Brasil e são pouco utilizadas por leitores, escolas e mediadores de leitura. Jaqueline Conte (2020, p. 203) faz a seguinte observação: “essa nova materialidade da literatura para a infância, sobretudo quando se trata dos livros produzidos para dispositivos móveis, traz consigo muitos desafios, entre eles o custo de produção, a evanescência das obras, a dependência de políticas estabelecidas por terceiros (grandes corporações que fazem a ponte entre produtor e consumidor/leitor), a dificuldade de acesso por parte do público e o próprio entendimento do que seja essa materialidade”. A observação de Jaqueline Conte ressalta importantes desafios enfrentados na produção e consumo da literatura infantil digital. A transição para esse novo formato, especialmente nos livros desenvolvidos para dispositivos móveis, traz consigo uma série de questões complexas. Entre elas, destacam-se o alto custo de produção, a natureza efêmera das obras digitais, a influência de políticas estabelecidas por grandes corporações que atuam como intermediárias entre produtores e consumidores, a dificuldade de acesso do público e até mesmo a própria definição do que constitui essa nova materialidade literária. Esses desafios demandam uma reflexão crítica sobre o futuro da literatura infantil no

com nossas recomendações de obras digitais e orientação sobre onde encontrar esse material, elas perceberam as possibilidades de acesso e o conjunto de obras que já temos disponíveis no Brasil, a maioria de acesso gratuito. A partir daí, houve uma mudança marcante nas opiniões das professoras sobre a literatura infantil digital.

Uma das questões que nos motivou a realizar as oficinas pedagógicas com as professoras foi justamente a de tentar desmistificar — ou complexificar — a problemática do uso excessivo das telas, explicando que existem caminhos para utilizá-las com qualidade e propósito pedagógico. Contar com um repertório de qualidade literária pode ser um primeiro passo para esse tipo de leitura em sala de aula. Porém, ficou evidente que um dos fatores mais importantes para dar confiança às professoras é o endosso por parte dos formadores da SMEF e da equipe pedagógica da escola. Ao refletir sobre isso, consideramos importante destacar a pesquisa de Colomer e Vásquez (2015, p. 203), em que as autoras concluíram, analisando relatos dos estudantes, que “o conjunto de obras impressas era merecedor de sua confiança porque ele tinha sido selecionado pela escola, enquanto os aplicativos pareciam vir de um mundo estranho à escola e à ficção verdadeiramente consistente”. Apesar de aquela ter sido uma pesquisa com crianças, pareceu-nos que esta consideração também poderia ser plausível para explicar a resistência das professoras. Em seus relatos, percebemos que elas se sentem mais seguras para utilizar com as crianças as obras impressas já disponíveis na escola, ou seja, que já passaram por uma avaliação de especialistas da área. Entendemos que pensar a literatura infantil digital como parte de uma aprendizagem dos multiletramentos requer formação, repertório, dedicação e experimentação. São centrais as relações entre a narrativa e as crianças, que somente uma professora com atenção a cada estudante, domínio de fundamentos, análise crítica e repertório ampliado consegue estabelecer.

Continuando com o relato do diálogo com as professoras, o que elas disseram ter gostado mais foi da experiência de realidade aumentada, e algumas delas até levaram os *cards* com o recurso, para usar em sala de aula¹⁴³. Mostramos novamente no projetor como acessar o site do projeto *Mobeybou*, onde são disponibilizados, além do aplicativo *Mobeybou Brasil*, os aplicativos *Mobeybou Índia* e *Mobeybou Cabo Verde*¹⁴⁴. Além dos *cards* para *download*, o site tem modelos de quebra-cabeça e jogo de memória.

contexto digital e a necessidade de se encontrar soluções que garantam sua acessibilidade, qualidade e relevância cultural.

¹⁴³ Estes *cards* foram baixados do site <http://mobeybou.com/> e impresso pela pesquisadora.

¹⁴⁴ Este ano será lançado também o *Mobeybou* em Portugal.

Por fim, uma professora perguntou se as(os) bibliotecárias(os) fariam a oficina conosco também, salientando que isso seria importante, pois seriam ótimas(os) parceiras(os) nas escolas com o trabalho do livro digital. Respondemos que, por enquanto, as(os) bibliotecárias(os) não faziam parte da formação, mas que poderíamos avaliar as possibilidades de incluí-las no futuro.

Encerramos o encontro apontando algumas reflexões de Moraes (2015), de que é a infância a melhor época para começar a construir habilidades de leitura, e que no século XXI ser alfabetizado é também ter as habilidades necessárias para ler e escrever textos multimodais. Acrescentamos que no contexto escolar estamos sempre sendo desafiados, e assim precisamos avançar em relação ao que já é conhecido sobre demandas de leitura e escrita, bem como pensar em novas estratégias, capazes de estimular nossos estudantes que vivem num mundo já permeado por telas. Reconhecemos a “natureza altamente complexa” (Ramada, 2015, p. 46) desse campo, e por isso não nos propomos a “reinventar a roda” pelo contrário. Acreditamos que a síntese que fizemos até agora, de estudos consolidados e conceituados sobre a formação do leitor do livro impresso ao digital, delinea um panorama suficientemente sólido para oferecer uma proposta que possa ajudar as professoras a incluir a literatura infantil digital nos seus planejamentos.

Algumas reflexões emergem dos dois encontros de oficinas pedagógicas com as professoras. Primeiramente, avaliamos que, embora a produção de livros infantis digitais no Brasil ainda seja limitada, as oficinas proporcionaram um mapeamento, apresentação e acesso gratuito a obras significativas, possibilitando às professoras explorar o potencial desses materiais para promover a leitura multimodal nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi uma oportunidade para as professoras experimentarem diretamente a nova “gestualidade e presença corporal do leitor” exigida pela literatura digital infantil, conforme observado por Cardoso e Frederico (2019, p.26), e compreenderem as novas estratégias de mediação necessárias.

Entretanto, ficou evidente que há desafios a serem superados para que as(os) professoras(es) possam integrar efetivamente a literatura digital em suas práticas pedagógicas. Questões técnicas e políticas, como o acesso a dispositivos móveis e à internet estável, ainda precisam ser resolvidas. Muitas professoras relataram dificuldades em obter informações claras sobre o uso de *tablets* nas escolas, além de enfrentarem problemas com a instabilidade da conexão à internet. Esses relatos destacam a importância de priorizar as demandas pedagógicas das salas de aula antes de investir em tecnologia, enfatizando a necessidade de articulação entre currículo e ação pedagógica. Além disso, as professoras enfatizaram a importância de um

ambiente escolar aberto ao diálogo, flexível a projetos interdisciplinares e comprometido com uma pedagogia inovadora que atenda às necessidades dos multiletramentos.

Antes de qualquer iniciativa de aquisição de equipamentos ou produtos, é crucial ouvir as demandas das escolas e fornecer formação prévia aos profissionais, a fim de evitar desperdícios de recursos públicos e garantir que os recursos tecnológicos sejam utilizados de forma eficaz. As formações continuadas também devem ser mais flexíveis e adaptadas às necessidades reais dos professores, em vez de seguir modelos verticalizados impostos por empresas privadas. Para as professoras e para nós, é essencial que as formações abordem uma variedade de temas relacionados às práticas pedagógicas cotidianas, fomentando um processo de troca de conhecimentos entre os pares.

6.3 DESDOBRAMENTOS DAS OFICINAS: EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO NA ESCOLA

Foi com a perspectiva de somar esforços na construção de novos caminhos e contribuir com o debate sobre a literatura infantil digital e sua potencialidade na formação leitora que planejamos as oficinas pedagógicas com as professoras da RMEF. Tínhamos também a intenção de ampliar o interesse delas pela leitura na tela, ou tensionar preconceitos relacionados a isso. Esperávamos, assim, que um repertório de qualidade literária as instigasse a começar a incluir a literatura infantil digital em seus planejamentos de aula com as crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental. Neste sentido, apresentamos a seguir os desdobramentos das oficinas com práticas em sala de aula utilizando a literatura infantil digital. Segundo relato das professoras, em conversa informal pelo nosso grupo de apoio no *WhatsApp*, o resultado foi "uma experiência enriquecedora e significativa para as crianças".

Relembrando: um dos objetivos das oficinas pedagógicas, enquanto formação, tinha sido pensar, junto ao grupo de professoras(es), caminhos de planejamento das ações de leitura na escola das obras digitais apresentadas durante as oficinas. Um aspecto em comum das perspectivas metodológicas em que nos inspiramos (pesquisa-ação, pesquisa participante e pesquisa-formação) está na interação entre pesquisadores e pesquisados, ou seja, um relacionamento que não se dá como mera observação. A busca de sentidos acontece por uma via dialógica, entendida como um processo de construção em comum (Gil, 2002). Por isso, mantivemos nosso contato com as professoras (por meio de grupo de *WhatsApp*) para acompanhá-las no processo de planejamento pedagógico envolvendo a leitura literária para além do que foi discutido nas oficinas. Isso se deve ao entendimento de que é preciso adequar

as práticas de multiletramentos aos diferentes contextos escolares; ou seja, não existe uma “uniformidade do conhecimento”. Pelo contrário, a construção de sentido acontece no processo, quando se busca atuar com uma pedagogia mais relevante, inovadora e emancipatória (Cope e Kalantzis, 2009).

Nesse processo, mesmo com todas as dificuldades de diálogo nas escolas e a falta de equipamentos para todos os estudantes, tivemos alguns relatos, por parte das professoras, relacionados ao uso das obras digitais com os estudantes, que valem a pena ser destacados:

- 1) Material fantástico, estou usando em sala com minha turma do terceiro ano. E, a experiência é simplesmente fantástica! As crianças “piram”!.
- 2) A experiência foi muito boa, eu observei que alunos que apresentavam uma desmotivação na sala de aula com outras atividades, mesmo com aulas diferenciadas, de tecnologia ou mesmo vídeos, estes alunos não se envolviam, no entanto, com os livros digitais eles se envolveram, ficaram empolgados, por se tratar de uma questão de escolhas em que eles são protagonistas, então achei muito interessante, bastante produtivo e significativo. Foi muito legal, foi uma experiência que eu recomendo e quero fazer de novo.

Estes dois relatos dialogam com o nosso objetivo principal de discutir, a partir das perspectivas de professoras(es) de uma rede pública de ensino fundamental, como os aspectos híbridos da literatura infantil digital podem ampliar a experiência estética do leitor com o texto literário. Se a criança tem uma experiência “fantástica” com a obra, essa pode ser uma abertura de possibilidades de aproximação da criança à leitura literária. Outro aspecto importante é o fato de as crianças se sentirem desafiadas com a leitura, podendo fazer escolhas de percurso narrativo e de serem mais protagonistas no momento da leitura. É fundamental, assim, refletir sobre o potencial desses textos como uma forma de expressão literária que pode ser explorada em sala de aula, “um novo formato literário com potencial para desenvolver leitores em todas suas facetas” (Frederico, 2016, p. 104). Uma das professoras do grupo ainda enfatizou que fará uma sequência didática para continuar trabalhando com as obras, já que os estudantes se mostraram “empolgados”.

Outra experiência decorrente das oficinas que merece destaque foi um pouco diferente, pois envolveu nossa participação tanto no planejamento quanto na prática em sala de aula. Fomos convidadas por uma escola a participar/colaborar do momento da leitura junto às crianças. Essa experiência em sala de aula com as crianças não havia sido prevista inicialmente em nossa pesquisa, porém consideramos importante aceitar o convite de uma professora para termos uma vivência prática das possibilidades e dificuldades de explorar as obras digitais em

contexto escolar. Destacamos aqui apenas algumas das considerações que podem ser feitas sobre essa experiência

Fizemos o planejamento¹⁴⁵ em parceria com a professora, para o trabalho a ser realizado em duas turmas, uma do segundo ano matutino e uma do terceiro ano vespertino. Os livros escolhidos foram *O Mistério do Sr. Gratus* (2018) e *Mobeybou Brasil* (2020). A escola tinha apenas seis tablets, então foi preciso dividir as turmas em grupos, também utilizamos o recurso de espelhamento de tela. No final da leitura, foi realizada uma roda de conversa com as crianças para saber como tinha sido a experiência para elas. Com relação à narrativa e à interatividade, os relatos foram positivos. As crianças, porém, reclamaram de não haver um *tablet* para cada uma, pois na leitura em grupo não era possível “escolher, nem mexer nos personagens”. Percebe-se aqui um perfil de leitor contemporâneo que, diante dos recursos hipermediáticos, quer interagir com a obra; sendo assim, é necessário, além das habilidades de leitura na tela, garantir qualidade de acesso aos textos multimodais (Furtado e Santos, 2017). Dialogamos, portanto, com as reflexões de Frederico e Cardoso (2019) sobre a relação do leitor com as obras digitais, que é diferente da observada na leitura de materiais impressos, pois, no ambiente digital, é fundamental assegurar que cada criança consiga interagir com a obra para que tenha uma experiência literária mais completa.

Sabe-se que a escola é um dos principais espaços, quando não o único, de acesso à leitura literária pelas crianças. Ou seja, a mediação que se dá na escola é grande responsável por aproximar a criança da literatura. No cenário contemporâneo, a literatura infantil digital também é parte dessa formação, por isso foi importante que estes estudantes, mesmo não tendo conseguido “experienciar” a literatura digital individualmente, tenham tido algum acesso a ela. Do ponto de vista da professora das turmas, a experiência também foi positiva. Ela comentou:

Os estudantes ficaram curiosos com a experiência. No 3º ano a maioria leu a história e interagiu com o livro digital, trabalharam em grupos, pois havia um *tablet* para cada cinco alunos. Os alunos ficaram interessados em saber como baixar em casa os aplicativos para fazerem a leitura digital individualmente.

A professora ainda destacou: “O 2º ano percebeu rapidamente a interação com as figuras do livro e também conseguiram ler a história e também ficaram muito curiosos e acabou sendo muito prazeroso para eles”. Quando indagada sobre se continuaria a incluir a literatura infantil digital em seus planejamentos, a professora respondeu:

¹⁴⁵ Anexo III – Planejamento das Oficinas.

Foi muito mais fácil de usar a literatura digital do que eu imaginava, as histórias podem ser usadas tranquilamente dentro do planejamento de qualquer disciplina ou na interdisciplinaridade. O que mais gostei é a facilidade de interação nas histórias, além de ser muito prazeroso para os estudantes. Vou usar novamente, sim, dentro do meu planejamento a leitura é uma atividade permanente, pretendo colocar a leitura do livro digital como parte desta atividade e como mais uma estratégia no processo de alfabetização e do uso das tecnologias digitais.

O depoimento da professora endossa uma de nossas questões de pesquisa sobre a insegurança das professoras em utilizar as obras digitais em sala de aula e a falta de referencial sobre o tema. A professora comentou que não conhecia obras digitais antes das oficinas, e ficou muito animada em apresentá-las para suas turmas. No entanto, inicialmente, ainda estava insegura, por não ter muita afinidade com as tecnologias digitais; além disso, pelo fato de as turmas possuírem um grande número de alunos, achou que não daria conta sozinha de fazer a mediação e cuidar dos aparelhos. Por isso, convidou-nos para ajudá-la nesse processo, demonstrando assim o quanto é importante o acompanhamento e as parcerias na sala de aula para garantir um espaço mais acolhedor e seguro, tanto para as professoras como para os/as estudantes. Outra questão relevante é que se tratava de duas turmas que já tinham uma rotina de leitura em sala de aula, pois a professora havia dado aula para eles no ano anterior, e como a literatura, de acordo com ela, faz parte da sua prática pedagógica, as crianças já possuíam um repertório literário, facilitando assim a interação delas com as obras digitais de maneira enriquecedora e significativa.

Outro aspecto que se reflete na prática desta professora, e que também era tema de uma das nossas questões de pesquisa, foi a mediação literária. Inicialmente, perguntávamos se o grande desafio para favorecer ações de mediação de leitura literária digital na escola seria a necessidade de as professoras conhecerem um repertório adequado. Percebe-se que, de fato, a falta de repertório é um desafio a ser superado; no entanto, existem outros problemas relevantes, como a falta de acompanhamento, a ausência de formação continuada sobre a temática, a falta de estrutura física, entre outros, que já assinalamos.

Com a experiência das oficinas pedagógicas e o diálogo com os grupos de professoras dos terceiros anos, refletimos sobre a realidade possível dentro da sala de aula, sobre a demanda de trabalho exaustivo, a falta de tempo, a falta de equipamentos, as dificuldades de acesso, ausência de formação sobre leitura e tecnologias digitais, e, principalmente, a necessidade de ouvir e acolher as preocupações específicas das professoras dos anos iniciais. Esses são problemas rotineiros, mas que precisam ser sempre analisados com atenção, pois permanecem sem solução.

Não podemos finalizar este capítulo sem enfatizar o quanto foi importante, na experiência da oficina, o modo como fomos recebidas pelas assessoras pedagógicas do Núcleo de Anos Iniciais (NAI) e pelo grupo de professoras dos terceiros anos do Ensino Fundamental. Sentimo-nos acolhidas como parte integrante, reconhecidas como alguém que estava ali em busca de algo para somar, que ajudasse a fortalecer o trabalho dessas professoras com a literatura infantil.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escolhemos finalizar esta tese buscando, mais uma vez, inspiração nos escritos de Lúcia Santaella (2015). De acordo com autora, a evolução das linguagens humanas está intrinsecamente ligada à evolução da humanidade, e na era da “cultura digital”, a influência das linguagens digitais, como programação, internet, redes sociais, literaturas digitais, entre outras, torna-se particularmente evidente. Essas linguagens não apenas impactam nossa comunicação, mas orientam nossa forma de pensar, interagir e criar conhecimento. A cultura digital, segundo Santaella (2015), representa uma fase crucial na evolução humana, transformando significativamente nossas experiências pessoais e coletivas. Assim, entender e acompanhar a evolução das linguagens humanas é essencial para compreendermos o curso da evolução humana e da sociedade contemporânea.

Por essa razão, concebemos a pesquisa como um processo imersivo que se desenvolve na interação com o outro. Nestas reflexões finais, revisitamos os objetivos, hipóteses e questões iniciais exploradas ao longo do trabalho. Algumas delas recebem respostas preliminares, enquanto outras abrem novas perspectivas, refletindo a natureza em constante evolução da pesquisa.

A pesquisa compreendeu duas fases: a primeira delas envolveu conhecer como as pesquisas acadêmicas apresentam a mediação pedagógica literária da literatura infantil digital, assim como trazer um levantamento de critérios de avaliação e seleção da literatura infantil digital. A revisão bibliográfica reafirmou a relevância da problemática da tese e indicou caminhos para construção teórico-metodológica da pesquisa. A segunda fase consistiu na pesquisa de campo, em que propusemos duas oficinas pedagógicas com as professoras da RMEF, com enfoque na mediação pedagógico-literária da literatura infantil digital em sala de aula.

Ao mergulhar na experiência de pesquisa-formação por meio das oficinas pedagógicas, participamos de discussões; problematizamos junto ao grupo questões de mediação literária na escola e refletimos sobre as dificuldades enfrentadas pelas professoras e professores no seu dia a dia no chão da escola, que, na maioria das vezes, é um caminhar solitário, cheio de dúvidas e incertezas. Acreditamos que é por meio desse diálogo constante, dessa busca por compreensão e aprimoramento, que a prática pedagógica se renova e se fortalece, guiando-nos no caminho de uma educação mais significativa, inclusiva e transformadora para todos os envolvidos.

Nesta imersão em campo, consideramos que alcançamos nosso objetivo geral de

investigar, a partir da construção de um referencial teórico, as possibilidades da literatura infantil digital e suas mediações em contexto escolar, conforme a perspectiva de professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental. Exploramos com as professoras e professores o potencial da literatura infantil digital, contribuindo com elementos para uma pedagogia das mediações à literatura infantil digital em contexto escolar. Conforme já destacado na tese, consideramos a literatura infantil digital como um “dispositivo de mediação”, conforme definido por Peraya (1999) e Perrotti (2015), funcionando como lugar social de interação e cooperação, promovendo sociabilidades e negociações de sentidos. A importância desses dispositivos de mediação foi especialmente evidente durante as oficinas e como recursos para as professoras. Eles facilitam a interação e a cooperação, promovendo a construção de significados e a negociação de sentidos, o que é essencial para a prática pedagógica. Ambientes digitais bem projetados ajudam as professoras a integrar a literatura digital em suas aulas, tornando a experiência de leitura mais dinâmica e acessível para as crianças.

As vozes das professoras nesta tese se tornam essenciais, pois são elas que estão na linha de frente, mediando o encontro entre as crianças e as narrativas digitais. Ao explorar suas perspectivas e desafios em relação à literatura infantil digital, abrimos espaços para discussão e reflexão sobre como os aspectos híbridos podem ampliar não apenas a experiência estética, mas também a compreensão e apreciação do texto literário. Foi fundamental compreender, durante as oficinas, que a literatura infantil digital não se limita a uma mera adaptação do impresso para o digital, sendo uma forma de narrativa que incorpora elementos multimídia, interativos e imersivos. Portanto, ao integrá-la ao currículo escolar, devemos considerar não apenas a leitura em si, mas também a interação das crianças com as tecnologias digitais, sua compreensão de narrativas não lineares e sua capacidade de reflexão crítica nesses novos ambientes.

A escrita desta tese percorreu muitas vezes um caminho solitário, especialmente devido ao contexto da pandemia de coronavírus em 2020. Este período de descontinuidade e imprevisibilidade afetou todos os aspectos da vida, levando-nos a nos reinventar. A tese passou por diversas mudanças e adaptações em meio a um cenário mundial complexo, o que, por vezes, deixou-me sentindo uma profunda solidão. As discussões acaloradas durante as aulas, os encontros informais fora da sala de aula, os momentos de descontração e as amizades que naturalmente surgem durante uma pesquisa prolongada foram aspectos de que senti falta. No entanto, foram esses movimentos imprevisíveis que nos incentivaram a explorar caminhos inimagináveis. Surgiu então a oportunidade de conduzir oficinas pedagógicas com as professoras da RMEF, uma proposta que inicialmente me deixou apavorada, pois nunca havia

considerado a realização de formação pedagógica. Quando a necessidade do isolamento social diminuiu, e as tecnologias digitais foram enaltecidas por sua capacidade de manter a continuidade do trabalho, dos estudos e dos encontros entre as pessoas, bem como o acesso à cultura em diversos formatos, também surgiram críticas à proposta de literatura infantil nas telas. Embora não fosse esse tipo de leitura o que estávamos defendendo, isso gerou sentimento de impotência, desespero, medo e exaustão. Houve momentos que me sentei em frente ao computador e não consegui escrever uma única frase. Foi necessário o apoio da família, de amigas queridas e da minha orientadora para superar esse momento difícil. Mesmo por meio de encontros *online*, ela me acolheu de maneira significativa, transmitindo esperança e reforçando a importância da pesquisa. Assim, nos apropriamos de novas teorias e métodos para desenvolver uma formação que contribuísse para o trabalho das professoras em sala de aula com a mediação literária.

Neste sentido, planejamos as oficinas com foco na mediação pedagógica-literária em sala de aula, que desempenha um papel fundamental na formação leitora das crianças contemporâneas. Alguns pontos importantes que destacam a relevância da mediação pedagógica-literária incluem: o estímulo ao gosto pela leitura, a apresentação de livros de qualidade que instiguem a curiosidade das crianças; a ampliação do repertório literário, oferecendo às crianças uma variedade de obras e estilos literários; o desenvolvimento de habilidades literárias, como compreensão textual e reflexão crítica, por meio de discussões e atividades em sala de aula; as conexões entre a literatura e o mundo contemporâneo, explorando temas relevantes e atuais presentes nas obras; e a promoção de letramento digital e literário, integrando tecnologias digitais de forma pedagogicamente significativa, como livros digitais e recursos *online*. Essa abordagem equilibrada entre literatura e tecnologia cria um ambiente de aprendizagem contemporâneo e enriquecedor.

Explorar a literatura infantil digital com as professoras, durante as oficinas, foi nosso objetivo e desempenhou um papel fundamental para permitir que elas visualizassem o potencial dessa forma literária em ambiente escolar, examinando suas vantagens e desafios, de acordo com as particularidades e necessidades de cada contexto educacional. Por meio de discussão em grupo, outro de nossos propósitos foi cumprido, possibilitando análises sobre os efeitos das tecnologias nos textos digitais e em suas expressões estéticas, explorando os aspectos da literariedade e da multimodalidade para fomentar o interesse pela leitura das crianças. Durante essas interações, diversas propostas e ideias de atividades emergiram nos grupos. Embora não tenhamos tido tempo para documentá-las detalhadamente, o essencial foi instigado: uma curiosidade foi instigada, e a proposta de integrar a literatura infantil digital em sala de aula foi

demonstrada, evidenciando que, por meio de planejamento, estrutura e parcerias, é possível ampliar o repertório estético das crianças com as obras digitais, fortalecendo, assim, sua formação leitora. Parece, portanto, ter sido contemplada também nossa questão de pesquisa sobre os caminhos que podem contribuir para o planejamento das ações de leitura literária digital na escola, bem como entender a importância da mediação pedagógica literária neste processo de leitura.

Neste percurso de descobertas, foi fundamental considerar o olhar atento e comprometido das(os) professoras(es), que, perante tantos desafios, atuam como mediadoras(es) e facilitadoras(es) do conhecimento. Suas perspectivas e reflexões ofereceram percepções valiosas sobre como a literatura infantil digital pode ser integrada como uma ampliação do mundo literário no ambiente escolar. No entanto, o caminho à frente ainda reserva desafios a serem superados. É fundamental considerar a importância do trabalho conjunto entre professoras(es), pesquisadoras(es), políticas públicas de acesso à literatura, gestores educacionais e formação continuada para superar esses obstáculos e alcançar uma integração significativa da literatura infantil digital na sala de aula. A colaboração e o compartilhamento de experiências e práticas pedagógicas são essenciais para fortalecer a formação continuada das(os) profissionais, fornecendo-lhes os caminhos para explorar, sem medo, todas as possibilidades que a literatura infantil digital tem a oferecer. Ao unir esforços, podemos construir um ambiente educacional mais dinâmico, inovador e adaptado às demandas contemporâneas, preparando as crianças para navegarem de forma segura e autônoma no universo da leitura digital.

Assim, o investimento no letramento literário e digital das crianças não apenas amplia seus horizontes culturais e cognitivos, mas também as capacita a participar ativamente na sociedade digital do século XXI, como leitores críticos, criativos e autônomos. Por meio de diálogo com as(os) professoras(es), buscamos identificar as melhores práticas para integrar a literatura infantil digital em sala de aula, levando em consideração os objetivos educacionais, as necessidades dos estudantes e as diretrizes curriculares.

Reconhecemos a importância da mediação pedagógica literária neste processo. As(os) professoras(es) desempenham um papel fundamental ao orientar os estudantes na navegação do mundo da literatura digital, ajudando-os a desenvolver habilidades de análise, interpretação e reflexão crítica. Ao mesmo tempo, compreendemos que é essencial que as(os) professoras(es) estejam abertas(os) ao aprendizado contínuo e à adaptação às mudanças tecnológicas, a fim de melhor atender às necessidades e interesses dos estudantes. Quanto às mediações pedagógico-literárias à literatura infantil digital em sala de aula, como já afirmamos, por esta possuir

aspectos diferentes da literatura analógica, devem ser graduais e associadas a discussões sobre os recursos digitais. Nesse sentido, compreendemos a organização dos tempos, espaços e recursos de leitura como prática pedagógica relevante para a formação leitora.

Por isso, na tentativa de auxiliar as(os) professoras(es), com base nas análises dos registros de campo e nas referências teóricas que utilizamos na tese, no quadro abaixo, recomendamos algumas estratégias de mediação, endereçadas às(aos) professoras(es), considerando desde a escolha das obras até a preparação do ambiente, incluindo as etapas da mediação que ocorrem antes, durante e depois da leitura. É importante lembrar que nem todas essas propostas devem ser implementadas ao mesmo tempo, e nem de forma obrigatória. A fruição literária muitas vezes precisa de um momento de silêncio interior após a leitura, em que perguntas direcionadas à dimensão racional podem interferir negativamente no processo imaginativo e de elaboração simbólica. Portanto, é fundamental confiar na sensibilidade da professora para saber quando, como e até que ponto intervir.

Quadro 6 - Aspectos a levar em conta nas estratégias de mediação à literatura infantil digital

Usabilidade	Antes de introduzir a literatura infantil digital na sala de aula, é fundamental conhecer as plataformas, aplicativos e recursos disponíveis, avaliando a eventual necessidade, por exemplo, de baixá-los previamente. Explore suas funcionalidades, recursos de áudio, gravação de voz e possibilidades de interação, considerando que poderá ser necessário disponibilizar fones de ouvido ou orientar que o som seja desativado.
Tempo de leitura	Lembre-se de que a literatura infantil digital, devido ao seu nível de interatividade, exige mais tempo de leitura, então destine a ela, no planejamento, um tempo suficiente, a fim de que os estudantes não fiquem frustrados por não conseguirem utilizar todos os recursos e/ou usufruir da leitura plenamente.
Interação e	Promova a interação e a participação ativa dos estudantes,

<p>interatividade</p>	<p>sugerindo que experimentem diferentes formas de interatividade, como cliques, arrastos e animações, e ao mesmo tempo respeite a autonomia das crianças nessa exploração, mantendo um certo distanciamento, evitando antecipar situações de interação e envolvimento delas com a literariedade da obra.</p>
<p>Apreciação crítica</p>	<p>Para promover uma apreciação crítica da qualidade literária nas crianças, é recomendável provocar situações de diálogo e discussões em grupo. Essas atividades incentivam as crianças a refletirem sobre diversos aspectos da narrativa, personagens, cenários, recursos extras, enredos, e outros elementos literários. A seguir, algumas estratégias para enriquecer essa discussão:</p> <p>Análise da Narrativa: Incentive as crianças a discutir a estrutura da história, identificando o início, meio e fim, e como esses elementos se interconectam. Pergunte sobre o conflito central da narrativa e como ele é resolvido.</p> <p>Exploração dos Personagens: Provoque discussões sobre os personagens principais e secundários, suas características, motivações e evolução ao longo da história. Questione as crianças sobre com quais personagens elas mais se identificam e por quê?</p> <p>Descrições de Cenários: Peça às crianças que descrevam os cenários onde a história se desenrola e discuta com elas como esses ambientes influenciam a narrativa.</p> <p>Discussão sobre Recursos Extra: Na literatura infantil digital, muitas vezes, há recursos adicionais, como sons, animações e interações. Provoque as crianças a refletirem sobre como esses elementos extra contribuem para a experiência de leitura. Eles melhoram a compreensão da história? Tornam a leitura mais envolvente?</p> <p>Enredos alternativos: Pergunte às crianças como elas mudariam a história e quais seriam as consequências dessas mudanças.</p>

	<p>Interpretação de Temas: Incentive as crianças a identificar e discutir os temas principais da história. Como esses temas são relevantes para suas próprias vidas? Como eles são desenvolvidos ao longo da narrativa?</p> <p>Feedback Criativo: Provoque as crianças a darem <i>feedback</i> criativo sobre as histórias que leem. O que elas mudariam na história? Quais personagens poderiam ser mais desenvolvidos? Essa atividade não apenas incentiva a reflexão crítica, mas também pode inspirar futuras habilidades de escrita.</p>
<p>Multimodalidade</p>	<p>Promova articulação entre a literatura infantil digital e outras linguagens: livros impressos, vídeos, áudios e atividades práticas, ampliando assim a experiência de leitura e enriquecendo o processo em sentido amplo.</p>
<p>Diversidade temática</p>	<p>Respeite e incentive a diversidade e a inclusão: busque conteúdos diversificados e representativos na literatura infantil digital, que abordam diferentes culturas, realidades e experiências.</p>
<p>Autoria/atividades</p>	<p>Incentive a participação e a co-criação das crianças, favorecendo momentos de troca de ideias, releituras e construção coletiva de narrativas, inclusive de outras narrativas digitais, como a criação de uma animação a partir de uma releitura da obra. Essa abordagem colaborativa fortalece os laços entre as crianças e enriquece as experiências literárias.</p>
<p>Autonomia e criatividade pedagógica</p>	<p>Em meio aos desafios que enfrentamos diariamente nas escolas, leve sempre em conta que a mediação pedagógico-literária é essencial para a ampliação da experiência estética das crianças com o texto literário. Minha sugestão é que mergulhe com autonomia e segurança na exploração dos livros infantis digitais,</p>

	promovendo momentos de trocas de ideias, releituras e construção coletiva de narrativas, para que possam inventar muitas outras estratégias de mediação, em diálogos com as crianças.
Parcerias / interdisciplinaridade	É muito importante estabelecer parcerias no trabalho com o digital, então a interdisciplinaridade deve fazer parte deste processo. Uma abordagem colaborativa não apenas fortalece os laços entre as crianças, mas também enriquece ainda mais as experiências literárias. Lembre-se sempre de que a mediação pedagógico-literária desempenha um papel fundamental na ampliação da experiência estética das crianças.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os relatos animadores das professoras que utilizaram a literatura digital na sala de aula após as oficinas confirmaram a eficácia desse processo. Entretanto, também confirmaram as preocupações levantadas sobre a escassez do acervo digital nas escolas, a falta de capacitação continuada para o trabalho com esse tipo de literatura e a insegurança das professoras e professores em explorar os textos multimodais. Os desafios técnicos e políticos, como a limitação no acesso a dispositivos móveis e a instabilidade da conexão com a internet, persistem. Embora as escolas da RMEF possuam recursos tecnológicos relevantes, ainda há muito a ser feito para garantir a inclusão digital de todos os estudantes, e avaliamos que cenários semelhantes possam existir em muitas outras escolas brasileiras.

Reconhecemos que o trabalho com mídias digitais, por si só, já representa um desafio significativo e por isso deve ser abordado de forma crítica e cuidadosa. É fundamental que os estudantes sejam protagonistas do seu processo de aprendizagem, e não sejam meros receptores de pacotes de tecnologias pré-definidas e alheias à realidade escolar. Defendemos um uso das tecnologias digitais que não se restrinja à formação de mão de obra, mas que busque preparar os estudantes de maneira crítica e participativa para a sociedade contemporânea. Nesse sentido, destacamos que é fundamental ouvir as demandas das escolas e prestar atenção à necessária articulação entre currículo e prática. É preciso fornecer formação continuada adequada às necessidades reais das(os) professoras(es), fomentando a troca de conhecimentos e uma pedagogia comprometida com a promoção dos multiletramentos. Outra questão importante que

emergiu da pesquisa é a necessidade de se evitar modelos padronizados de formação continuada. A padronização dessas formações, como já observado, tem se tornado cada vez mais comum nas ações da SMEF. Esses modelos muitas vezes desconsideram as especificidades e os contextos individuais de cada escola e professoras(es), limitando o potencial de impacto da formação. Ao aplicar um formato rígido e uniforme, as formações deixam de atender às necessidades reais dos docentes, que variam conforme o perfil das turmas, os recursos disponíveis e os desafios enfrentados no dia a dia escolar. Isso aponta para a importância de adotar abordagens mais flexíveis e personalizadas, que considerem a diversidade de contextos e incentivem a participação ativa e reflexiva da(os) professoras(es), contribuindo, assim, para um desenvolvimento profissional mais humanizado e alinhado com a realidade educacional.

Nas conversas com as professoras durante as oficinas pedagógicas, foi notável a falta de espaços para diálogo e colaboração entre os profissionais nas escolas da RMEF, o que resulta em insegurança e falta de motivação no corpo docente. As professoras expressaram angústia e desilusão na tentativa de utilizar os *tablets* com a literatura infantil digital em suas práticas de ensino. Embora todos os dispositivos tenham sido distribuídos às escolas, muitos permaneciam sem uso, simplesmente armazenados em armários, aguardando projetos relacionados à robótica. Antes de explorarmos o potencial crítico e criativo das tecnologias digitais, é preciso superar obstáculos administrativos e logísticos, como falta de informações concretas sobre os equipamentos de uso coletivo, falta de parcerias e ausência de suporte para atender às demandas da sala de aula. Para aproveitar plenamente o potencial das tecnologias digitais na educação, é fundamental superar os desafios enfrentados pelas escolas, incluindo a falta de espaços para colaboração entre as professoras e professores e a insegurança no uso dos dispositivos. Ao fazê-lo, podemos abrir as portas para uma abordagem mais significativa e envolvente no ensino, estimulando os estudantes não apenas a consumir tecnologia, mas também a criar conteúdo digital de forma crítica e criativa. Essa mudança não só enriquecerá as experiências educacionais dos estudantes, mas também os preparará para um mundo cada vez mais digitalizado e em constante transformação.

Apesar da experiência das professoras com as obras digitais, durante as oficinas, terem sido significativas, surgiram diversas questões que respondem, de certa forma, a algumas das nossas indagações de pesquisa. Por exemplo, as(os) docentes demonstram sentir-se inseguras(os) ao utilizar a literatura infantil digital em sala de aula, apesar de reconhecerem o potencial dos textos multimodais. Tornou-se evidente, como já destacamos, que a insegurança das professoras vai além da mera falta de referências ou equipamentos. Além das questões

administrativas relacionadas ao acesso aos dispositivos móveis, as particularidades da mediação literária dessas obras também representam um obstáculo a ser superado. Isso porque exigem não apenas mais tempo, mas também uma formação continuada específica nesta área, que demanda das professoras um conhecimento prévio das obras, bem como dos recursos adicionais e da preparação do aplicativo.

Infelizmente, obstáculos como a falta de recursos tecnológicos, o acesso limitado à internet e a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação dificultam a expansão do letramento literário e digital na escola. Portanto, são necessárias políticas públicas que promovam o acesso a obras de qualidade literária e fortaleçam o letramento literário e digital das crianças. Nesse sentido, para que a literatura infantil digital possa consolidar-se como uma opção de leitura e mercado viável e abrangente no Brasil, diversos desafios ainda precisam ser superados. Entre eles, destacam-se a necessidade de uma consolidação desse setor, a ampliação do público leitor, o desenvolvimento da educação literária aliada ao letramento digital, o acesso mais democrático a dispositivos tecnológicos de leitura e a criação de formatos mais inclusivos e exploratórios. Além disso, é fundamental encontrar maneiras de preservar as produções digitais, para que elas não desapareçam do mercado editorial, promover sua divulgação e a distribuição de forma transparente, inseri-las de forma mais significativa nas escolas, com o incentivo das entidades de fomento e do poder público. Outra questão importante é a necessidade de estímulos à criação de obras nacionais, com qualidade estético-literária e que explorem de forma inovadora as possibilidades do meio digital.

Lembramos que, quando falamos da cultura digital, estamos nos referindo ao consumo que faz parte do mundo das crianças e jovens contemporâneos. Além disso, devemos estar conscientes de que um dos maiores problemas da atualidade é a exclusão digital, que distancia cada vez mais da cidadania aqueles que por razões econômicas e sociais não podem ter acesso a essas tecnologias. Por isso, é importante não só saber mediar as obras literárias digitais no contexto escolar, mas também possibilitar o acesso a elas, como direito garantido dos estudantes. Assim, precisamos considerar, além das oportunidades e benefícios proporcionados pelas mídias digitais, as questões de equidade e inclusão. A busca por soluções que promovam um acesso mais igualitário às tecnologias digitais se torna uma parte fundamental da discussão sobre o papel dessas mídias, em tempos de crise ou não.

As mídias fazem parte do nosso contexto social e cultural, as competências midiáticas correspondem à capacidade de compreender e usar as mídias de forma crítica e participativa. As crianças de hoje estão imersas no mundo atravessado por telas; sendo assim, as habilidades midiáticas são um pré-requisito para a cidadania e a participação na sociedade. Embora muitos

acreditem que as crianças e jovens adquirem sozinhos essas habilidades, já que em certo sentido dominam melhor este universo do que seus pais e professores, a escola precisa ensinar como lidar ética e esteticamente com este universo. Uma das maneiras de ensinar pode ser por meio da literatura infantil digital, que, além de proporcionar uma experiência estética significativa, pode ser uma possibilidade de trabalhar com a cultura do digital de maneira crítica e reflexiva. Reiteramos o quanto é fundamental encarar a literatura como um direito, seja por meio de narrativas orais, livros impressos, digitais ou outros formatos.

Entre os desafios e limites para que ocorra uma educação literária de qualidade, identificados no processo da pesquisa, destaco principalmente a falta de apoio institucional e governamental, bem como de escolas privadas, editoras, bancos e entidades de financiamento da cultura, entre outros. Sem recursos tecnológicos, acesso a uma literatura infantil digital diversificada e de qualidade, e formação pedagógica adequada para os multiletramentos, as professoras e professores não conseguem se dedicar integralmente à temática. Dessa forma, podemos continuar sugerindo diferentes ideias interessantes que, no entanto, não sairão do papel. O interesse e a habilidade para desenvolver este tipo de pesquisa ou outras podem estar presentes, mas, sem recursos e materiais adequados, o tema escolhido não será desenvolvido com a profundidade necessária para a educação.

Outro limite importante é o de tempo, escasso no mundo moderno, que se evidenciou no diálogo com as professoras. Elas perceberam que precisam de mais tempo para a leitura digital em comparação com as leituras analógicas. Isso sugere que também necessitam de mais tempo de formação e diálogo para se sentirem seguras e utilizarem todo o potencial deste material com os estudantes. Portanto, é fundamental que haja uma responsabilidade social compartilhada entre todos esses setores envolvidos, que muitas vezes lucram com o consumo das crianças. Apenas assim poderemos garantir que a educação literária receba o suporte necessário para florescer e se desenvolver plenamente.

Como sugestão para o campo de estudos, em relação ao que outras pesquisas poderiam realizar para dar continuidade a esta, penso que, em um primeiro momento, seriam interessantes mais estudos sobre letramento literário e digital na perspectiva da mídia-educação dentro das universidades, nos cursos de licenciaturas em pedagogia e nas redes públicas de ensino, como a RMEF, no contexto de formação continuada. As pesquisas sobre a produção nacional da literatura infantil digital precisam continuar e ser ampliadas, abordando questões como qualidade literária, diversidades de gêneros e etnias, entre outros aspectos. Além disso, seria importante investigar a nova geração de escritores que está produzindo obras para crianças, tanto para o meio digital quanto para o impresso.

Essa pesquisa poderia oferecer *insights* valiosos sobre como os escritores contemporâneos estão adaptando suas narrativas e estilos para atender às demandas e possibilidades oferecidas pelas mídias digitais. Ao explorar as práticas e abordagens desses escritores, poderíamos enriquecer ainda mais nossa compreensão sobre as relações entre literatura, tecnologia e educação, ampliando assim as perspectivas de projetos literários nas escolas. Acredito que quanto mais falarmos sobre o assunto, mais interesse poderá surgir em termos de políticas públicas de acesso a estas obras, fomentando sua produção por parte do mercado editorial e, assim, melhorando a qualidade e a oferta de material.

Em relação às contribuições desta pesquisa, avalio que ela é significativa para a área de educação, pois explorou novos critérios de mediação pedagógico-literária, necessários para a inclusão da literatura infantil digital em sala de aula. Além disso, discutimos a necessidade e relevância dos novos letramentos, especialmente o letramento literário e digital, para a formação dos estudantes deste século. Ouvimos e analisamos a perspectiva das professoras sobre o tema, em diálogo com a produção teórica do campo de estudos. Sistematizamos e fornecemos ao grupo que participou das oficinas um referencial sobre a literatura infantil digital de acesso gratuito, incluindo tutoriais de como acessá-las e fazer o *download* para os *tablets*, material que consta também desta tese e ficará disponível para acesso livre e ilimitado. Por fim, com base em todo o estudo, sugerimos uma síntese de aspectos a serem levados em conta no planejamento das estratégias de mediação à literatura infantil digital. Por meio dos relatos das professoras que conseguiram utilizar as obras digitais em sala de aula, esperamos ter deixado evidente o potencial da literatura infantil digital para ampliar a experiências estéticas do leitor com o texto literário.

A mediação com as professoras me inspirou a refletir sobre a importância de oferecer um espaço de escuta e trocas, onde elas se sentissem acolhidas e parte integrante do processo de formação leitora das crianças. Percebi que os momentos de diálogo e a apresentação de obras digitais e analógicas foram significativos para provocar nelas o interesse e a motivação em compartilhar essas obras com os estudantes. As dinâmicas de grupo, especialmente ao explorar as possibilidades de trabalho com as obras digitais, também foram marcantes, evidenciando a criatividade e o potencial das professoras para inovar em suas práticas pedagógicas. Em resumo, a empatia, o diálogo aberto e a apresentação de recursos variados foram essenciais para sensibilizar e motivar as professoras durante as oficinas.

Constato, assim, que as atividades de mediação pedagógico-literária podem ser inseridas e contribuem para a formação literária das crianças, desde que a proposta esteja bem estruturada e ancorada no diálogo necessário entre a educação literária e as tecnologias digitais,

e que as(os) professoras(es) se sintam acolhidas(os) nas suas necessidades profissionais básicas. Como já foi destacado na tese, o acesso à literatura de qualidade é essencial para garantir a cidadania plena. Por isso, investir na formação de leitores é uma medida importante para promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, conforme preconiza a Agenda 2030 da Organizações das Nações Unidas (ONU). Como defendem os autores em que nos inspiramos, a literatura enriquece a experiência humana, e por isso deve estar presente na vida das crianças desde bebês. Ela é um direito das crianças e por isso cabe também à escola promover esse encontro com excelência.

REFERÊNCIAS

- AMARILHA, M. Apresentação. In: AMARILHA, M. (Org.) *Educação e leitura: novas linguagens, novos leitores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. - 3.ed. rev. e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R. J. *Caminhos para a formação do leitor*. 2004. 1ª ed. DCL. São Paulo.
- BARBERO, M-B. *A comunicação na educação*. Trd. Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo. Contexto, 2014.
- BARROS, M. d. *Memórias Inventadas: A Segunda Infância*. São Paulo: Planeta, 2006.
- BENJAMIN, Walter. *O narrador*. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. Tr. Sérgio Paulo Rouanet. 8ª Ed. Revista. São Paulo: Brasiliense, 2012. Obras escolhidas I.
- BOLTER, J. D.; GRUSIN, R. *Remediation*. Configurations 4.3, 1996, p. 311-358. Disponível em: <http://homes.lmc.gatech.edu/~objork3/1101/fall07/rremediation.pdf>. Acesso em: 05 set. 2021.
- BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. In: BRANDÃO, C.R.; STREK, D. R. (Org.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. Trd. Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo. Edições Loyola, 2000.
- BUCKINGHAM, D. *The Media education Manifesto*. Cambridge, Londres: Polity Press: 2019.

- BUCKINGHAM, D. *Cultura Digital: Educação Midiática e o Lugar da Escolarização*. Revista *Educação e Realidade*, v. 35, n.3, set./dez. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- BUZATO, M. E. K. *et al.* *Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. [online]. 2013, vol.13, n.4, pp.1191-1221. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013000400011>. Acesso em: 05 set. 2021.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tr. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade. Ensaio Latino-americanos, 1. 4ª ed. 3ª reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- CAPPARELLI, Sérgio. *33 ciberpoemas e uma fábula digital*. Porto Alegre: L&PM, 2001.
- CAZDEN, C. *et al.* *Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial; Editora da UNESP, 1999.
- CONTE, J. *O livro digital interativo para crianças: Materialidade e evanescência – uma leitura a partir dos app-books vencedores do Prêmio Jabuti*. 2019. 416 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4237>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- CONTE, J. Os desafios do livro digital interativo para crianças: Um olhar sobre a materialidade e a evanescência. Revista *Crioula*, (25), p. 203-214. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-7169.crioula.2020.170130>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- CONTE, J. *Os livros digitais interativos e o mercado de literatura infantil e juvenil: entrevista com José Fernando Tavares*. Revista de Letras, Curitiba, Vol. 20, n. 29 p. 54-58, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3895/rl.v20n29.9328>. Acesso em: 07 fev. 2024.
- COPE, B. New ways with words: print and etext convergence. In: COPE, B.; KALANTZIS, D. (Eds.). *Print and Electronic: Text Convergence*. C-2-C Series. Altona: Common Ground Publishing. 2001. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=WDe4XQ9_6ggC&printsec=copyright&source=gbs_pu_b_info_r&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 12 out. 2022.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracias: Novos letramentos, novos aprendizados, Pedagogias: *Um Jornal Internacional*, Vol. 4, 2009, p. 164-195. Disponível em: <http://newlearningonline.com/multiliteracias/resource>. Acesso em: 14 mar. 2022.

- CORRÊA, H.; DIAS, D. R. *Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos*. 2016. Revista: *Trabalho de Linguística Aplicada*, Campinas, n(55.2): 241-261, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318134964176471>. Acesso em: 11 abr. 2020.
- CORRERO, C.; REAL, N. Panorâmica de la literatura digital para la educación infantil. *Textura*, n.32, set./dez. 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/132085688.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ed. São Paulo. Contexto, 2011.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo. Contexto, 2014.
- COSTA, C. *Novas estratégias narrativas nos meios digitais*. In: *Deslocamentos críticos*. São Paulo: Babel/Itaú Cultural, 2011. Disponível em https://www.academia.edu/10672526/Novas_estrat%C3%A9gias_narrativas_nos_meios_digitaais. Acesso em: 05 set. 2021.
- COUTINHO, Lidia Miranda. *Desafios da docência na cultura digital: a experiência de professores de tecnologia na Rede Municipal de Florianópolis*. Orientadora Gilka Girardello. Tese doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2020. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFSC_db1faf89787bc3b61b958b2e649e9505. Acesso em: 07 jul. 2023.
- DEBUS, E. S. D. *Linguagem e infância III: a escrita e sua historicidade*. Palhoça, SC: Unisul Virtual, 2008.
- DEBUS, E. S. D. A literatura angolana para a infância. *Educação e realidade*, V.38 (4). Dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/94LdF3WFtDdXgSKkXWStNPj/?lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2024.
- DEBUS, E. S. D. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emilio Brás, Georgina Martins*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.
- DEBUS, E. S. D; BALSAN, S. F. d. S. Das tramas que entrecem o contar histórias. In: GIROTTO, C. G. S.; SOUZA, R. J. d. (Org.) *Literatura e educação infantil : para ler, contar e encantar*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2016. -- (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil) Florianópolis, 2016. P. 153-194.
- DEBUS, E. S. D; DOMINGUES, C. Branca de Neve e as sete versões: uma manifestação do insólito ficcional. In: DEBUS, E.; MICHELLI, R. (Org.). *Entre fadas e bruxas: o mundo feérico dos contos para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015.
- DERDYK, E. Entre ser um e ser mil. In: DERDYK, E. (Org). *Entre ser um e ser mil: o objeto livro e suas poéticas*. São Paulo: Senac, 2013.

- DIAS, A. L. d. M. Os impactos da pandemia no mercado editorial. Revista *Repórter Unesp*. 2021. ISSN: 2358-0402. Disponível em: <http://reporterunesp.jor.br/2021/07/29/os-impactos-da-pandemia-no-mercado-editorial-livros/>. Acesso em: 07/10/2021.
- FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Olhar de professor*. Ponta Grossa, PR, v. 14, n.1, 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483>. Acesso em: 21 jun. 2016.
- FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (org.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.
- FAULKNER, K. *O sapo Bocarrão: um livro com dobraduras/surpresa*. Il. Jonathan Lambert. Tr. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.
- FAVARO, C. M. *A constituição de sujeitos leitores no ensino fundamental: práticas virtuais e escolares*. Dissertação (Mestrado em Educação) da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP, 2009. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/magdaaparecidalombardeferreira/a-constituio-de-sujeitos-leitores>. Acesso em: 16 nov. 2023.
- FLORIANÓPOLIS, PMF. SME. *Para escolher bons livros para as crianças* (livros infantis e de literatura infantil): no contexto do PNLD 2022 e além! Escrito colaborativamente por Simone Cintra, Carmen Nunes-Vieira, Sandra Pires e Fabiana Duarte - integrantes da Diretoria de Educação Infantil (DEI). Consultoria de Aline Maciel (CIA Mafagafos) e Gilka Girardello (UFSC). Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Diretoria de Educação Infantil. 2021. Versão preliminar não publicada.
- FREDERICO, A. O Futuro do Leitor ou o Leitor do Futuro: o Livro Infantil Interativo e os Letramentos Múltiplos. In: *Cadernos de Letras* da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor. N. 52, 2016. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/195>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- FREDERICO, A. Lendo um aplicativo: perspectivas da construção de sentido na leitura literária digital na primeira infância. *Perspectiva*, 39(1), 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e66013>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- FREDERICO, A. Corporeidade e a construção de sentido em narrativas interativas infantis. In: MÉDOLA, A. S. et al. (Org.). *Significações e Estratégias Midiáticas*. 1ed. Aveiro: Ria Editorial, 2019, v. 1, p. 86-111. Disponível em: <http://meistudies.org/index.php/cia/iac/paper/view/325>. Acesso em: 02 ago. 2022.
- FREDERICO, A. *Embodiment and agency in digital reading: Preschoolers making meaning with literary apps / Corporeidade e agenciamento na leitura digital: Crianças construindo sentido com aplicativos literários*. Tese (doutorado), University Of Cambridge. Orientadora Prof. Dra. Fiona Maine com Coorientadora Prof. Dra. Maria Nikolajeva. Bolsista da: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES Brasil. 2018. Disponível em: <https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/283637>. Acesso em: 12 ago. 2022.

- FREDERICO, A. *Os Mitos da Literatura Infantil Digital: #1 O bom é que é barato*. [Youtube]. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ScsJFm9_F9Q. Acesso em: 05 set. 2023.
- FREDERICO, A; CARDOSO, E. Literatura digital dentro e fora da escola: a mediação da experiência estética na infância. *Leitura: Teoria e Prática*, v. 37, p. 19-38, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n75p19-38>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- FREDERICO, A; CARDOSO, E. *Literatura digital para crianças e jovens: teoria e prática da experiência estética*. Aline Frederico, Elizabeth Cardoso, orgs. São Paulo. Educ, 2024.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se completam. 47ª ed. Cortez. São Paulo, 2006.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FURTADO, C. C.; SANTOS, D. C. P. dos. Livros digitais interativos como ferramenta lúdica e educacional: incrementos para a leitura da literatura infantil. *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)*. 3(especial), 49–61 São Luís. 2017. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/7743>. Acesso em: 03 out. 2023.
- GARCIA-CLANCLINI, N. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Trd. Luiz Sérgio Henriques. 2 ed. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2007.
- GARCIA-CLANCLINI, N. *Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. Trd. Helisa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade. 4ed. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar uma narrativa*. São Paulo: Ática, 1997.
- GARRALÓN, A. *Ler e saber: os livros informativos para crianças*. Trd. Thaís Albieri, Márcia Leitel. 1ª ed. São Paulo. Editora Pulo do Gato. 2015.
- GEE, J. P.; HAYES, E.: *Language and Learning in the Digital Age*. London and New York: Routledge, 2011.
- GIL, A. C.. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo. Atlas, 2002. ISBN 85-224-3169-8.
- GIL, G. *Banda larga cordel*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gilberto-gil/1067973/>. Acesso em: 16 abr. 2010 (fragmento).
- GIRARDELLO, G. E. P. *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa*. 1998. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Acesso em: 24 abr. 2024.
- GIRARDELLO, G. E. P. *Alfabetização, letramento, literacy: repensando metáforas no campo da educação/comunicação*. Mimeo: Florianópolis, SC. 2021.

GIRARDELLO, G. E. P. Um roteiro teórico-literário para pensar o papel da narração oral hoje. *Signo* [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 66, p. 3-21, jan./jun. 2014. Disponível: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: 28 out. 2022.

GIRARDELLO, G. E. P. Um roteiro teórico-literário para pensar o papel da narração oral hoje. *Signo* [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, V. 39, n. 66, p. 3-21, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: 25 jul. 2024.

GIRARDELLO, G. E. P.; FANTIN, Mônica (Org.). *Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças*. Florianópolis: UFSC-CED-NUP, 2009.

GIRARDELLO, G. E. P.; SILVA, V. S. d. O mel do acalanto e o trovão do espanto: a voz no contar histórias. In: GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. d.. (org.). *Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016..

GIRARDELLO, G. E. P.; PEREIRA, R. S.; MUNARIM, I. Cultura participativa, mídia-educação e pontos de cultura: aproximações conceituais. *Revista Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB 240* ISSN 1809-0354 - V. 8, n. 1, p. 239-258, jan./abr., 2013. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3670>. Acesso em: 22 nov. 2021.

GUIA para mediação de literatura infantil digital. [livro eletrônico] / coordenação Aline Frederico, Giselly Lima de Moraes. São Paulo: Fundação Itaú para a Educação e Cultura, 2022. PDF. Disponível em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/conteudos-exclusivos/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

GOICOECHEA, M. The Reader in Cyberspace: in Search of Digital Literature in Spain. In: SIMANOWSKI, R.; SCHÄFER, J.; GENDOLLA, P. (Orgs.). *Reading Moving Letters - Digital Literature in Research and Teaching: a Handbook*. Bielefeld: transcript, 2010.

GÓMEZ, P. Á. I. *Educação na era digital: a escola educativa*. Trd. Marisa Guedes, Porto Alegre. Penso, 2015.

GONZÁLES-MOCIÑO, I.; COSTAS, E. A. Livros-objeto: do artefacto às infinitas lecturas. In: DEBUS, E.; SPENGLER, M. L. P.; GONÇALVES, F. *Livro objeto e suas arti(e)manhas de construção*.. 1ed. Curitiba, PR. Editora MercadoLivros. 2020.

HACK, J. R.; GUEDES, O. *Digital storytelling, educação superior e literacia digital*. Roteiro, V. 38, n. 1, p. 09-31, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3519/351961820002.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro. Lamparina, 2014.

HAYLES, K. *Literatura Eletrônica: novos horizontes para o literário*. Trad. Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. São Paulo: Global, 2009.

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

ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996, 1 v.

JENKINS, H. *et al. Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Chicago: MacArthur Foundation, 2006. Disponível em: <https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/26083/1004003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 ago. 2022.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. Trad. de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H.; GREEN, J.; FORD, S.. *Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável*. São Paulo: Aleph, 2014.

JEWITT Carey. Multimodality and Literacy in School Classrooms. University College London. *In: Review of Research in Education* · February 2008. 32(1). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3102/0091732X07310586>. Acesso em: 08 ago. 2022.

JOYCE, Willian. *Os Fantásticos Livros Voadores de Modesto Máximo*. Trad. Elvira Vigna. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B.. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.

KELLNER, D.; KAHN, R. Reconstruindo a tecnoliteracia: uma abordagem de múltiplas literacias. *Comunicação & Educação*, 20(2). 2015, p. 57- 82.

KIRCHOF, E. R.. Como ler os textos literários na era da cultura digital?. *Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea*, (47), p. 203–228. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-40184710>. Acesso em: 02 ago. 2022.

KIRCHOF, E. R. O livro de literatura para crianças e jovens no universo digital: transformações, desafios e possibilidades. *Cadernos de Educação*, n. 65, 2021. Disponível em: <https://periodicos-old.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/21966/13837>. Acesso em: 10 nov. 2023.

KIRCHOF, E. R. Literatura infantojuvenil digital e imersão: obras com recursos de realidade virtual (RV) e de realidade aumentada (RA). e-escrita. *Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis*, v.12, Número 2, julho-dezembro, 2021. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/4273/pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

KIRCHOF, E. R. Multimodalidade e livros de Realidade Aumentada (RA) para crianças: uma análise da obra literária “Mur”. *Revista Texto Digital*, Florianópolis, V. 17, n. 1, p. 74-97, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/81171>. Acesso em: 20 jun. 2023.

KIRCHOF, E. R; MORO, G. R. A leitura de book apps no contexto familiar: a interação de crianças com a obra meu aplicativo de folclore. *Momento - diálogos em educação*, 27(2), p. 412–429, 2018. Disponível em: <https://seer.furg.br/momento/article/view/8060>. Acesso em: 25 jul. 2024.

- KIRCHOF, E. R.; MORO, G. R. Como as crianças leem book apps literários? Análise de uma prática de leitura com os Aplicativos Boum! e A árvore dos sonhos. *Letras em Revista*, [S.l.], V. 9, n. 2, 2018. ISSN p. 2318-1788. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/92>. Acesso em: 07 jul. 2024.
- KIRCHOF, E. R.; BONIN, Iara Tatiana. Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea. In: DEBUS, E.; BAZZO, J. L. d. S.; BORTOLOTTI, N. (Org.). *Literatura infantil e juvenil: pelas frestas do contemporâneo*. 1ed. Tubarão (SC): Copiart, 2017.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2020.
- KRESS, G. et al. *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. London: Bloomsbury, 2014.
- KRESS, G. et al. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge, 2010.
- KRESS, G. et al. Introdução. In: KRESS, G. *Discurso multimodal*. Los modos y los medios de la comunicación contemporânea. Tradução de Laura H. Molina., 2001. Disponível em: <http://goo.gl/d85BK4>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- KURCIKOVA, N.: The summary of research on children's digital books. In: *How and why to read and create children's digital books*. UCL Press, 2018. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv5j01w1.7>. Acesso em: 07 set. 2022.
- LAJOLO, M.: O livro digital infantil e juvenil. *Revista Emília*, 2013. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/o-livro-digital-infantil-e-juvenil/>
- LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: uma nova/outra história*. Curitiba: PUCPress, 2017.
- LAPA, A. B.; LANNA, L., C.; SILVA, S. S.. Desafios da pesquisa ativista em educação. *Revista Teias*, V. 20 (Edição Especial - 2019): Educação ativista na cibercultura: experiências plurais. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/43336>. Acesso em: 28 out. 2022.
- LEMOS, A. *Ciber-cultura-remix*. São Paulo, Itaú Cultural, 2005. Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 3ªed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. d. Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação.. In: *VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*. Formação de Professores., 2008, Curitiba. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Formação de Professores.. Curitiba: Editora Champagnat: Fundação Araucária., 2008. p. 4048-4061.
- LONG, B. T.; HALL, T.; HOGAN, M.; PAPASTAMATIOU, N. Enhancing children's literacy skills: designing the Q-Tales ecosystem for children's e-book design and publication.

Revista: Literacy Editorship. Publicado pela: Wiley Online Library Volume 52 Number 3 September 2018. Reino Unido. Disponível em: <https://doi-org.ez46.periodicos.capes.gov.br/10.1111/lit.12128>. Acesso em: 12 ago. 2022.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. d. *Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação*. UNIUBE. Área Temática: educação: Profissionalização Docente e Formação. Agência Financiadora: PAPE/PIBIC da UNIUBE.

MACHADO, P. H. *Livros literários infantis digitais interativos em formato de aplicativos: análise de práticas multiletradas na formação de leitores*. 2019. 305 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4224>. Acesso em: 14 fev. 2024.

MALZONI, I. *Quanto bumbum!*. São Paulo: Caixote, 2016.

MANRESA, M.; REAL, N. *Digital literature for children: texts, readers and educational practices*. Peter Lang: Bruxelas, 2015.

MATRIZ de Critérios para Avaliação e Seleção de Obras de Literatura Infantil Digital (LID), Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wpcontent/uploads/2021/10/Leia-para-uma-Crianc%CC%A7a_Matriz-de-criteriosLiteratura-Infantil-Digital.pdf. 2021. Acesso em: 23 maio 2022.

MENDES, G. M. L. *Lost in translation?* professores, tecnologias e inovação na sala de aula. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. São Cristóvão, Sergipe, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7445/pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.

MENEGAZZI, D. L. *Design de hotspots: diretrizes para o design de interação de livros infantis para dispositivos de interação móvel*. Tese (Doutorado em Design) Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Design, Setor de Artes, Comunicação e Design. Orientadora Prof. Dra. Stephania Padovani, Coorientadora Prof. Dra. Cristina Sylla. Curitiba, PR. 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/67590>. Acesso em: 08 mar. 2022.

MENEGAZZI, D. L.; DEBUS, E. S. D. O Design da Literatura Infantil: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. *Calidoscópio*, V. 16, p. 273-285, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.162.09>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MIALL, D. S.; KUIKEN, D. What is literariness? Three components of literary reading. *Discourse Processes, Edmont*, p. 121-138, 1999. Disponível em: <https://sites.ualberta.ca/~dmiall/reading/Literariness.htm>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MILLS, C. W. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Seleção e introdução Celso Castro. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Revisão técnica Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINAYO, M. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: GOMES, S. F. D. e MINAYO, M. C. de S.. *Pesquisa social: Teoria, Método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORAES, L. G. Do livro ilustrado ao aplicativo: reflexões sobre multimodalidade na literatura para crianças. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 46, p. 231-253, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n46/2316-4018-elbc-46-00231.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2.ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

MOTA, L. R. *A literatura infantil digital e seu potencial para a formação de leitores literários*. Dissertação (mestrado), orientadora Prof. Dra. Marta Passos Pinheiro. Estudos da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. Belo Horizonte (MG), 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11166381. Acesso em: 02 maio 2022.

MURRAY, J. *Hamlet no Holodeck*. O futuro da narrativa no ciberespaço. Trad. Elissa Khory Daher, Marcelo Fernandez Cuzziol. São Paulo: Itáu Cultural: UNESP. 2003.

NEUMANN, M. M.; FINGER, G.; NEUMANN, D. L. A conceptual framework for emergent digital literacy. *Early Childhood Education Journal*. V. 45, p. 471-479, 2017. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?q=NEUMANN%3B+FINGER%3B+NEUMANN,+2017&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart. Acesso em: 16 nov. 2023.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2000 [1996].

OROFINO, M. I. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Encontros e encantamentos na Educação Infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PAIVA, A. PNBE para crianças: uma conquista recente. In: *Literatura na Educação infantil: acervos, espaços e mediações* (BRASIL, 2014). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36771-seminario-ebook-versao-impressao-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jun. 2022.

PAIVA, M. R.; RAMPAZO, A. *O menino e o foguete*. São Paulo: Agência África, 2016.

PAUL, N. Elementos das narrativas digitais. In: FERRARI, P. (Org). *Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital*. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-81.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*. V. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

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

PERROTTI, E. Estações de leitura, dispositivos de mediação cultural e a luta pela palavra. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, 2015. v. 26, n. 3, p. 93–112, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3750>. Acesso em: 26 mar. 2024.

PERROTTI, E. Estação memória: novos caminhos da mediação e da apropriação cultural. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP. Papyrus, 2008.

PERROTTI, E; PIERUCCINI, I.; A mediação cultural como categoria autônoma. *Informação & Informação*. V. 19, n 2. 2014. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19992>. Acesso em: 26 mar. 2024.

PERROTTI, E; PIERUCCINI, I.; CARNELOSSO, R. M. G. Os espaços do livro nas instituições de educação infantil. In: BRASIL. *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*. Brasília, DF: MEC /SEB, 2016. p. 113-150.

PETIT, M. Sentir y transmitir el arte de los mediadores de lectura en contextos de crisis. In: *Fragmentum*, Santa Maria, n. 57, p. 17-38, jan./jun. 2021 – UFSM. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum>. Acesso em: 15/11/2023.

PETIT, M. Palestra. In: SEMINÁRIO “UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA”, na Feira Internacional do Livro Infantil e Juvenil (FILIJ 28), em novembro de 2008, no México. *Fragmentum*, (57). 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/63560/pdf>. Acesso em: 17/12/2023.

PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2ª ed. 2010.

PÈTIT, M. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PESQUISA sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2019 [livro eletrônico] = Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian schools : ICT in Education 2019 / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. - São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

POSHAR, A. Resenha Remediation: understanding new media. *Revista Temática* - Ano VII, n. 04 – Abril/2011 - Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/download/30260/16007>. Acesso em: 19 mar. 2024.

PRATA, A.; BUCARETCHI, C.. *A bicicleta voadora*. São Paulo: Agência África, 2016.

PRETTO, N. D. L.. *Escritos sobre educação, comunicação e cultura*. Campinas, SP. Paírus, 2008.

PRIETO RAMADA, L. *Esto no va de libros: literatura infantil y juvenil digital y educación literaria*. Tese (Doutorado em didática da língua e da literatura) orientadora Prof. Dra. Mireia Manresa Potrony. Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2017. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/record/189676>. Acesso em: 12 ago. 2022.

PRIETO RAMADA, L. Common Places in Children's E-Lit. A Journey through the Defining Spaces of Electronic Literature. In: MANRESA, M.; REAL, N. *Digital literature for children: texts, readers and educational practices*. Peter Lang: Bruxelas, 2015.

PRIETO RAMADA, L; PENELAS, C. T. La selección de obras para la investigación en LIJ digital: de la teoría. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Vol. 12(3), Ago-Sept 2019, p. 44-64. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.839>. Acesso em: 25 jul. 2024.

RAMOS, A. C. A hora e a vez da criança. In: DEBUS, E.; BAZZO, J. L. d. S.; BORTOLOTTI, N. *Literatura infantil e juvenil: pelas frestas do contemporâneo*. 1ed. Tubarão (SC): Copiart, 2017.

RAMPAZO, A. *Este é o lobo*. 1ªed. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2020.

RAMPAZO, A. *Se Eu Abrir Esta Porta Agora...* Sesi-SP Editora, 2018. Disponível em: <https://alerampazo.com.br/livros-autorais/se-eu-abrir-esta-porta-agora/>. Acesso em: 31 maio 2023.

REYES, Y. A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global. 2010. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores*. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em: 26 maio 2023.

RETTENMAIER, M. A fogueira de livros e a era do computador. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.) *Escola e leitura velhas crises, novas alternativas*. Coleção leitura e formação. Global editora. São Paulo. 2009.

RIBEIRO, A. E.. O bibliógrafo digital: questões sobre a materialidade do livro no século XXI. *Perspectivas em Ciências da Informação*. Belo Horizonte, v. 22, n. spe, p. 120-130, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/HMPsXvVYqTbC44KtgMs6xHm/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

ROJO, R. H. R. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: *Multiletramentos na escola*. Orgs. Rojane Rojo e Eduardo Moura. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

ROJO, R. H. R. Apresentação. In: ROJO, R. H. R (Org). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1ª ed. Parábola. São Paulo, 2013.

ROJO, R. H. R.; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1.ed. Parábola. São Paulo, 2019.

ROSA, B. L.; DEBUS, E. S. D. A literatura para infância em e-book: navegando pelo ciberespaço. *Instrumento - Revista em estudo e pesquisa em educação*. V. 22, p. 154-170, 2020.

ROWLING, J. K. *Harry Potter and philosopher's stone*. London: Bloomsbury Publishing Plc, 1997.

SCOLARI, C. A. Narrativas transmídia: consumidores implícitos, mundos narrativos e branding na produção de mídia contemporânea. *Parágrafo*. V. 3, n. 1, p. 7-20, 2015.

Disponível em: <https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/291/0>. Acesso em 02 nov. 2021.

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

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. *Humanos hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet*. São Paulo. Paulus, 2021. Coleção Comunicação.

SANTOS, B. d. S. *Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SARGEANT, B. What is an ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books. *Children's Literature in Education: An International Quarterly*, 46(4), p. 454–466, 2015. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10583-015-9243-5>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SERAFINI, F. Reading multimodal texts: Perceptual, structural and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*. 41.2: p. 85-104, 2010.

SERAFINI, F. *Multimodal literacy: From theories to practices*. Language Arts, 92.6: p. 412-23, Urbana, USA, 2015.

SEVERINO, A. J. Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento no campo educacional. In: Lucídio BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (Org). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2002.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto. 2012.

SILVA, E. *Literatura infantil em sites educativos: um olhar sobre a formação do/as leitor/a dos anos iniciais*. Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora, Eliane Santana Dias Debus, co-orientadora, Joana Célia dos Passos. Florianópolis, SC, 2016.

SIMANOWSKI, R.; SCHÄFER, J.; GENDOLLA, P. (Orgs.). *Reading Moving Letters - Digital Literature in Research and Teaching: a Handbook*. Bielefeld: transcript, 2010.

SOARES, M.: Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, n.81, dezembro de 2002.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2012.

SPENGLER, M. L. P.; DEBUS, E. S. D. Os livros de imagens para crianças pequenas: um olhar sobre o acervo do PNBE para a educação infantil. *In. Revista do Centro de Ciências da Educação - Perspectiva*. Vol. 36, n1. 2018. Florianópolis/SC.

SOSSAI, F.; MENDES G. M. L.; PACHECO, J. A. Currículo e “Novas Tecnologias” em tempos de globalização. *In: Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. V.27, n. 1. Ed. UFSC: NUP/CED. Florianópolis, 2009.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SYLLA, C. *et al. Once Upon a Time: A Kit of Tools for Reading and Telling Stories*. In 10th International Conference on Digital and Interactive Arts (ARTECH 2021), 13 a 15 de outubro de 2021, Aveiro, Portugal, Portugal. ACM, Nova York, NY, EUA, 7 páginas. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3483529.3483685>, Acesso em: 02 ago. 2022.

TAKAI, F. *O cabelo da menina*. Ilustrações de Ina Carolina. São Paulo: SESI-SP, 2017.

TEIXEIRA, D. J.: *A interatividade e a narrativa do livro digital infantil*: proposição de uma matriz de análise. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Design e Expressão Gráfica, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/133086>. Acesso em: 25 jul. 2024.

TEIXEIRA, D. J. *Narrativa digital interativa infantil*: concepção de um modelo de design para book app. Tese (doutorado), orientadora Prof. Dra. Berenice Santos Gonçalves, Coorientador Prof. Dr. Hartmut Koenitz. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Design, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215026>. Acesso em: 14 maio 2022.

TEIXEIRA, D. J.; MULLER, A. C.; CRUZ, D. M.: Literatura Infantil em ambiente digital: um estudo da narrativa interativa em book app infantil. *Anais [do] 6o. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ/ organizadoras Eliane Santana Dias Debus, Dilma Beatriz Juliano, Nelita Bortolotto, Simone Cintra – Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2014.*

THE NEW LONDON GROUP. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro Universitário de São José, Departamento de Educação. *Revista Brasileira de Educação RBE*. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/?lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2023.

THIOLLENT, M. J. M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. *Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade*. Programa de Pós-Graduação em Administração Universidade do Grande Rio. Rio de Janeiro. 2014.

TIC Educação. *Cetic.br*. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/>. Acesso em: 23 ago. 2021

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

UNESP, Repórter. Os impactos pandêmicos no mercado editorial. *Redação*: Anna Luiza Dias, Beatriz Oliveira, Ellen Sayuri, Isabella Pilegis e Olívia Ambrozini. Disponível em: <http://reporterunesp.jor.br/2021/07/29/os-impactos-da-pandemia-no-mercado-editorial-livros>. Acesso em: 12 out. 2021.

VERÍSSIMO, L. F.; SANTIAGO, W. *O sétimo gato*. São Paulo: Agência África, 2016.

VILELA, R. L. S. *Literatura infantil digital: arte, infância e tecnologia na escola*. Tese (Doutorado em Educação). Orientadora Dra. Patrícia Corsino. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7692282. Acesso em: 12 ago. 2022.

VILELA, R. L. S. *Literatura Infantil Digital: experiências de leitura e autoria na escola*. Resumo Expandido - Trabalho - *40a Reunião Nacional da ANPEd* (2021).

VILELA, R. L. S.; CORSINO, P. *Literatura digital infantil: da produção brasileira à leitura de crianças*. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 31, n. 65, p. 281-301, 15 fev. 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/11595>. Acesso em: 06/04/2022.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

YOKOTA, J.; TEALE, W. H. Picture books and the digital world. *The Reading Teacher*. V. 67, n. 8, p. 577-585, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/3886534/Picture_Books_and_the_Digital_World_Educators_Making_Informed_Choices. Acesso em: 31 maio 2016.

YOKOTA, J.; TEALE, W. H. *Livros de imagem e o universo digital: educadores realizando escolhas conscientes*. *FronteiraZ*, n. 18 (2017). Trad. Edgar Roberto Kirchof. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/32903>. Acesso em: 30 mar. 2022.

YOKOTA, J.; TEALE, W. H. *Striving for International Understanding through Literature*. The Reading Teacher, 2017.

Obras Literárias

ACERVO LIJ DIGITAL. *Livro na tela*. Grupo de Pesquisa Literatura e Design de Artefatos para Crianças e Jovens no Mundo Digital. Douglas Menegazzi (UFSC) e Alice Atsuko Matsuda (UTFPR). Disponível em: <https://lijdigital.com/acervo/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BARBIERI, D.; PREZOTO, V. *Maia e Mia*. São Paulo: Baba Yaga, 2018.

BLOCH, S. *A grande história do pequeno traço*. Paris: Coprodução de: Bachibouzouk, La Station Animation, Les Editions Sarbacane, France Télévisions (2016). Versão para Android Disponível em:

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lamanufacture.ghpt&hl=pt_PT&gl=US. Acesso em: 25 jul. 2024.

BOA NOITINHA. *Boa noitinha*. Aplicativo desenvolvido pela *Fox & Sheep* (Berlim/Alemanha), a partir da obra *Nighty Nighty* de Heide Wittlinger. 2013. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.foxandsheep.nightynight&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 25 jul. 2024.

BOFF, M. *Nautilus*. Editora Storymax. São Paulo. 2016. Disponível em: <https://www.storymax.me/nautilus/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BROMLEY, N. *Abra com cuidado!*: um Livro Mordido. Il. Nicola O'byrne. Tr. Gilda de Aquino. 2ª ed. – São Paulo: Brinque-Book, 2020.

BYRNE, R. *Este livro comeu o meu cão!*. Trad. Tatiana Fulas. 1ª ed. São Paulo: Panda Books, 2015.

CARRANCA, A.; MANCUSO, B. *Entre sonhos e dragões*. São Paulo: Agência África, 2016. Versão digital (obra não disponível).

CARRANCA, A.; MANCUSO, B. *Entre sonhos e dragões*. Il. N.N. 1ªed - São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2022. Versão impressa.

FAUKNER, K. *O sapo Bocarrão*: um livro com dobraduras/surpresa. Il. Jonathan Lambert. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

HAPPONEN, K.; VASKO, A. *A Bear Called Mur*. Milão: D'Agostini, 2018. App desenvolvido pela STEP IN BOOKS, 2017. Obra não disponível comercialmente.

INVENTECA. *Inventeca*. StoryMax. São Paulo.2018. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=storymax.inventeca&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 24 jul. 2024.

MISENTA, I. *Ter um patinho é útil*. Trad. Emílio Fraia. São Paulo: Cosac & Naify, 2014.

MOBEYBOU. *Mobeybou no Brasil*. Portugal. 2020. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.MobeyBou.MobeyBouBrazil&hl=en>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MONTENEGRO, C. *Amal - e a viagem mais importante da sua vida*. Editora Caixote e Webcore Games. São Paulo. 2019). Obra não disponível - Suspense em 2022.

NEVES, A. *Tombolo do lombo*. São Paulo: Paulinas, 2016. Coleção espaço aberto. 2016.

- ORSI, C.; TASCHNER, N. P. *O mistério do Sr Gratus*. Editora Storymax. São Paulo. 2018. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.storymax.gratus&hl=pt_PT. Acesso em: 24 jul. 2024.
- OSTRAS. Editora *Storymax* e Coleção Novozymes Nova Perspectiva. São Paulo. 2016. Disponível em: <https://www.storymax.me/ostras/>. Acesso em: 24 jul. 2024.
- PERRAULT, C. *O gato das botas*. Ilustrações Clémentine Sourdais. Edição (Brochado). Edicare Editora, 2014.
- RAMPAZO, A. *Este é o lobo*. 1ªed. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2020.
- RAMPAZO, A. *Se Eu Abrir Esta Porta Agora...* Sesi-SP Editora, 2018. Disponível em: <https://alerampazo.com.br/livros-autorais/se-eu-abrir-esta-porta-agora/>. Acesso em: 31 maio 2023.
- SALGUEIRO, M. A. D.; KONDO, D. *No Cangote do Saci: Lendas do Brasil..* Sesi-SP Editora, 2022.
- SANCHES, C.; LEITE, R. *Zap do Olimpo: e se os deuses gregos tivessem celular?* Rio de Janeiro: Mapa Lab, 2020.
- SHATEL, Sig. *Boi Malhado, Boi Dobrado*. Il. Luciana Bicalho, Florianópolis: Cia Mafagafos, 2019.
- SMITH, L. *É um livro*. Ilustrações Lane Smith. Tradução Júlia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 2010.
- STORYGAME. *StoryGame: o mistério no reino das histórias*. Editora Storymax. São Paulo. 2021. Disponível em: <https://www.storygame.com.br/>
- TORERO, J. R.; PIMENTA, M. A. *Os oito pares de sapatos de Cinderela*. Il. Raul Fernandes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- TULLER, H. *O Livro com um Buraco*. Tr. Emilio Fraia. Editora: Cosac Naify, 2014.
- UG, Philippe. *El jardí de les papallones*. Livro cartonado. 2015. Edição Espanhola.

ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E LITERATURA INFANTIL DIGITAL: UM ESTUDO DE APLICATIVOS LITERÁRIOS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES

Pesquisador: Gilka Elvira Ponzí Girardelo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60097122.7.0000.0121

Instituição Proponente: Departamento de Metodologia de Ensino

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.533.622

Apresentação do Projeto:

A pesquisa realiza um estudo sobre os livros infantis digitais na perspectiva de pensar caminhos de planejamento das ações de leitura na escola, contribuindo para a formação literária das crianças.

Para o desenvolvimento das reflexões e procedimentos de análises nos propomos a desenvolver um caminho metodológico a partir de duas etapas. A primeira com a realização do estudo e análise dos livros digitais ganhadores do Prêmio Jabuti 2017 na categoria "livro Digital Infantil" levantando critérios de qualidade literária. Na segunda etapa, na perspectiva de aliar teoria e prática, seguiremos um percurso qualitativo de pesquisa de campo no formato de oficinas pedagógicas, por entender que assim poderemos vivenciar situações concretas e significativas para esta pesquisa e também para a formação dos/as professores/as participantes. Neste contexto, a metodologia empregada é qualitativa, inspirada em alguns pressupostos dos métodos de pesquisa-ação, pesquisa participante e pesquisa-formação que se alinham com nossos objetivos, sempre com atenção às decisões e às necessidades do grupo.

Para desenvolver o estudo propõe-se uma pesquisa de campo com procedimento metodológico em formato de oficinas pedagógicas, por entender que essa é uma forma de "construir conhecimento, com ênfase na ação. A metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. O professor/articulador das oficinas, que neste caso será também o pesquisador, não busca ensinar o que sabe, mas sim

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6004 **E-mail:** cep.propeq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 5.533.622

oportunizar uma experiência centrada na construção de saberes por meio de ações que possibilitem a troca e o desenvolvimento de habilidades de acordo com os interesses dos participantes e também pelos objetivos da pesquisa.

As participantes das oficinas serão as professoras da RME em um contexto de formação continuada.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar, a partir das perspectivas de professores de uma rede pública de ensino fundamental, como os aspectos híbridos da literatura infantil digital podem ampliar a experiência estética da criança com o texto literário.

Objetivo Secundário:

Analisar os efeitos da tecnologia no texto de literatura infantil digital, considerando a relação híbrida das linguagens, entre outras dimensões estéticas favorecidas pelo meio;

Analisar elementos da literariedade e multimodalidade em aplicativos digitais que trazem a literatura infantil, verificando se e como eles podem colaborar para incentivar a leitura.

Sistematizar as pesquisas realizadas a respeito de políticas públicas de inserção e uso das tecnologias digitais e também sobre a inserção da literatura infantil nas escolas da RME/PMF;

Refletir sobre como as mídias digitais contribuíram na disseminação da leitura literária entre as crianças, durante o período da quarentena em 2020/2021 devido à Pandemia Covid-19, especialmente no contexto do Portal Educacional da SME/PMF como ferramenta para atividades escolares remotas;

Explorar, por meio de oficinas junto aos professores, o potencial da literariedade e da multimodalidade dos livros digitais de literatura infantil como abertura de possibilidades de aproximação da criança com a leitura literária. Serão propostos diálogos com o grupo, provenientes das observações realizadas durante as oficinas, que trarão elementos das relações com o objeto pesquisado e das práticas dos envolvidos na pesquisa. Os procedimentos serão bastante variados, incluindo trabalhos em duplas e em grupo para promover a interação entre os/as participantes, sempre com foco em atividades práticas. Assim como, roda de conversa, com diálogos provenientes das observações realizadas durante as oficinas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço:	Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701		
Bairro:	Trindade	CEP:	88.040-400
UF:	SC	Município:	FLORIANOPOLIS
Telefone:	(48)3721-8094	E-mail:	cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Pensear: 5.533.622

Entende-se como um risco possível, que as oficinas pedagógicas possam lhe causar algum cansaço e que você eventualmente poderá se sentir desconfortável ou constrangida(o) durante as gravações de áudio e vídeo. Assim sendo, esta pesquisa garante o diálogo entre você e a pesquisadora para negociações a respeito de qualquer situação que venha a ocorrer. Também lhe garante plena liberdade de preferir não participar ou de desistir de participar em qualquer momento da pesquisa, sem penalização e constrangimento de nenhum tipo, bastando comunicar às pesquisadoras sua decisão.

Benefícios:

Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos teórico-metodológicos voltados para subsidiar o domínio da leitura literária digital mediada pelas/os professoras/es no espaço educativo. Será garantido o total anonimato e privacidade dos participantes da pesquisa. Entendemos que a participação na pesquisa poderá trazer muitos benefícios para sua atuação como mediador(a) de leitura. O primeiro deles é a oportunidade de refletir sobre sua formação docente e sua atuação enquanto profissional da educação. O segundo é contribuir para o fortalecimento de estratégias de leitura literária, a oportunidade de ser ouvida/o, ainda que anonimamente, em suas inquietações, desafios e conquistas pelos pares e pelas instâncias superiores (gestores escolares, e profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SEC) a partir dos resultados expressos no relatório de pesquisa disponibilizado para a SEC.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa refere-se a um projeto de tese de Elika da Silva vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Prof.ª Dr.ª. Gilka Elvira Ponzi Girardello.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A submissão incluiu os seguintes termos:

Folha de rosto assinada

Projeto detalhado

TCLE

Declaração da Instituição

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 5.533.622

Recomendações:

Vide Conclusões e Pendências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que as pendências foram resolvidas, o projeto atende as orientações do CEP e as resoluções, recomenda-se sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1966330.pdf	07/07/2022 13:59:54		Aceito
Outros	Resposta_Pendencias_TCLE.pdf	07/07/2022 13:58:59	Elka da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Reformulado.pdf	07/07/2022 13:58:24	Elka da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoTese.pdf	24/06/2022 14:03:26	Elka da Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	23/06/2022 16:09:38	Elka da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoPMF_assinado.pdf	23/06/2022 14:55:51	Elka da Silva	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	20/06/2022 10:04:05	Elka da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-8094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.533.622

FLORIANOPOLIS, 18 de Julho de 2022

Assinado por:
Luciana C Antunes
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-8004 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO II - AUTORIZAÇÃO DA GERÊNCIA DE FORMAÇÃO



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO DE PESSOAL DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA - GFC

OFÍCIO GFC 8 /2023

Florianópolis, 09/09/2023

Imo. Diretor (a)
Karla Christine Hermans Lima
DEF - Diretoria de Educação Fundamental

ENCAMINHAMENTO: PESQUISA DE DOUTORADO

A Gerência de Formação Continuada, em consonância com as Portarias Municipais nº. 236/2020, encaminha o (a) pesquisador (a) **Elika da Silva**, do **PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação**, da **UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina**, com o objetivo de obter autorização para a realização da pesquisa de Doutorado intitulada: **Experiência estética e literatura infantil digital: um estudo de aplicativos literários na perspectiva de professores na DEF - Diretoria de Educação Fundamental**, com previsão de desenvolvimento no período de: 2023.

OBSERVAÇÃO: a pesquisa será desenvolvida a partir da participação da doutoranda na formação para professores dos anos iniciais (3º ano).

Caso a Unidade Educativa seja favorável à pesquisa, informamos que os seguintes procedimentos são imprescindíveis:

1. O pesquisador deve disponibilizar, na entrevista, carta de apresentação do professor orientador e projeto de pesquisa.
2. O desenvolvimento do projeto acontecerá com o **conhecimento e a anuência** dos profissionais da respectiva Unidade Educativa.
3. Toda e qualquer intervenção realizada pelo pesquisador deverá ser previamente discutida com os profissionais da referida Unidade Educativa.
4. Os registros, documentários, fotos, ilustrações e outros, quando envolverem aluno/criança ou pessoas da comunidade educativa, deverão ser precedidos de autorização por escrito, de pessoa capaz, com a interveniência do diretor da Unidade Educativa.
5. Em caso de necessidade de obtenção de dados já sistematizados pela SME (Central) ou Unidade Educativa, o pesquisador deverá solicitar com, no mínimo, 48 (quarenta e oito) horas de antecedência.
6. Dados, informações, referências ou depoimentos sobre a Secretaria Municipal de Educação

deverão ser referenciados, conforme as normas da ABNT.

7. Fica firmado o compromisso de retorno dos resultados à Unidade Educativa onde se desenvolveu a pesquisa e à Secretaria Municipal de Educação por meio de socialização dos dados em seminários, fóruns de debate, cursos de extensão, a critério do pesquisador, em acordo com a direção da Unidade Educativa ou SME (Central).

Agradecemos antecipadamente a sua parceria nesse processo de investigação, certos de que esta experiência será extremamente significativa, contribuindo com reflexões, proposições e indicadores que visem à qualidade da ação educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Atenciosamente,



Ana Elisa de Moura Miotto

Assessora

Matrícula 13757-0

Assinatura do Pesquisador: _____

✕



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO DE PESSOAL DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA - GFC

AUTORIZAÇÃO 8/2023

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DE DOUTORADO

Eu, **Karla Christine Hermans Lima**, Diretor (a) da Unidade Educativa DEF - **Diretoria de Educação Fundamental**, autorizo a realização da Pesquisa de Doutorado intitulada **Experiência estética e literatura infantil digital: um estudo de aplicativos literários na perspectiva de professores**, pleiteada pelo (a) pesquisador (a) **Elika da Silva**, do PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, no período 2023.

OBSERVAÇÃO: a pesquisa será desenvolvida a partir da participação da doutoranda na formação para professores dos anos iniciais (3º ano).

Assinatura e carimbo do (a) Diretor (a): _____

Data: ____/____/____.

OBS: É imprescindível a devolução desta autorização, via email, para a Gerência de Formação Continuada

ANEXO III – PLANEJAMENTO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

Planejamento das oficinas pedagógicas

Projeto de Pesquisa de Doutorado: Literatura infantil digital e suas mediações: um estudo de aplicativos literários na perspectiva de professoras(es)

Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Gilka Girardello

Assistente da Pesquisa: Elika da Silva

JUSTIFICATIVA:

Refletir sobre a utilização da literatura infantil digital e sobre práticas de sua mediação literária como potencializadores da experiência estética das crianças pode ser complexo e polêmico, dadas as limitações de acesso à leitura multimodal, que envolve linguagem escrita, verbal, visual e sonora. Porém, isso é necessário, se temos a perspectiva de buscar motivadores para as práticas educativas e pesquisas que procurem expandir as discussões em torno do livro digital para a infância comprometidas com a qualidade literária.

Por isso, nosso **objetivo** é discutir, a partir das perspectivas de professores de uma rede pública de ensino fundamental, se e como os aspectos híbridos da literatura infantil digital podem ampliar a experiência estética do leitor com o texto literário. Para tanto, vamos realizar um estudo de campo, a partir de oficinas pedagógicas com professores dos Anos iniciais, atuantes com turma do **terceiro ano** do Ensino Fundamental, integradas às formações dos professores na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF), que acontecem mensalmente, previamente agendado com os formadores da SME. O prazo previsto para a pesquisa compreende um período de 02 meses, com um encontro por mês com duração de oito horas (sendo 04h no período matutino e 04h no período vespertino), a partir de março de 2023).

O principal objetivo das oficinas, enquanto formação, é pensar junto ao grupo de professores, caminhos de planejamento das ações de leitura na escola, contribuindo com a formação literária das crianças, pois entendemos a literatura infantil digital (LID) como uma produção literária ficcional, destinada a ser lida na tela pelas crianças, com caráter híbrido e multimodal, podendo apresentar texto, imagens, sons e as múltiplas possibilidades que o meiodigital oferece para a interação e a experiência estética das crianças leitoras.

Pretendemos também, oferecer aos participantes um referencial para o desenvolvimento de trabalho pedagógico envolvendo a leitura literária, na perspectiva do livro infantil digital, que, além de sua materialidade ou suporte, deve apresentar aspectos de literariedade e multimodalidade de forma significativa. Pois, consideramos que a apropriação das diferentes linguagens presentes neste tipo de material pode ser um motivador às boas escolhas no espaço virtual, ou seja, à promoção de habilidades e conhecimentos que as crianças precisam ter para navegar e vivenciar o mundo de hoje.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Explorar, junto aos professores, o potencial da literariedade e da multimodalidade da literatura infantil digital como abertura de possibilidades de aproximação da criança à leitura literária.
- b) Realizar ações propositivas de leitura durante as oficinas (**ainda não sabemos se a leitura vai ser no tablet, computador, celular, ou no projetor**) - apresentar as obras digitais; proporcionar a possibilidade de interação com as obras; motivar a exploração dos elementos interativos dos aplicativos;
- c) apresentação dos aplicativos literário; leitura do aplicativo em duplas e partilha das rotas de leitura; conversas sobre a obra e/ou sobre a experiência de leitura - A ideia de incluir estes diferentes momentos em cada uma das oficinas
- d) Indicar algumas alterações necessárias ao processo de mediação da literatura infantil digital na escola, por exemplo: a interatividade (importante a individualidade para garantir a experiência literária digital); o tempo dedicado à leitura (umas das principais características dos aplicativos literários e a possibilidade de se constituírem múltiplas histórias); o distanciamento do mediador no momento da leitura (se acionar os mecanismos de interação ou antecipar o mapa de navegação da obra, a leitura fica comprometida e perde muito do tipo de literariedade que esse suporte oferece) (Frederico; Cardoso, 2019, p.27).

ROTEIRO: Teremos como base o seguinte roteiro

- (a) Conteúdo teórico e problematização inicial
- (b) reflexão crítica, discussões e relatos das participantes, relacionados às dificuldades encontradas para o trabalho com literatura infantil digital em sala de aula; (c) atividades de sistematização teórico-metodológica na busca de alternativas de trabalho nas escolas com olivro digital infantil;
- (d) produção de material ou de atividade didática, apoiada nas noções teóricastratadas; (e) socialização e avaliação das atividades efetuadas.

As técnicas e os procedimentos serão bastante variados, incluindo trabalhos em duplas e em grupo para promover a interação entre os/as participantes, sempre com foco em atividades práticas. Após este momento, faremos questionamentos, provenientes das observações realizadas durante as oficinas, que trarão elementos das relações com o objeto pesquisado e das práticas dos envolvidos na pesquisa. Utilizaremos também registros fotográficos e filmagens, instrumentos que enriquecem as análises.

METODOLOGIA

A metodologia empregada será qualitativa, inspirada em alguns pressupostos dos métodos de pesquisa-ação, pesquisa participante e pesquisa-formação que se alinham com nossos objetivos. Estes métodos não seguem padrões fechados e em alguns casos se complementam, sendo assim, cada ação precisa estar em conformidade com o que vai acontecendo, e durante a ação o mediador/pesquisador deve estar atento às decisões e às necessidades do grupo pesquisado. Por isso, a busca de sentidos será por uma via dialógica, entendida como um processo de construção, porém, com os embasamentos científicos que uma pesquisa exige de transparência, validade e credibilidade

Oficina pedagógica: estrutura dos encontros

- ❖ Breve apresentação
- ❖ Avisos e orientações
- ❖ Contextualizações teóricas
- ❖ Leituras analíticas
- ❖ Provocações
- ❖ Sistematizações
- ❖ Desafios
- ❖ Bibliografias

RECURSOS NECESSÁRIOS:

- ❖ Projetor
- ❖ computadores e/ou tablets
- ❖ som
- ❖ Filmadora

Perguntas para um material de apoio: mural colaborativo (Padlet ou impresso)

O que eu já sei?

O que eu quero aprender? O que eu aprendi?

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

- ❖ Letramentos na cultura digital: sensibilizações, índices e dispositivos para práticas pedagógicas de mediação literária
- ❖ As oficinas pedagógicas: “Experiência estética e literatura infantil digital: um estudo de aplicativos literários na perspectiva de professores” é uma proposta teórico-metodológica que explora os arranjos das narrativas digitais literárias e os seus convites à interação. Vamos nos debruçar sobre alguns livros digitais, observando de que maneira cada uma das obras apresentadas se estrutura de forma significativa para estimular a leitura dos leitores em formação.

Destacando, que é na experiência de estranhamento promovida pelo literário, e que ocorre no momento que a obra é lida, pela primeira ou enésima vez, que a literatura enquanto experiência estética se desenrola (FREDERICO; CARDOSO, 2019, p.32).

RECURSOS E AMBIENTES UTILIZADOS:

Ambientes: Auditório do Centro de Educação Continuada (CEC)

Recursos: Internet, tablet, gravador, filmadora, projetor, fotos, entre outros

CRONOGRAMA:

Primeiro semestre – 2023 - Total de dois encontros

REFERÊNCIAS

FREDERICO, Aline; CARDOSO, Elizabeth. Literatura digital dentro e fora da escola: a mediação da experiência estética na infância. *LEITURA: TEORIA E PRÁTICA*, v. 37, p. 19-38, 2019.

PRIETO RAMADA, L; PENELAS, C. T. La selección de obras para la investigación en LIJ digital: de la teoría a la recepción. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 44-64. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.839>. 2019.