

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

**PAULO HENRIQUE MACHADO**

**LIVROS LITERÁRIOS INFANTIS DIGITAIS INTERATIVOS EM FORMATO DE  
APLICATIVOS: ANÁLISE DE PRÁTICAS MULTILETRADAS  
NA FORMAÇÃO DE LEITORES**

**DISSERTAÇÃO**

**CURITIBA**

**2019**

**PAULO HENRIQUE MACHADO**

**LIVROS LITERÁRIOS INFANTIS DIGITAIS INTERATIVOS EM FORMATO DE  
APLICATIVOS: ANÁLISE DE PRÁTICAS MULTILETRADAS  
NA FORMAÇÃO DE LEITORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens – Área de concentração: Linguagem e Tecnologia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Rossi Remenche

Coorientadora: Profa. Dra. Alice Atsuko Matsuda

**CURITIBA**

**2019**

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M149L Machado, Paulo Henrique

Livros literários infantis digitais interativos em formato de aplicativos [recurso eletrônico] : análise de práticas multiletradas na formação de leitores / Paulo Henrique Machado.-- 2019.  
1 arquivo texto (305 f.) : PDF ; 9,78 MB.

Modo de acesso: World Wide Web.

Texto em português com resumo em inglês.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. Área de Concentração: Linguagem e Tecnologia, Curitiba, 2019.

Bibliografia: f. 286-305.

1. Linguagem e línguas - Dissertações. 2. Literatura infantojuvenil - Multimídia interativa. 3. Letramento. 4. Letramento digital. 5. Leitura - Estudo e ensino. 6. Intertextualidade. 7. Análise do diálogo. 8. Livros eletrônicos - Aplicativos. 9. Livros e leitura - Efeito das inovações tecnológicas. I. Remenche, Maria de Lourdes Rossi, orient. II. Matsuda, Alice Atsuko, coorient. III. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. IV. Título.

CDD: Ed. 23 -- 400

**Biblioteca Central do Câmpus Curitiba – UTFPR**  
**Bibliotecária: Luiza Aquemi Matsumoto CRB-97794**



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação

## TERMO DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO Nº 30

A Dissertação de Mestrado intitulada *Livros literários infantis digitais interativos em formato de aplicativos: análise de práticas multiletradas na formação de leitores*, defendida em sessão pública pelo candidato Paulo Henrique Machado, no dia 19 de março de 2019, foi julgada para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, área de concentração Linguagem e Tecnologia, e aprovada, em sua forma final, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Alice Atsuko Matsuda (coorientadora – PPGEL/UTFPR)

Profa. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (membro avaliador – UNESP)

Profa. Dra. Ana Paula Pinheiro da Silveira (membro avaliador – PPGEL/UTFPR)

A via original deste documento encontra-se arquivada na Secretaria do Programa, contendo a assinatura da Coordenação após a entrega da versão corrigida do trabalho.

Curitiba, 25 de março de 2019.

Carimbo e Assinatura do(a) Coordenador(a) do Programa

## AGRADECIMENTOS

Os “técnicos” “viram suas cadeiras” nas “audições às cegas”. Os “candidatos” são selecionados e os “times” formados. O Programa é repleto de “shows ao vivo”, semanalmente. Inúmeras “batalhas” acontecem! Os técnicos acompanham atentamente aos “ensaios” individuais e “em grupos”. Os competidores participam de “tira-teimas”, com direito a “salvamentos”, assim como, enfrentam “rodadas de fogo”, em que os técnicos podem passá-los para a próxima etapa: a “grande final”. Este é o *reality* mais emocionante do Brasil! #MestradoPPGEL/UTFPR #TimeLourdes

Àqueles que ajudaram direta e indiretamente na realização deste trabalho. Meus sinceros agradecimentos...

Em primeiro lugar, à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Rossi Remenche, que acreditou no meu potencial, acolheu, cerziu, guiou, aconselhou... tornou esse sonho possível. Todo meu carinho e admiração!

À minha coorientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alice Atsuko Matsuda, pela atenção dedicada à minha trajetória e pelas indicações de leitura no Grupo de Estudo Literatura Infantil e Juvenil Contemporânea.

Às professoras avaliadoras Dr.<sup>a</sup> Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Pinheiro da Silveira, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação, decisivas para o delineamento da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), especialmente, Dr.<sup>a</sup> Paula Ávila Nunes, Dr.<sup>a</sup> Nívea Rohling, Dr. Roberlei Alves Bertucci, Dr. Rogério Caetano de Almeida, Dr.<sup>a</sup> Anuschka Reichmann Lemos e Dr.<sup>a</sup> Rossana Aparecida Finau, que compartilharam seus saberes, conhecimentos e vivências nas disciplinas que ministraram.

Aos pesquisadores e convidados do Grupo de Estudos: Discurso e Tecnologia (GEDTEC) e do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA), pelos diálogos, leituras, interlocuções, produções acadêmicas e ampliações de olhares.

Aos mestrandos da turma 2017, das duas linhas de pesquisa do PPGEL (Estéticas contemporâneas e Multiletramentos). Apre[e]ndi muito com todos!

Aos amigos do “Time Lourdes” da “primeira temporada”, Yohana Diel Saheli e Jahyr de Almeida Pinto Junior, pela parceria, incentivos, lágrimas e sorrisos compartilhados. E também à Luma Dittrich de Oliveira, que entrou para o Time na “segunda temporada”, mas que desde a disciplina de Fundamentos de Análise do Discurso Francesa deixava nossos dias mais coloridos!

Aos servidores da Biblioteca Câmpus Curitiba (Sede Centro), em especial, à bibliotecária Paulla Pereira, pela atenção e dedicação nos serviços prestados.

Aos pesquisadores brasileiros de livros literários infantis digitais interativos: Dr. Edgar Roberto Kirchof, Dr.<sup>a</sup> Giselly Lima de Moraes, Dr.<sup>a</sup> Aline Frederico, Jaqueline Conte, Roberta Gerling Moro, Deglaucy Jorge Teixeira, Douglas Luiz Menegazzi, Thales Estefani Pereira, entre tantos outros, que têm desbravado os mares da literatura digital para crianças e encontrado novas e bonitas rotas.

Aos pesquisadores brasileiros de Literatura Infantil: Dr.<sup>a</sup> Eliane Santana Dias Debus, Dr.<sup>a</sup> Maria Laura Pozzobon Spengler, Dr.<sup>a</sup> Eliana Lucia Madureira Yunes, Dr.<sup>a</sup> Renata Junqueira de Souza, Dr.<sup>a</sup> Daniela Maria Segabinazi, Dr.<sup>a</sup> Rosa Maria Hessel Silveira, Dr.<sup>a</sup> Marly Amarilha, Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho, Dr. Edmir Perrotti e Dr. José Nicolau Gregorin Filho.

À estimada Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sueli de Souza Cagneti, “original e sem cópia”. Muito obrigado por tudo: “prendisajens”, “pontos e contrapontos”, “mergulhos e retornos”, “lobateagens”, “ohs!”, “idas e voltas”, “desemboloramentos”, “coisas e descoisas”...

À Daisy Carias, do blog (e também canal do YouTube) “A Cigarra e A Formiga”, pelas indicações preciosas do fantástico mundo dos livros de literatura infantil.

À Verônica Alves Correia, Renata Ruiz Huczok, Martha Sabadin, Tania Politi, Celia Wolf, Dona Fátima, Diva Sales, Cristal, Manu, Christiane Martins, Liliam Mara Pereira e ao Ronaldo Vilseki, por iluminarem os meus caminhos, cada um(a) do seu jeito e ao seu tempo.

Aos companheiros de trabalho da Gerência de Faróis do Saber e Bibliotecas, da Secretaria Municipal da Educação, da Prefeitura Municipal de Curitiba. Um carinho especial às Bibliotecárias e aos Gestores da Informação.

Às trilhas sonoras diegéticas de Buika, Sílvia Pérez Cruz, Rincon Sapiência e Karol Conka, que reverberaram com mais intensidade durante o mestrado.

À minha amada irmã Mary Helen, companheira de todos os momentos! Muito obrigado por ceder seu tempo – e também suas mãos, expressões faciais e outras corporeidades – para colaborar na geração de dados desta pesquisa. Suas leituras de “Chomp” foram muito mais divertidas!

À minha amada mãe Lídia, pelo exemplo, alicerce, presença, carinhos, afetos, olhares, palavras, silêncios. [Ela adorou interagir com “Wuwu”!]

E, finalmente, mas antes e acima de tudo, a Deus, pela dádiva da vida, por me guardar, abençoar minhas escolhas e permitir vivenciá-las.

P.S.: E também àqueles que, direta e indiretamente, encobriram meus caminhos com nuvens sombrias. Contribuíram para o meu autoconhecimento e fortaleceram a minha caminhada. Ah! O perdão, essa “porta estreita”!

Dos diversos instrumentos do homem, o mais assombroso é, indubitavelmente, o livro. Os outros são extensões do seu corpo. O microscópio e o telescópio são extensões da vista; o telefone é o prolongamento da voz; seguem-se o arado e a espada, extensões do seu braço. Mas o livro é outra coisa: o livro é uma extensão da memória e da imaginação. (BORGES, 1998, p. 171).

“Sou do tempo em que livro de papel é que era livro bom.”  
(FIUZA, 2011, p. 32).

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as práticas multiletradas mobilizadas pelos livros literários infantis digitais interativos em formato de aplicativos que contribuem para a formação do leitor literário na infância. Para tanto, delimitou-se como *corpus* de pesquisa três livros aplicativos do *BolognaRagazzi Digital Award* (Feira do Livro Infantil de Bolonha, Itália) no ano de 2016 – “Wuwu & Co.” (HELLE; SLOCINSKA, 2015), “Chomp” (NIEMANN, 2016) e “Goldilocks and Little Bear” (NOSY CROW, 2015) – e três do Prêmio Jabuti (Brasil) na categoria “Infantil Digital” nos anos de 2015 e 2016 – “Não, sim, talvez” (MATSUSHITA, 2014), “Flicts” (ZIRALDO, 2014) e “A trilha” (ASSE, 2014) –, que funcionam em diferentes dispositivos nos sistemas operacionais móveis iOS e/ou Android. Trata-se de pesquisa qualitativo-interpretativa (MINAYO, 2001; MOITA LOPES, 1996), baseada em uma abordagem exploratória (GIL, 2016), cujo arcabouço teórico-metodológico ancora-se na concepção dialógica da linguagem, elaborada pelo Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017), nos estudos dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2000; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009a, 2009b), da leitura e da formação do leitor (JOUVE, 2002; RIBEIRO, 2011a; COSCARELLI, 2016; COSSON, 2016), do livro infantil digital (KIRCHOF, 2009, 2014, 2016; STICHNOTHE, 2014; YOKOTA; TEALE, 2014; GARCÍA-RODRÍGUEZ; GÓMEZ-DÍAS, 2016; SERAFINI; KACHORSKY; AGUILERA, 2016; MENEGAZZI, 2018), entre outros. Para a realização do estudo propõe-se uma matriz de análise, constituída por indicadores para apreciação do *corpus*, considerando as práticas multiletradas acionadas. Os elementos para composição da matriz percorrem a categorização dos livros aplicativos, os aspectos que mobilizam a leitura e o letramento literário multimodal, a multimodalidade textual e os recursos de interação, e os aspectos estruturais. A análise das seis obras selecionadas evidenciou que a leitura em ambientes digitais interativos caracteriza-se por ser mais complexa em função de envolver diferentes tipos de conhecimentos obtidos previamente, tais como os elementos que compõem os sistemas operacionais e de gerenciamento dos dispositivos móveis de interação. Nessas obras, a interatividade exige a performance e a agentividade do leitor para fazer ligações entre objetos distintos, possibilitando movimentação deliberada por meio do conteúdo de forma não linear. Constatou-se que a lógica de concepção do livro impresso a partir dos efeitos produzidos pelos registros verbovisuais em página dupla foi transposta diretamente para a tela digital, normalmente aparecendo em apenas uma página/tela, cabendo aos recursos de animação a tarefa de simulação dos efeitos característicos da tradicional virada de página, por intermédio do agenciamento. Mesmo assim, confirmou-se que a presença de múltiplas combinações multimodais nos livros aplicativos infantis, aliada à agentividade do leitor e às potencialidades das tecnologias digitais, exige maior interatividade por parte deste e aciona modos diferenciados de leitura que contribuem para a ampliação das possibilidades de produção de sentido.

**Palavras-chave:** Multiletramentos. Multimodalidade. Letramento literário. Literatura infantil. Livros digitais interativos.



## ABSTRACT

This study aims to analyze the multiliteracies practices mobilized by picturebook apps that contribute to the formation of the literary reader in childhood. In order to do so, it was delimited as a *corpus* of research three picturebook apps finalists of the *BolognaRagazzi* Digital Award (Bologna Children's Book Fair, Italy) in the year 2016 – “Wuwu & Co.” (HELLE; SLOCINSKA, 2015), “Chomp” (NIEMANN, 2016) and “Goldilocks and Little Bear” (NOSY CROW, 2015) – and three of the “Prêmio Jabuti” (Brazil) in the years 2015 and 2016 in the category “Infantil Digital” – “Não, sim, talvez” (MATSUSHITA, 2014), “Flicts” (ZIRALDO, 2014) and “A trilha” (ASSE, 2014) –, that work in different devices in the mobile operating systems iOS and/or Android. This is a qualitative-interpretative research (MINAYO, 2001; MOITA LOPES, 1996), based on an exploratory approach (GIL, 2016), whose theoretical-methodological framework is anchored in the dialogical conception of language, elaborated by the Circle of Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017), in multiliteracies studies (NEW LONDON GROUP, 2000; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009a, 2009b), reading and the formation of the reader (JOUVE, 2002; RIBEIRO, 2011a; COSCARELLI, 2016; COSSON, 2016), digital picturebook (KIRCHOF, 2009, 2014, 2016; STICHNOTHE, 2014; YOKOTA; TEALE, 2014; GARCÍA-RODRÍGUEZ; GÓMEZ-DÍAS, 2016; SERAFINI; KACHORSKY; AGUILERA, 2016; MENEGAZZI, 2018), among others. To carry out the study it is proposed an evaluation matrix, consisting of indicators for analysis of the *corpus*, considering the multiliteracies practices. The elements for composition of the matrix cover the categorization of the book apps, the aspects that mobilize reading and multimodal literary literacy, textual multimodality and interaction resources, and structural aspects. The analysis of the six selected books showed that reading in interactive digital environments is characterized by being more complex in function of involving different types of knowledge previously obtained, such as the elements that make up the operational systems and management of mobile devices. In this book apps, interactivity requires the reader's performance and agentivity to make connections between distinct objects, allowing for deliberate movement through content in a non-linear way. It was found that the design of the picturebooks based on the effects produced by the verbovisual registers in double page was transposed directly to the digital screen, usually appearing on only one page/screen, and the animation features the task of simulating the effects characteristic of the traditional page turn, through agency. Even so, it has been confirmed that the presence of multiple multimodal combinations in children's book apps, coupled with reader agentivity and the affordances of digital technologies, requires more interactivity on the part of the reader and triggers differentiated modes of reading that contribute to the expansion of the possibilities of production of meaning.

**Keywords:** Multiliteracies. Multimodality. Literary literacy. Children's literature. Interactive digital books.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos de interfaces multimodais e multimídias de LLIA .....	44
Figura 2 – <i>A menina do narizinho arrebitado</i> , de Monteiro Lobato .....	64
Figura 3 – Adaptação de textos em diversos dispositivos de leitura .....	82
Figura 4 – Pregnância estética verbovisual e intertextual na obra <i>Tem livro que tem</i> .....	90
Figura 5 – Associação da personagem Chapeuzinho Vermelho a diversos produtos .....	92
Figura 6 – Livro <i>Grimm: releituras</i> e ilustração para o reconto <i>Quem tem pena do Lobo Mau</i> .....	93
Figura 7 – Recontos/retextualizações de Chapeuzinho Vermelho, por Mariana Massarani .....	94
Figura 8 – Reconto/retextualização de Chapeuzinho Vermelho, por Luis Murillo e Emi Ordás .....	95
Figura 9 – <i>Mur, eli karhu, e-book</i> de realidade aumentada .....	98
Figura 10 – Evolução tecnológica do livro literário infantil digital .....	100
Figura 11 – Videoanimação digital do <i>site</i> da escritora e ilustradora Angela Lago .....	101
Figura 12 – Elementos de gamificação no <i>book app</i> <i>Monstros do cinema</i> .....	107
Figura 13 – <i>A menina do narizinho arrebitado</i> para iPad .....	108
Figura 14 – <i>Book app</i> <i>Quem soltou o Pum?</i> .....	109
Figura 15 – Folder de algumas das obras que compõem a coleção <i>Kidsbook Itaú Criança</i> .....	110
Figura 16 – Selo do <i>BolognaRagazzi Digital Award</i> .....	116
Figura 17 – <i>Book app</i> “Wuwu & Co.” .....	117
Figura 18 – Capa personalizável do <i>book app</i> “Chomp” .....	118
Figura 19 – <i>Book app</i> “Goldilocks and Little Bear” .....	119
Figura 20 – Selos do Prêmio Jabuti (59ª edição – 2017) .....	120
Figura 21 – Capa do <i>book app</i> “Não, sim, talvez” .....	122
Figura 22 – Capas impressas de “Flicts” .....	123
Figura 23 – Tela inicial/capa do <i>book app</i> “Flicts” .....	124
Figura 24 – Capa do <i>book app</i> “A trilha” .....	125
Figura 25 – Início da narrativa em “Wuwu & Co.” .....	134
Figura 26 – Apresentação da história do personagem Storm, em “Wuwu & Co.” .....	135
Figura 27 – Interior da Pequena Casa Vermelha em “Wuwu & Co.” .....	137
Figura 28 – Personagens da narrativa “Wuwu & Co.” .....	138
Figura 29 – Cenas da história de Wuwu em “Wuwu & Co.” .....	138
Figura 30 – Cenas da história de Thit Maya em “Wuwu & Co.” .....	139
Figura 31 – Cenas da história de Everett em “Wuwu & Co.” .....	140
Figura 32 – Cenas da história de Pruney em “Wuwu & Co.” .....	141
Figura 33 – Cenas da história de Storm em “Wuwu & Co.” .....	142
Figura 34 – Câmera frontal na abertura interativa do aplicativo “Chomp” .....	144
Figura 35 – Aplicação das expressões faciais em narrativas presentes em “Chomp” .....	146
Figura 36 – Diferentes posicionamentos do leitor/agenciador em “Chomp” .....	147
Figura 37 – Intertextualidade com clássicos da literatura mundial em “Chomp” .....	148
Figura 38 – Presença de palavras em “Chomp” .....	149
Figura 39 – Narrativas paralelas em “Goldilocks and Little Bear” .....	151
Figura 40 – Início da história de Goldilocks .....	152
Figura 41 – Início da história de Little Bear .....	153
Figura 42 – Little Bear explora os armários da casa de Goldilocks .....	154
Figura 43 – Pontos de convergência das narrativas em “Goldilocks and Little Bear” .....	155

Figura 44 – Mapa interativo das narrativas paralelas em “Goldilocks and Little Bear” .....	156
Figura 45 – Falas dos ursos em “Goldilocks and Little Bear” .....	157
Figura 46 – Falas de Little Bear em “Goldilocks and Little Bear” .....	158
Figura 47 – Intertextualidade visual com <i>Alice no País das Maravilhas</i> .....	160
Figura 48 – Intertextualidade literária e interdiscursividade paródica .....	161
Figura 49 – Respostas às perguntas do menino em “Não, sim, talvez” .....	163
Figura 50 – Incongruência verbovisual em “Não, sim, talvez” .....	164
Figura 51 – Apresentação da irmã mais velha em “Não, sim, talvez” .....	165
Figura 52 – Sobreposições das falas das personagens em “Não, sim, talvez” .....	166
Figura 53 – Representação imagética do desenvolvimento do menino em “Não, sim, talvez” .....	167
Figura 54 – Páginas da versão impressa de “Não, sim, talvez” .....	168
Figura 55 – Contraste de Flicts com as outras cores .....	169
Figura 56 – Pontos de vista da narrativa em “Flicts” .....	170
Figura 57 – Figuras de linguagem em “Flicts” .....	171
Figura 58 – Organização das formas ilustradas (cores) em “Flicts” .....	172
Figura 59 – Interação com as ilustrações de bandeiras em “Flicts” .....	174
Figura 60 – Representação da metamorfose lunar em “Flicts” .....	175
Figura 61 – Últimas páginas/telas de “Flicts” .....	176
Figura 62 – Cenas do passeio de bicicleta de Martim, em “A trilha” .....	177
Figura 63 – Representação do monomito em “A trilha” .....	178
Figura 64 – Voz nas personagens de “A trilha” .....	179
Figura 65 – Interatividade multimodal na narrativa em “A trilha” .....	180
Figura 66 – Apresentação do texto escrito na história de Thit Maya, em “Wuwu & Co.” .....	182
Figura 67 – Variações tipográficas em “Wuwu & Co.” .....	183
Figura 68 – Elementos tipográficos em “Goldilocks and Little Bear” .....	184
Figura 69 – Elementos tipográficos em “Não, sim, talvez” .....	185
Figura 70 – Elementos tipográficos em “Flicts” .....	186
Figura 71 – Elementos tipográficos em “A trilha” .....	187
Figura 72 – Funções do texto verbal escrito em “Não, sim, talvez” .....	189
Figura 73 – Função de regência do texto verbal escrito em “A trilha” .....	189
Figura 74 – Funções de ordenação e de iconicidade do texto verbal escrito em “A trilha” .....	190
Figura 75 – Função de delimitação do texto verbal escrito em “Goldilocks and Little Bear” .....	191
Figura 76 – Ampliação da função de delimitação do texto verbal escrito em “Goldilocks” .....	191
Figura 77 – Funções de delimitação e iconicidade do texto verbal escrito em “Goldilocks” .....	192
Figura 78 – Função de ordenação do texto verbal escrito em “Flicts” .....	193
Figura 79 – Função de ligação do texto verbal escrito em “Flicts” .....	194
Figura 80 – Função de ligação do texto verbal escrito em “Wuwu & Co.” .....	195
Figura 81 – Imagens isoladas em “Goldilocks and Little Bear” .....	197
Figura 82 – Imagem isolada em “A trilha” .....	198
Figura 83 – Sequência de imagens em “Wuwu & Co.” .....	198
Figura 84 – Imagens sequenciais e associadas em “Não, sim, talvez” .....	199
Figura 85 – Imagens sequenciais em “Chomp” .....	200
Figura 86 – Imagens associadas em “Chomp” .....	200
Figura 87 – Representações das cores do arco-íris em “Flicts”, em imagens associadas .....	201
Figura 88 – Função narrativa da ilustração em “Chomp” .....	202

Figura 89 – Função descritiva da ilustração em “Goldilocks and Little Bear” .....	203
Figura 90 – Função de pontuação da ilustração em “A trilha” .....	204
Figura 91 – Função simbólica da ilustração em “Flicts” .....	205
Figura 92 – Função expressiva da ilustração em “Não, sim, talvez” .....	205
Figura 93 – Função estética da ilustração em “Wuwu & Co.” .....	206
Figura 94 – Função lúdica da ilustração em “Chomp” .....	207
Figura 95 – Função metalinguística da ilustração em “Flicts” .....	208
Figura 96 – Início de gravação de vídeo em “Chomp” .....	210
Figura 97 – Animação em “Wuwu & Co.” .....	212
Figura 98 – Animação automática em “Chomp” .....	212
Figura 99 – Animação ativada por meio do toque na tela, em “Chomp” .....	212
Figura 100 – Animação “mista” em “Goldilocks and Little Bear” .....	213
Figura 101 – Animação em “Não, sim, talvez” .....	214
Figura 102 – Animação automática, iniciada por meio do toque na imagem da Lua, em “Flicts” .....	215
Figura 103 – Animação ativada/desativada por meio do toque na tela, em “Flicts” .....	215
Figura 104 – Mixagem de imagens animadas que simulam um vídeo gravado, em “A trilha” .....	216
Figura 105 – Presença de trilha sonora em “Wuwu & Co.” .....	218
Figura 106 – Presença de trilha sonora em “Goldilocks and Little Bear” .....	218
Figura 107 – Presença de trilha sonora em “Chomp” .....	219
Figura 108 – Presença de trilha sonora em “Não, sim, talvez” .....	220
Figura 109 – Presença de trilha sonora em “Flicts” .....	221
Figura 110 – Presença de trilha sonora em “A trilha” .....	222
Figura 111 – Relação de redundância em “Wuwu & Co.” .....	223
Figura 112 – Relação de colaboração em “Wuwu & Co.” .....	224
Figura 113 – Falsa disjunção (erro na ilustração) em “Wuwu & Co.” .....	225
Figura 114 – Relações de redundância e de colaboração em “Goldilocks and Little Bear” .....	226
Figura 115 – Relação de disjunção em “Não, sim, talvez” .....	226
Figura 116 – Relações de disjunção e de colaboração em “Flicts” .....	227
Figura 117 – Relações de redundância e de disjunção em “A trilha” .....	228
Figura 118 – Função de repetição em “Wuwu & Co.” .....	229
Figura 119 – Função de seleção em “Goldilocks and Little Bear” .....	230
Figura 120 – Função de revelação em “Goldilocks and Little Bear” .....	231
Figura 121 – Função de revelação em “Flicts” .....	231
Figura 122 – Função completiva em “Chomp” .....	232
Figura 123 – Função de completiva em “Flicts” .....	233
Figura 124 – Função de amplificação em “A trilha” .....	234
Figura 125 – Função de contraponto em “Não, sim, talvez” .....	234
Figura 126 – Interação visual em “Chomp” .....	236
Figura 127 – Imagens interativas em “Chomp” .....	237
Figura 128 – Imagens que utilizam câmera invertida em “Chomp” .....	238
Figura 129 – Interação por voz em “Wuwu & Co.” .....	239
Figura 130 – Interação por voz em “Não, sim, talvez” .....	240
Figura 131 – Interação háptica em “A trilha” .....	241
Figura 132 – Interação háptica em “Goldilocks and Little Bear” .....	242
Figura 133 – Interação háptica em “Chomp” .....	242

Figura 134 – Interação por movimento do aparelho, em “Wuwu & Co.”	243
Figura 135 – Movimentação do iPad na história de Thit Maya, em “Wuwu & Co.”	244
Figura 136 – Interação por movimento do aparelho, em “Goldilocks and Little Bear”	245
Figura 137 – Movimentação do iPad na história de “Goldilocks”	246
Figura 138 – Opções de personalização em “Wuwu & Co.”	247
Figura 139 – Opção de personalização em “Chomp”	248
Figura 140 – Opções de personalização de leitura em “Goldilocks and Little Bear”	249
Figura 141 – Solicitação de acesso a recursos de personalização em “Goldilocks”	249
Figura 142 – Opções de personalização em “Não, sim, talvez”	250
Figura 143 – Opções de personalização na tela inicial de “Flicts”	251
Figura 144 – Opções de personalização no decorrer da leitura, em “Flicts”	251
Figura 145 – Recursos de transição de tela em “Wuwu & Co.”	253
Figura 146 – Efeito da transição de páginas/telas pelo deslizar dos dedos, em “Wuwu & Co.”	254
Figura 147 – Múltipla transição de páginas/telas da personagem Everett, em “Wuwu & Co.”	254
Figura 148 – Organização do conteúdo na tela em “Wuwu & Co.”	255
Figura 149 – Recursos de transição de tela em “Chomp”	256
Figura 150 – Organização do conteúdo na tela em “Chomp”	257
Figura 151 – Recursos de transição de tela em “Goldilocks and Little Bear”	257
Figura 152 – Organização do conteúdo na tela em “Goldilocks and Little Bear”	258
Figura 153 – Recursos de transição de tela em “Não, sim, talvez”	259
Figura 154 – Menu para escolha de página/tela em “Não, sim, talvez”	259
Figura 155 – Organização do conteúdo na tela em “Não, sim, talvez”	260
Figura 156 – Recursos de transição de tela em “Flicts”	260
Figura 157 – Organização do conteúdo na tela em “Flicts”	261
Figura 158 – Recursos de transição de tela em “A trilha”	262
Figura 159 – Transições automáticas e agenciadas pelo leitor em “A trilha”	262
Figura 160 – Organização dos conteúdos nas telas em “A trilha”	263
Figura 161 – Elementos de gamificação na história de Wuwu, em “Wuwu & Co.”	265
Figura 162 – Elementos de gamificação na história de Pruney, em “Wuwu & Co.”	266
Figura 163 – Elementos de gamificação em “Chomp”	266
Figura 164 – Elementos de gamificação em “Goldilocks and Little Bear”	267
Figura 165 – Elementos de gamificação em “Flicts”	268
Figura 166 – Jogos digitais extras em “Flicts”	268
Figura 167 – Elementos de gamificação em “A trilha”	269
Figura 168 – Tutorial para interação háptica em “Chomp”	270
Figura 169 – Créditos das obras “Wuwu & Co.” e “Chomp”	271
Figura 170 – Créditos da obra “A trilha”	271
Figura 171 – Créditos, ficha catalográfica e biografias, em “Flicts”	272
Figura 172 – Créditos, ficha catalográfica e biografias, em “Não, sim, talvez”	272
Figura 173 – Informações sobre a editora Nosy Crow, em “Goldilocks and Little Bear”	273
Figura 174 – Sumários ilustrados das obras “Chomp” e “Não, sim, talvez”	274
Figura 175 – Acesso a lojas <i>online</i> a partir de “Goldilocks and Little Bear” e de “Flicts”	275
Figura 176 – <i>Hotspot</i> com <i>link</i> para fora do aplicativo “Chomp”	275

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Obras selecionadas dentre as finalistas do <i>BolognaRagazzi Digital Award</i> de 2016 .....	114
Quadro 2 – Obras selecionadas dentre as finalistas do Prêmio Jabuti de 2015 e 2016 .....	114
Quadro 3 – Indicadores para análise dos LLIA .....	126
Quadro 4 – Categorização dos LLIA que integram o <i>corpus</i> da pesquisa .....	129

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	21
2.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM .....	21
2.2 LINGUAGEM E TECNOLOGIA: ENTRELAÇAMENTOS .....	27
2.3 MULTILETRAMENTOS: NOVAS TEXTUALIDADES PARA NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA .....	32
2.4 A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA CONTEMPORANEIDADE .....	46
2.4.1 A leitura como prática social .....	47
2.4.2 Que leitor se quer formar?: o leitor real como instância do texto literário .....	53
2.4.3 A literatura infantil na formação de leitores: rumo ao letramento literário .....	63
2.4.4 O texto literário em telas: leitura <i>online</i> , navegação, letramento digital .....	72
2.5 DO LIVRO ANALÓGICO AO DIGITAL: IMPACTOS NOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE LITERATURA INFANTIL .....	79
2.5.1 As mudanças nos suportes da leitura .....	80
2.5.2 O livro de literatura infantil: novas materialidades .....	87
2.5.3 Os Livros Literários Infantis digitais interativos em formato de Aplicativos (LLIA) .....	102
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	111
3.1 COMPOSIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA .....	113
3.1.1 As premiações e as obras .....	115
3.1.1.1 <i>BolognaRagazzi Digital Award</i> .....	115
3.1.1.1.1 Wuwu & Co. ....	117
3.1.1.1.2 Chomp .....	118
3.1.1.1.3 Goldilocks and Little Bear .....	118
3.1.1.2 Prêmio Jabuti “Infantil Digital” .....	119
3.1.1.2.1 Não, sim, talvez .....	121
3.1.1.2.2 Flicts .....	122
3.1.1.2.3 A trilha .....	124
3.2 PROPOSTA DE UMA MATRIZ DE ANÁLISE DE LLIA .....	125
<b>4 APLICAÇÃO DA MATRIZ DE ANÁLISE DE LLIA</b> .....	128
4.1 CATEGORIZAÇÃO DE LLIA .....	128
4.2 ASPECTOS QUE MOBILIZAM A LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO MULTIMODAL .....	130
4.2.1 Wuwu & Co. ....	132
4.2.2 Chomp .....	143
4.2.3 Goldilocks and Little Bear .....	150
4.2.4 Não, sim, talvez .....	162
4.2.5 Flicts .....	168
4.2.6 A trilha .....	177
4.3 MULTIMODALIDADE TEXTUAL E RECURSOS DE INTERAÇÃO .....	181
4.3.1 Interfaces multimodais .....	181

4.3.1.1 Texto verbal escrito .....	181
4.3.1.2 Imagem .....	195
4.3.1.3 Vídeo .....	209
4.3.1.4 Animação .....	211
4.3.1.5 Áudio/Trilha sonora .....	216
4.3.1.6 Relações e funções entre textos (verbo-viso-sonoros) .....	222
4.3.2 Interações multimodais ( <i>Designs</i> ) .....	235
4.3.2.1 Interação visual .....	236
4.3.2.2 Interação por voz ou som .....	238
4.3.2.3 Interação háptica (tátil/gestual) .....	240
4.3.2.4 Interação por movimento do aparelho .....	243
4.4 ASPECTOS ESTRUTURAIS .....	246
4.4.1 Opções de personalização .....	246
4.4.2 Organização do conteúdo na tela .....	252
4.4.3 Elementos de gamificação .....	264
4.4.4 Conteúdos extras .....	269
4.5 SÍNTESE DAS ANÁLISES .....	276
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>281</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>286</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo vincula-se à linha de pesquisa “Multiletramentos, discurso e processos de produção de sentido”, área de concentração “Linguagem e Tecnologia”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Também faz parte das ações do “Grupo de Estudos: Discurso e Tecnologia” (GEDTEC) e da linha de pesquisa “Letramentos: processos de formação do sujeito leitor-produtor de textos” do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA)<sup>1</sup>. Compreende a temática dos multiletramentos na formação de leitores na infância, tendo como objeto de investigação os Livros Literários Infantis digitais interativos em formato de Aplicativos (LLIA<sup>2</sup>).

É notório o modo como as tecnologias têm assumido uma função significativa na organização da cultura pós-moderna, determinando mudanças na dinâmica da vida social na modernidade recente<sup>3</sup>. Com a acentuada inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na sociedade contemporânea, as pessoas têm se deparado com novas formas de produzir conhecimento, em virtude da disseminação, cada vez mais rápida e instantânea, de informações em seu cotidiano.

As TDIC permitem criar sistemas computacionais desenvolvidos para interagirem com pessoas, embutidos nos mais diferentes dispositivos eletrônicos,

---

<sup>1</sup> O GRUPLA é vinculado à Universidade Tecnológica Federal do Paraná e liderado pelas professoras doutoras Maria de Lourdes Rossi Remenche e Nivea Rohling. Com atividades desde 2013, o grupo desenvolve pesquisas na área da Linguística Aplicada, a partir de uma concepção interacionista da linguagem e de sujeito sócio-historicamente situado. Disponível no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4531493677997149>>. Acesso em: 08 maio 2018.

<sup>2</sup> A terminologia que define os livros digitais destinados às crianças ainda se encontra em desenvolvimento, pois existe uma gama de termos utilizados por diversos pesquisadores – dentre os quais se menciona Yokota (2013), Turrión (2014), Al-Yaqout e Nikolajeva (2015), Sargeant (2015) e Frederico (2016) –, assim como já ocorre com os livros de literatura infantil impressos (vide nota de rodapé número 14). Destacam-se: *digital picturebook* (livro de imagem digital, tradução para o Brasil) e *electronic picturebook/e-picturebook* (livro de imagem eletrônico). Para o aqui denominado “livro literário infantil digital interativo em formato de aplicativo” ou “livro de literatura infantil *app*”, têm-se: *picturebook app/application* (aplicativo de livro de imagem) e *book app, book-app* ou *app-book* (livro aplicativo ou livro-aplicativo). Utilizar-se-á nesta pesquisa, em diversos momentos, a abreviação LLIA.

<sup>3</sup> Termo usado em referência ao período da história contemporânea que engloba as últimas décadas do século XX e os tempos hodiernos, em que há uma série de mudanças avassaladoras de naturezas diversas, em um momento de complexidade, inseguranças, ambiguidades, instabilidades, de vertigens contínuas sobre crenças, modos de vida legítimos, etc. (MOITA LOPES, 2013).

que combinam poder computacional e meios de comunicação. Elas possibilitam a criação de materiais dinâmicos e interativos que favorecem o aprendizado e a transformação da noção de distância e tempo na comunicação entre pessoas, por exemplo. Os sistemas computacionais interativos adquirem importância significativa não apenas pelo seu valor comercial, mas, principalmente, pelos seus efeitos no dia a dia das pessoas (BARBOSA; SILVA, 2010). Nesse âmbito, a área de Interação Humano-Computador (IHC) tem como objetivos produzir sistemas interativos usáveis, seguros e funcionais, e investigar a qualidade de uso (ROCHA; BARANAUSKAS, 2003). O Design de Interação (DI) permite que produtos interativos sejam projetados para apoiar o modo como as pessoas se comunicam e interagem em seus cotidianos (ROGERS; SHARP; PREECE, 2013). Esses aspectos reunidos promovem a vivência de novas formas de utilização da linguagem, e, conseqüentemente, geram alterações nas formas de ler e escrever nos diferentes espaço-tempos propiciados pela cibercultura.

Os textos da contemporaneidade apresentam recursos atrativos e interativos, diversificando-se na forma e no conteúdo com elementos de natureza multissemiótica. As diversas semioses que constituem esses textos acionam práticas multiletradas como, por exemplo, a apropriação de recursos tecnológicos para a prática de leitura. À medida que surgem novas tecnologias, diferentes formas de ler, de escrever e de se relacionar vão se constituindo. Tal dinâmica evidencia que os avanços tecnológicos contribuem para mudanças significativas dessas práticas em ambiente digital.

Nesse cenário de transformações, os livros têm passado por mudanças em seu funcionamento, forma e função, que afetam não só aos leitores diretos, como toda sociedade. No contexto da convergência digital promovido pelas TDIC, verifica-se que o livro de literatura infantil impresso, que por tempos se manteve como o principal suporte dos textos verbais, visuais e verbovisuais, enfrenta a concorrência de formatos digitais (*e-books*) que incorporam múltiplas semioses (incluindo as dimensões auditivas, táteis e performativas) e possibilitam novas formas de interação textos-sujeitos, impactando, sobretudo, nos processos de leitura e de letramento literário.

Esses livros digitais interativos surgem principalmente em formato de aplicativos para dispositivos eletrônicos portáteis com telas sensíveis ao toque

(tecnologia *touchscreen*) – daí deriva o nome “livro aplicativo” ou “*book app*”, em inglês. O livro aplicativo consiste em software desenvolvido para ser acessado em sistemas operacionais específicos (iOS e Android, por exemplo), permitindo utilizar recursos e capacidades desses sistemas. Dessa forma, oferece ao leitor/agenciador/usuário mais possibilidades interativas que os livros digitais em formato de arquivo, os quais necessitam de software preexistente para seu funcionamento.

Em contrapartida, cada vez mais cedo as crianças começam a ter acesso e a utilizar tais dispositivos, fato que, de acordo com Turrión (2014), tem impulsionado o crescimento do mercado de aplicativos infantis de todos os tipos: educativos, jogos, leitura informacional e, por sua vez, leitura literária. Considerando que no Brasil os livros aplicativos infantis passaram a ganhar destaque da crítica especializada em literatura infantil apenas em 2015, quando um dos mais tradicionais e concorridos prêmios da literatura nacional, o Jabuti<sup>4</sup>, incluiu em sua 57ª edição a categoria “Infantil Digital” – abrangendo conteúdos para o público infantil combinados a elementos multimídia interativos – verifica-se a necessidade de investigação das textualidades multimodais e dos recursos multi/hipermidiáticos e de interação empregados nesses artefatos para a produção de sentido pelos leitores, para além do diálogo verbovisual existente nos livros impressos.

O ato de ler compreende práticas reais e significativas de leitura, que envolvem diversos procedimentos e capacidades, todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, denominadas “estratégias (cognitivas, metacognitivas)” (ROJO, 2009, p. 75), as quais privilegiam o acesso das crianças a textos literários de qualidade, auxiliando-as na ampliação da compreensão do que é lido, fazendo-as apropriar-se da cultura e avançar a patamares mais elevados de humanização.

Por consequência, o processo de formação de leitores está interligado à literatura infantil, cuja importância no desenvolvimento psicossocial da criança e no processo de aprendizagem tem incitado estudos concernentes à sua função de aprimorar no leitor o gosto e a prática da leitura em diferentes linguagens e suportes.

---

<sup>4</sup> O Prêmio Jabuti é o mais importante prêmio literário do Brasil. Idealizado por Edgard Cavalheiro quando presidia a Câmara Brasileira do Livro (CBL) no biênio 1955-1957, foi lançado no final do ano de 1959 (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2018).

Assim, considerando o dinamismo da contemporaneidade na utilização das TDIC e do ciberespaço como espaço-tempo de interação, tem-se como motivador desta pesquisa o seguinte problema: quais práticas multiletradas são mobilizadas pelos LLIA para a formação do leitor literário na infância?

Tem-se a hipótese de que a presença de múltiplas combinações multimodais/multissemióticas nos livros aplicativos, aliada à agentividade dos sujeitos leitores e às potencialidades das tecnologias digitais, exige a necessidade de maior interatividade por parte do leitor, aciona modos diferenciados de leitura e contribui para a ampliação das possibilidades de produção de sentido.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as práticas multiletradas mobilizadas pelos livros literários infantis digitais interativos em formato de aplicativos que contribuem para a formação do leitor literário na infância.

São objetivos específicos da pesquisa: a) selecionar o *corpus* de pesquisa dentre os livros aplicativos finalistas do *BolognaRagazzi Digital Award* (Feira do Livro Infantil de Bolonha, Itália) no ano de 2016 e do Prêmio Jabuti (Brasil) na categoria “Infantil Digital” nos anos de 2015 e 2016; b) elaborar uma matriz de análise, constituída por indicadores para apreciação do *corpus*, considerando as práticas multiletradas acionadas; c) apresentar uma investigação a respeito da configuração e inter-relação das textualidades multimodais/multissemióticas e dos recursos hipermidiáticos e de interação em livros literários digitais interativos para crianças; d) relacionar a teoria dos multiletramentos às práticas de leitura suscitadas pelos LLIA.

A realização desta pesquisa justifica-se pela relevância em se investigar como as transformações tecnológicas estão afetando os modos de produção textual em literatura para crianças e, por consequência, as práticas de leitura e a formação de leitores.

A incorporação das tecnologias digitais em novos dispositivos de leitura que possibilitam o registro de textos multissemióticos – isto é, a expansão das narrativas verbais e verbovisuais peculiares ao tradicional livro ilustrado impresso por meio da introdução das dimensões auditivas, táteis e performativas, assim como o emprego de recursos hipertextuais e hipermidiáticos – é uma das questões que mais ganha destaque nos estudos de literatura e de linguagens em geral, uma vez que impacta diretamente a identidade do leitor infantil.

Ainda que grande parcela dos livros literários infantis digitais sejam remediações<sup>5</sup> de publicações impressas, isto é, quando as mesmas obras circulam em ambos os suportes (CORRERO; REAL, 2014), é crescente o número de textos criados exclusivamente para o meio digital. No âmbito da produção, constata-se que os desenvolvedores de livros infantis digitais diferem-se notadamente dos editores de livros impressos, até mesmo quando pertencem a uma mesma editora. De acordo com Yokota (2013), é cada vez maior o número de profissionais familiarizados com a tecnologia (e com suas potencialidades) liderando os editoriais, e a experiência dessas pessoas reside justamente na tecnicidade de como criar recursos para materiais digitalizados. Deste modo, a percepção das histórias e os modos de contá-las costumam diferir entre os dois grupos, impactando conceitualmente no que cada um deles produz em termos de livro infantil ilustrado.

Frente a essa nova indústria editorial dos livros literários infantis digitais, verifica-se a tentativa de inclusão desses artefatos em premiações a autores, editores, ilustradores, gráficos e livreiros que mais se destacam a cada ano, concedidas por entidades de referência em trabalhos voltados para a discussão e incentivo da leitura para crianças e jovens. No cenário internacional, a Feira do Livro Infantil de Bolonha (Itália), considerada a mais importante feira de livros infantis do mundo, a partir de 2012, passou a premiar com o *BolognaRagazzi Digital Award* as propostas digitais mais inovadoras, dentre aplicativos derivados de livros. No Brasil, no ano de 2015, o Prêmio Jabuti inovou em sua 57ª edição com a inclusão da categoria “Infantil Digital”, que contemplava a participação de produções infantis digitais interativas compostas por diferentes combinações de linguagens, articuladas com algumas possibilidades de interação.

Torna-se extremamente relevante, portanto, a discussão das transformações que as TDIC provocam no conceito de livro, nos seus aspectos formais, e como tais mudanças propiciam novas formas, tempos e espaços de leitura, considerando o uso cada vez mais precoce das tecnologias digitais por parte das crianças, aliada à incipiente produção de livros literários infantis em meio digital.

---

<sup>5</sup> Remediação consiste na representação de um meio pelo outro. Os meios podem ser remediações de meios prévios e o mesmo ocorre nos novos meios digitais. Os meios são sempre remediações de meios anteriores e o mesmo ocorre nos meios digitais, com o uso de diferentes tecnologias (BOLTER; GRUSIN, 2000; TANZI NETO; PRADO, 2017).

A compreensão de tais processos é fundamental no âmbito dos estudos de linguagens tanto pela relevância que exercem nos processos de produção de sentidos autenticados na esfera literária quanto por suas possíveis implicações na prática dos multiletramentos.

Considerando tal discussão, esta pesquisa está organizada em cinco capítulos, quais sejam: esta parte introdutória, com as informações gerais da pesquisa, delimitação do tema e breve descrição do estudo (capítulo 1); a fundamentação teórica (capítulo 2); o capítulo 3, referente aos procedimentos metodológicos; o capítulo 4 apresenta a aplicação dos indicadores da matriz para análise dos livros aplicativos infantis e a síntese da investigação; as considerações finais compõem o capítulo 5.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são apresentados os referenciais conceituais basilares para o desenvolvimento desta pesquisa, que enfoca práticas multiletradas para a formação de leitores na infância a partir de Livros Literários Infantis digitais interativos em formato de Aplicativos (LLIA).

O presente estudo ancora-se nos seguintes aspectos teóricos: a concepção dialógica da linguagem elaborada pelo Círculo de Bakhtin<sup>6</sup> e as propostas do *New London Group* (Grupo de Nova Londres) a respeito dos multiletramentos. Visando tecer uma rede teórica a partir dos referidos preceitos, foram mobilizados autores de áreas afins – tecnologia, intermedialidade, letramentos, leitura, estudos literários, entre outras –, que compõem o arcabouço teórico de acordo com as temáticas propostas, as quais estão organizadas em cinco seções, a saber: A concepção dialógica de linguagem; Linguagem e tecnologia: entrelaçamentos; Multiletramentos: novas textualidades para novas práticas de leitura; A leitura e a formação do leitor literário na contemporaneidade; Do livro analógico ao digital: impactos nos processos de produção de literatura infantil.

### 2.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM

Conforme explicitado, a concepção dialógica de linguagem esboçada pelos teóricos do Círculo de Bakhtin é a norteadora desta pesquisa. Embora o foco de estudos do Círculo tenha sido a linguagem, a abrangência da teoria dialógica do discurso transpõe a restrita noção dos estudos da língua e configura-se como uma dimensão filosófica no trato do objeto de reflexão.

Em razão disso, observa-se que, se por um lado, tal orientação filosófica encontra reverberação em diversos segmentos de estudos, por outro, convida os estudiosos da linguagem a transitar em outras áreas, além das de origem, sem abandonar suas peculiaridades, para, discursivamente, poder entender a linguagem.

---

<sup>6</sup> Rodrigues (2007) explica que a denominação 'Círculo de Bakhtin' foi dada *a posteriori* por estudiosos das produções do grupo de intelectuais russos que se reuniam regularmente no período de 1919 a 1974, dentre os quais fizeram parte Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volóchinov e Pavel N. Medviédev.

Ainda que esses pensadores “jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada” (BRAIT, 2016, p. 9), é inegável sua contribuição para os estudos de linguagens, visto que essa teoria tem influenciado não somente os estudos linguísticos e literários, mas também as Ciências Humanas de maneira geral.

Na perspectiva bakhtiniana, a noção de linguagem afasta-se da formalidade dos estudos linguísticos, que idealizam a língua como sistema abstrato de formas ou como produção individual da mente do falante. Desta forma, exige-se do leitor/interlocutor gestos de respostas à teoria em um movimento de aproximação e/ou afastamento entre o que se apreende e o que é apreendido. Brait (2016, p. 10) lembra que esse embasamento constitutivo “diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados.”

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volóchinov, (2017)<sup>7</sup>, com o intuito de solucionar o “*problema do isolamento e da delimitação da linguagem como um objeto específico de estudo*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 147, grifos do autor), dialoga epistemicamente com duas tendências do pensamento filosófico-linguístico que tendem a direções diametralmente opostas, denominadas subjetivismo individualista (que considera a linguagem como expressão do pensamento) e objetivismo abstrato (que concebe a linguagem como sistema abstrato e instrumento de comunicação), para apresentar outra concepção de linguagem, que compreende a língua como lugar de ação e interação, por meio da construção de uma filosofia da linguagem segundo os princípios da história e da sociologia, permitindo assim, melhor compreensão de questões fundamentais de análise da linguagem – a relação entre linguagem e sociedade e a relação entre linguagem, pensamento e realidade.

Nessa perspectiva, a concepção de linguagem é intrínseca ao seu uso, portanto, inserida no bojo das atividades humanas, atribuindo-lhe, assim, caráter

---

<sup>7</sup> As versões da obra russa para o Ocidente trazem diferentes assinaturas autorais: na primeira edição brasileira, datada de 1979, cuja tradução para o português foi feita basicamente a partir da versão francesa, verifica-se a duplicidade de autoria “Mikhail Bakhtin (Volochínov)”, enquanto que a edição espanhola datada de 1992 traz apenas “Voloshinov” (BRAIT, 2016). Em 2017 surgiu uma nova tradução, feita diretamente do russo para o português pelas estudiosas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, em consonância com a primeira (1929) e a segunda (1930) edição, em que a autoria explicitada é Volóchinov. No entanto, em consideração à colaboração existente entre Bakhtin e Volóchinov na década de 1920 em torno da construção de uma teoria/análise dialógica do discurso, as tradutoras adotaram a expressão “Círculo de Bakhtin” como complementação da autoria.



social, histórico e ideológico. Volóchinov (2017) entende a linguagem como um lugar de ação e interação, sobretudo em seu caráter dialógico, a qual não pode ser compreendida apenas como *corpus* de estudo específico da Linguística, pois considera as esferas física, psicológica, fisiológica e social (da comunicação social organizada). A enunciação – produto da interação entre sujeitos socialmente organizados – se constitui em diálogo a partir de um conhecimento que é, ao mesmo tempo, pessoal e histórico. Por conseguinte, a palavra – sempre ideológica e vivencial – é o elemento privilegiado da comunicação cotidiana, por estar presente em todos os atos de interpretação e de compreensão, ou seja, ela não é um produto da expressão individual de um sujeito, e é sempre dirigida a um interlocutor.

O Círculo propõe que a realidade da língua é a da interação discursiva, isto é, uma concepção enunciativa e dialógica de linguagem, pois os sujeitos, ao se enunciarem, não se apropriam das formas prontas da língua de um sistema sógnico abstraído das relações sociais. A condição social de uso da língua permeia a seleção das formas linguísticas. Desta forma, os sujeitos, ao se enunciarem, estão situados em contextos socioideológicos estabelecidos, e o uso da língua é inerente a essa situação efetiva de uso, dos seus falantes e dos valores ideológicos. A respeito disso, Bakhtin (2014) enfatiza que:

[...] a língua não é um sistema abstrato de formas normativas, porém uma opinião plurilíngue concreta sobre o mundo. Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. [...] Em essência, para a consciência individual, a linguagem enquanto concreção socioideológica viva e enquanto opinião plurilíngue, coloca-se nos limites de seu território e nos limites do território de outrem. A palavra da língua é uma palavra semialheia. Ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. (BAKHTIN, 2014, p. 100).

Nessa concepção bakhtiniana, a linguagem não consiste em meio neutro incorporado pelo falante, pois está repleta de intenções de outras pessoas, visto que a língua enquanto discurso é real e concreta. Consoante Bakhtin (2014, p. 88), “a

orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso” e, ainda, todo “discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem do objeto é dialógica.” (BAKHTIN, 2014, p. 88-89).

As relações dialógicas consistem em “vínculos semânticos personificados” (BAKHTIN, 2011, p. 374) em que acontecem dois movimentos: o retrospectivo (que remete às experiências passadas) e o prospectivo (que antecipa as vivências futuras), nos quais “o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo.” (BAKHTIN, 2011, p. 401).

Silveira, Rohling e Rodrigues (2012) salientam que os sujeitos interagem com outros por meio de enunciados, que consistem em unidades da interação discursiva, mesmo que um dado enunciado seja composto por apenas uma palavra. Nesse caso, essa palavra adquire outro estatuto, uma vez que abarca toda a dimensão semiótica do enunciado. Assim, o que distingue o enunciado “é o fato de ele materializar o querer-dizer do sujeito em uma dada interação, ou seja, ele tem um certo acabamento, certos limites, que possibilitam a resposta do outro.” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 31).

De acordo com Grillo (2017), em *Marxismo e filosofia da linguagem*, ao criticar o monologismo da ciência da linguagem, Volóchinov propõe que a construção do sentido advém do diálogo entre locutor e interlocutor, em que ambos desempenham papel ativo: “[...] cada elemento semântico isolável do enunciado, assim como o enunciado em sua totalidade, é traduzido por nós para outro contexto ativo e responsivo. Toda compreensão é dialógica.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232).

Para Bakhtin (2015, p. 69), “cada palavra exala um contexto e os contextos em que leva sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções.” Portanto,

[...] a língua como concretude socioideológica viva, como opinião heterodiscursiva situa-se, para a consciência individual, na fronteira entre o que é seu e o que é do outro. A palavra de uma língua é uma palavra semialheia; só se torna palavra quando o falante a satura de intenção, de seu acento, assume o domínio da palavra [...]. Até este momento de apropriação, a palavra não está numa língua neutra e impessoal (pois não é

do dicionário que o falante tira a palavra!), mas em lábios alheios, em contextos alheios, a serviço de intenções alheias: é daí que deve ser tomada e tornada sua. (BAKHTIN, 2015, p. 69).

Destarte, todo discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, pois é constituído da palavra alheia (o encontro com o horizonte subjetivo do ouvinte – o “auditório social”), em uma heterodiscursividade social, que traduz a estratificação interna da língua e abrange a diversidade de todas as vozes socioculturais em sua dimensão histórico-antropológica (BAKHTIN, 2015). Reside aqui, a visão de linguagem como constituída por diferentes vozes em que o conceito de discurso “tem uma dimensão semiótica e uma dimensão social. Sem uma linguagem não há discurso, do mesmo modo que retirada essa linguagem da interação, do seio social, ela não pode mais ser vista como discurso.” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 24).

Bakhtin (2013), em *Problemas da poética de Dostoiévski*, com o intuito de extrapolar os limites colocados pelos estudos da linguística e da estilística, assume esse viés dialógico como primícia norteadora de suas reflexões:

[...] o problema está em saber sob que *ângulo dialógico* eles se confrontam ou se opõem na obra. Mas é precisamente esse ângulo dialógico que não pode ser estabelecido por meio de critérios genuinamente linguísticos, porque as relações dialógicas, embora pertençam ao campo do *discurso*, não pertencem a um campo puramente linguístico do seu estudo. [...] As relações dialógicas (inclusive as relações dialógicas do falante com sua própria fala) são objetos da metalinguística. [...] as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. (BAKHTIN, 2013, p. 208-209, grifos do autor).

Assim, com base no pensamento bakhtiniano a respeito da dimensão dialógica da linguagem, entende-se que a relação do sujeito com o mundo é sempre atravessada por valores materializados nos signos ideológicos, ou seja, é semioticamente mediada e não direta. Desta maneira, não há um mundo que se dá

a conhecer, mas versões do mundo que são refratadas valorativamente nos signos. “O enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta, portanto, as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído.” (BRAIT, 2016, p. 13).

De acordo com Grillo (2017), Volóchinov indica que a objetificação da consciência se dá não somente por meio de signos verbais, mas também musicais e plásticos, visto que não há igualdade entre palavra e pensamento. Portanto, é possível admitir que os diversos sistemas sógnicos (linguagem verbal, gestos, música, pintura, entre outros) exercem função estabilizadora e definidora da consciência humana.

[...] o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento de comunicação discursiva. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219).

Pode-se abordar a linguagem como capacidade específica dos seres humanos de se comunicar e produzir sentidos, mas também das linguagens como as diferentes manifestações dessa capacidade:

Os sentidos podem manifestar-se de diversas maneiras: por meio de sons, como no caso da linguagem verbal, por meio de imagens, como na pintura, por meio de gestos, como nas línguas de sinais utilizadas pelos surdos. [Têm-se] linguagens não mistas, cujos significados se manifestam apenas de uma maneira: a escrita, a pintura, a escultura [...]; linguagens mistas, cujos significados se manifestam de diferentes maneiras, como o cinema, em que os sentidos são veiculados pelos sons da linguagem verbal e da música, pelas imagens da linguagem visual, etc. (FIORIN, 2015, p. 14).

Compreende-se assim que, em sua dimensão plural, as linguagens se constituem de forma diversificada, manifestando-se de muitas maneiras em toda e qualquer atividade por meio dos signos que permeiam o mundo: quando sonoras,

têm os sons e o silêncio em articulação; quando visuais, compõem-se de imagens, de aparência; quando gestuais, são compostas pelo movimento e seus significados.

Por conseguinte, nas relações estabelecidas diariamente pelos sujeitos, as linguagens possibilitam trocas de experiências, ampliação do olhar, produção de conhecimento, novos objetos culturais e novas formas de interação. Volóchinov (2017, p. 238) observa que “na composição de sentido não há nada que esteja acima da formação e independente da ampliação dialética do horizonte social.” Nesse processo, “não pode haver nada de absolutamente estável. Por isso, a significação [...] é [...] dilacerada por seus conflitos vivos, para depois voltar como uma nova significação com a mesma estabilidade e identidade transitórias.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 238).

Em suma, a concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin abrange a enunciação, associando-a com a sua materialização em discursos pronunciados por meio da ação concreta de sujeitos sociais e históricos em uma dada sociedade. Abarca também o papel semiótico, axiológico e ideológico da linguagem na construção da subjetividade e seu vínculo com a produção cultural da sociedade.

Com o advento da pós-modernidade, a sociedade contemporânea tem vivenciado inúmeras transformações, sobretudo, com o surgimento de diferentes formas de utilização da linguagem pelas tecnologias. É nesse panorama que se estabelecem articulações entre linguagem e tecnologia, conforme as discussões que se apresentam na próxima seção.

## 2.2 LINGUAGEM E TECNOLOGIA: ENTRELAÇAMENTOS

A linguagem é um dos elementos fulcrais para a vida em sociedade e está relacionada à maneira como os sujeitos interagem socialmente. Em função da evolução cultural, as línguas, por exemplo, acabaram sofrendo mudanças decorrentes de alterações nas estruturas sociais e políticas, assim como termos novos aparecem para designar novas atividades ou surgem novos dispositivos com o desenvolvimento tecnológico (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2015).

As diversas alterações nos modos e possibilidades de uso da linguagem em geral e da língua, especificamente, são reflexos incontestáveis das mudanças

tecnológicas emergentes no mundo e, de modo particularmente acelerado nos últimos 30 anos, quando os aparelhos informáticos e as tecnologias de comunicação começaram a fazer parte da vida das pessoas e do cotidiano das instituições com maior intensidade. Tudo isso tem colaborado para a complexificação das sociedades letradas (MARCUSCHI; XAVIER, 2010).

Barton e Lee (2015, p. 13) lembram que “a linguagem tem um papel fundamental nessas mudanças contemporâneas, que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos.”

As mudanças decorrentes da tecnologia são parte de mudanças sociais amplas e têm impactado profundamente a linguagem e as práticas comunicativas. Contudo, ressalta-se que não são as tecnologias que inserem automática e deterministicamente as mudanças na vida dos humanos, ao contrário, esses que têm suas vidas modificadas a partir das maneiras como mobilizam recursos tecnológicos para produzir sentidos em atividades cotidianas nos mais diferentes contextos (BARTON; LEE, 2015).

Depreende-se, deste modo, que tanto a linguagem quanto a tecnologia são fenômenos altamente vinculados ao aspecto social da vida humana. As diferentes linguagens mobilizadas pelo homem em suas práticas sociais, incluindo as linguagens artísticas, constituem-se em tecnologias.

Há de se observar, contudo, que alguns autores, como Bertucci e Nunes (2017), defendem que linguagem não é tecnologia, por ser natural e inerente ao ser humano, em oposição à técnica, que é deliberadamente criada. No entanto, ao se considerar as linguagens artísticas, verifica-se árduo trabalho do artista sobre a linguagem, o qual toma como base elementar a criação estética. Portanto, conforme indica Poe (2011), toda tecnologia provoca mudanças significativas nas práticas comunicativas dos sujeitos, sendo que, à exceção da fala, qualquer comunicação é mediada por alguma tecnologia.

A tecnologia pode ser entendida como um conjunto organizado e sistematizado de diferentes conhecimentos (científicos, empíricos e intuitivos) cujo caráter é definido pelo seu uso, sendo concebida em função de novas demandas e exigências sociais e culturais, uma vez que adquire formas e elementos específicos da atividade humana. Consiste, portanto, em um conjunto de saberes inerentes à concepção e ao desenvolvimento dos instrumentos (artefatos, sistemas, processos e

ambientes) criados pelo ser humano ao longo da história para satisfazer suas necessidades pessoais e coletivas (VERASZTO et al., 2008).

Haas (2009) salienta que a tecnologia codifica o conhecimento de uma comunidade e permite a ela determinadas atividades sociais e culturais. Como tais ações socioculturais são vinculadas às noções de tempo e espaço, a tecnologia impacta diretamente os sujeitos que a usam.

Em outros termos, a tecnologia é o conhecimento científico transformado em técnica que, por sua vez, amplia a possibilidade de produção de novos conhecimentos científicos, em qualquer campo. Está intimamente ligada à inovação, que é indissociavelmente técnica e social. Portanto, compreende não só as máquinas e a infraestrutura à qual estão integradas, mas também as habilidades e práticas humanas (BAUMGARTEN; HOLZMANN, 2011).

Vargas (2009, p. 10) indica que “a técnica – que nasceu com a humanidade – não teria esse peculiar caráter de progressividade se não fosse dado ao homem o dom da linguagem” que “possibilita, por meio das imagens mentais suscitadas pelas palavras, [...] o conhecimento e o aperfeiçoamento das coisas e eventos percebidos, permitindo ao homem a intenção de transformá-los.” (VARGAS, 2009, p. 10).

Abordando a tecnologia pelo enfoque filosófico, Cupani (2004) a reconhece como dimensão da vida humana e não apenas como um evento histórico. A compreensão dessa dimensão leva os sujeitos a lembrar que a técnica, como capacidade humana de transformar deliberadamente materiais, objetos e eventos (chegando a produzir elementos novos, não existentes na natureza), define o homem como *homo faber*. O saber fazer difere de outras capacidades humanas como a de contemplar a realidade, agir, experimentar sentimentos e expressar-se mediante uma linguagem articulada, particularmente a enunciativa.

Nesse sentido, todo objeto técnico tem uma trajetória, faz parte de uma cultura, carrega consigo constituintes de sua própria existência social. A técnica revela todo o fazer humano, compreendendo assim, várias atividades práticas, incluindo aí as belas artes, consideradas a mais alta expressão da tecnicidade humana. Para se compreender os desafios do fenômeno tecnológico contemporâneo, é preciso adotar uma visão histórica da tecnologia e de seus simbolismos respectivos. Assim, verifica-se que o fenômeno técnico surge com o aparecimento do homem, depois será enquadrado pelo discurso filosófico, pela arte e pelos saberes práticos, para,

enfim, entrar no processo de cientificação com o surgimento da tecnociência, que hoje é comumente chamada de tecnologia. De maneira abreviada, pode-se pensar a história do desenvolvimento tecnológico em três grandes fases: a da indiferença (Idade Média), a do conforto (Modernidade) e a da ubiquidade (Pós-Modernidade). Essa última, também chamada de fase da cibercultura, corresponde ao surgimento da tecnologia digital, a qual possibilita aos sujeitos escapar do tempo linear e do espaço geográfico (LEMOS, 2015).

Lévy (2010) argumenta que a cibercultura refere-se ao conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), práticas, atitudes, valores e modos de pensamento que se desenvolvem concomitantemente ao crescimento do ciberespaço, este entendido como meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. Nesse estágio, quando as capacidades de memória e de transformação se ampliam, quando são arquitetadas novas interfaces com o corpo e o sistema cognitivo humano, quando se traduz o conteúdo de antigas mídias para o ciberespaço, quando o digital comunica e estabelece em um ciclo de retroalimentação processos físicos, industriais ou econômicos anteriormente herméticos, suas implicações culturais e sociais suscitam reavaliação contínua.

Compreende-se, deste modo, que uma tecnologia, por si só, não é capaz de alterar as formas de comunicação humana, partindo-se do pressuposto de que são necessárias condições adequadas para que isso aconteça, o que suscita o êxito ou não de uma determinada tecnologia de comunicação. Não obstante, na contemporaneidade, a tecnologia permeia as experiências vividas pelos humanos em variados contextos, desde a execução de atividades elementares ligadas ao trabalho ou ao estudo, até o engajamento em redes sociais da Internet.

As transformações tecnológicas das últimas décadas, proporcionadas pela globalização e pela popularização dos computadores pessoais e dos dispositivos eletrônicos móveis, têm apontado para mudanças no âmbito da linguagem, a qual passa a explorar uma seleta gama de recursos expressivos específicos do ambiente digital. As pessoas interagem em *sites*, programas e aplicativos, e precisam lidar com artefatos tecnológicos variados, tais como câmeras, gravadores, editores audiovisuais, entre outros, os quais demandam aprendizado para o funcionamento e aplicação adequados. Paulatinamente, as pessoas têm aceitado com certa



naturalidade o fato de suas atividades cotidianas essenciais serem cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais.

A esse respeito, Barton e Lee (2015) destacam que, com o surgimento das novas tecnologias digitais, a vida contemporânea está mudando em muitos aspectos e isso impacta sobremaneira as formas de ler, de escrever, de se expressar, e de ver e entender o mundo. “As pessoas combinam recursos semióticos de novas maneiras e inventam novas relações entre linguagem e outros modos de construção de sentidos.” (BARTON; LEE, 2015, p. 33). É possível afirmar, com base em Xavier (2013), que os diversos sistemas de escrita, em especial o alfabético, quando superpostos a outras formas de enunciação – visual e sonora, por exemplo –, em um mesmo suporte de leitura são capazes de gerar outros modos enunciativos, tal como tem acontecido, recentemente, no ambiente digital. Nas palavras de Araújo (2016, p. 54), “um dos objetos que emergem das relações entre a linguagem e as tecnologias é justamente a coreografia dançada pelos gêneros dos discursos que se reajustam e se reelaboram nos diversos ambientes tecnológicos.” A convergência digital possibilitou aos sujeitos realizar múltiplas funções e ampliou as possibilidades de significação por meio dos textos com multiplicidade de linguagens e pela digitalização de sentidos (GARCÍA CANCLINI, 2008).

Nesse contexto, a linguagem migrou do caráter monomodal (ou monossemiótico) para o multimodal (ou multissemiótico). Tal migração possibilitou a convergência de mídias e a interação de linguagens: “[...] a linguagem existe como um conjunto de recursos que as pessoas utilizam para criar sentido de uma forma multimodal.” (BARTON; LEE, 2015, p. 94).

A multimodalidade implica o uso de vários modos de representação para expressar sentidos em textos de variados gêneros na modalidade oral e escrita por meio das “*affordances*” (potencialidades) das tecnologias digitais. Os modos, no entendimento de Kress (2010), são recursos semióticos constituídos socialmente e culturalmente para a construção de sentidos, originando-se, pois, a partir de práticas sociais significativas no contexto cultural em que são produzidas. Em outras palavras, significa dizer que os recursos semióticos podem ser diferentes em cada grupo social, sendo moldados, selecionados e transformados pela sociedade no decorrer dos anos e apresentam diferentes potenciais de representação para cada grupo em cada contexto de uso.

Tal fenômeno implica novas identidades para os textos da era atual que deixam de ter o predomínio da fala ou da escrita (modalidade verbal) para passarem a expressar o sentido em uma combinação de vários modos de representação por imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), e o espaço da página e das telas digitais (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; COPE; KALANTZIS, 2010; KRESS, 2010; ROJO; BARBOSA, 2015).

Com isso, novas são as formas de mobilizar conhecimentos no processo de compreensão de textos orais e escritos, pois os meios multimodais utilizados são alternativas diferentes que, em combinação, expressam o sentido por meio da sinestesia (KALANTZIS; COPE, 2012).

Em síntese, com o advento da cibercultura, as práticas sociais linguageiras geraram uma crescente demanda por letramentos que considerem os diversos modos de enunciação. Conseqüentemente, a formação de leitores capazes de se apropriarem dos textos produzidos e disponibilizados digitalmente demanda múltiplos letramentos, os quais deverão abarcar variadas práticas e usos que envolvem tal fenômeno. Na próxima seção, os multiletramentos serão abordados com maior profundidade.

### 2.3 MULTILETRAMENTOS: NOVAS TEXTUALIDADES PARA NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA

O termo/conceito multiletramentos advém do conceito de letramento e foi cunhado a partir de estudos relativos ao entendimento dos processos e práticas de letramento em diferentes comunidades e grupos sociais.

Na contemporaneidade, presencia-se a uma redefinição na concepção de letramento em virtude de duas dimensões: em primeira instância, a diversidade de sistemas semióticos e de modalidades de comunicação e, por conseguinte, a diversidade linguístico-cultural trazida pelos sujeitos nas práticas letradas (KLEIMAN; SITO, 2016). Dessa forma, faz-se importante aqui um breve resgate sobre a origem

do termo letramento, com o intuito de buscar melhor compreensão deste frente às tecnologias digitais de leitura e de escrita.

Soares (1998, p. 80) explica que “há diferentes conceitos de letramentos, conceitos que variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento.” Historicamente, uma das primeiras ocorrências do termo letramento na Educação e nas Ciências Linguísticas no Brasil foi na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* de Mary Kato, de 1986, em que a autora afirmava acreditar que a língua falada culta era consequência do letramento, ou seja, na esfera cotidiana, o termo significava erudição. Em 1988, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Leda Tfouni propõe a distinção entre letramento e alfabetização, em que letramento (estado resultante da ação de letrar) tratava-se do contrário de analfabetismo, isto é, se analfabetismo consistia no estado ou condição de analfabeto, o contrário de analfabetismo – alfabetismo ou letramento – seria o estado ou condição de quem não é analfabeto. A partir de então, a palavra tornou-se cada vez mais frequente nos discursos dos especialistas da Linguística, a ponto de figurar em título de livro organizado por Angela Kleiman em 1995: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (SOARES, 1998).

Naquele momento, Tfouni (1995, p. 20) mantinha o posicionamento de que “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”, pois a alfabetização refere-se à “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem, [...] levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal.” (TFOUNI, 1995, p. 9). Nesse período, Kleiman (1995, p. 18-19) já considerava o letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, o qual “extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.” (KLEIMAN, 1995, p. 20), ou seja, mesmo persistindo uma diferença na ênfase dada pelas autoras no tocante ao impacto social da escrita, em ambas o cerne do conceito de

letramento residia nas práticas sociais de leitura e de escrita, para além da alfabetização.

Não obstante, cabe ressaltar que nos países de língua inglesa, a palavra *literacy* já era dicionarizada desde o final do século XIX e significa estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Logo, está implícita nesse conceito a ideia de que a escrita traz implicações culturais, sociais, políticas, econômicas, linguísticas, cognitivas, quer para o sujeito que aprende a usá-la, quer para o grupo social em que seja introduzida. Em Portugal, utiliza-se o termo *literacia*, mais próximo ainda do termo inglês. Apesar disso, no Brasil, nas pesquisas das duas últimas décadas do século XX, alfabetismo e letramento recobriam significados muito próximos, sendo, muitas vezes, usados como sinônimos (SOARES, 1998). Rojo (2009, p. 98) lembra que “os vários sentidos da palavra *literacy* em inglês (alfabetismo, letramento) têm um papel nessa aparente sinonímia”, mas insiste em frisar a distinção entre os termos:

[...] o termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98, grifos da autora).

Na década de 1980, pesquisadores como Street, Barton, Ivanic, Hamilton e Gee dedicaram-se a estudar as práticas sociais de leitura e escrita mais amplas do que a codificação e decodificação (“alfabetização”), ressaltando seus aspectos ideológicos. Esse movimento acadêmico de descoberta e de discussão de tais práticas situadas que envolvem a leitura e a escrita denominou-se *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento), com o intuito de assinalar que se estava atribuindo novos significados ao termo *literacy*, os quais extrapolavam a ideia à qual ele remetia inicialmente (MARINHO, 2010; STREET, 2012).

A partir desses estudos, verifica-se, nos anos seguintes, o surgimento de uma variedade de termos usados em relação ao letramento, tais como “eventos de

letramento”, “práticas de letramento”, “modelos de letramento” (autônomo e ideológico), “letramento dominante” e “letramento vernacular”<sup>8</sup>. Essas abordagens apontaram “para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas.” (ROJO, 2009, p. 102).

Por conseguinte, houve uma ampliação na variedade de expressões relacionadas ao termo, tais como: letramento visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996); letramento eletrônico (BUZATO, 2001); letramento metamidiático (LEMKE, 2010); letramento digital (COSCARELLI, 2011); letramentos críticos (ROJO, 2009, 2012); letramentos sociais (STREET, 2014); letramento literário (COSSON, 2016); multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2000; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009a; KALANTZIS; COPE, 2008; ROJO, 2012, 2013). Essa amplitude na expressão identifica a variação, no tempo e no espaço, das diferentes tendências e relações de configuração das práticas de leitura e de escrita nas sociedades letradas.

“Nesse movimento, o conceito de letramento passa a ser plural: letramento**S**” (ROJO, 2009, p. 102, grifos da autora), os quais tem uma natureza sociológica e antropológica e está sempre associado a um sentido de identidade social que os sujeitos praticam ao construir a vida social (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Conforme Soares (2002), o uso do plural “letramentos” enfatiza a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes condições naqueles que utilizam dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: “diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*.” (SOARES, 2002, p. 156, grifos da autora).

Na contemporaneidade, constata-se o aparecimento do termo/conceito “multiletramentos”, em especial, entre os defensores da concepção “social” da leitura e da escrita. Esse termo foi cunhado em 1996 pelo *New London Group* (Grupo de Nova Londres) – pesquisadores da Austrália (Bill Cope, Mary Kalantzis, Allan Luke, Carmen Luke e Martin Nakata), dos Estados Unidos (Courtney Cazden, James Gee e Sarah Michaels) e do Reino Unido (Norman Fairclough e Gunther Kress) –, que se reuniu em 1994, em New London (estado de New Hampshire), Estados Unidos, para discutir novas propostas pedagógicas para o trabalho com letramentos emergentes

---

<sup>8</sup> Dados os limites e objetivos desta pesquisa, esses conceitos-chave dos Novos Estudos do Letramento – amplamente descritos, discutidos e exemplificados em Kleiman (1995), Rojo (2009) e Street (2012) –, não são aqui discutidos.

na sociedade contemporânea, advindos, sobretudo, das tecnologias digitais. Para esses estudiosos, os diversos grupos socioculturais, sobretudo as crianças em idade escolar, recorrem a variados sistemas semióticos em complementação ou substituição às funções antes desempenhadas pela escrita alfabética, para atender às demandas comunicacionais.

Tomando a tela como espaço de escrita e de leitura, por exemplo, constata-se não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, novos letramentos, isto é, novos estados para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

Logo, não basta ao sujeito ser letrado para ler e escrever, é preciso desenvolver múltiplos letramentos para os textos que incorporam uma nova identidade pelas múltiplas representações de significado em sua composição na página impressa ou na tela do computador para a compreensão oral e escrita (COPE; KALANTZIS, 2009a). Tais procedimentos exigem o desenvolvimento de diferentes habilidades, fazendo emergir os estudos relacionados aos múltiplos (e novos) letramentos – informacional (busca e uso críticos da informação), visual (uso das imagens), digital (uso das tecnologias digitais), entre outros – ou os multiletramentos.

Cabe ressaltar um aparte feito por Street (2012) em relação às expressões “múltiplos letramentos” e “multiletramentos”, pois ambas, apesar de suas diferenças, podem apresentar o mesmo problema de reificação e de determinismo. Primeiramente, múltiplos letramentos é um termo que ele próprio ajudou a desenvolver na década de 1980, com o intuito de desafiar o letramento singular autônomo, mas que ainda está suscetível à reificação, quando se tenta caracterizar o letramento como múltiplo ou, ainda, supor que exista um letramento associado a uma única cultura. Já o conceito multiletramentos, cunhado pelo Grupo de Nova Londres, refere-se não a múltiplos letramentos, associados a culturas diferentes, mas a formas múltiplas de letramento associadas a modos ou canais, como o letramento visual e o letramento digital. Este grupo está especialmente interessado em modos de comunicação que podem ser denominados letramentos, ou seja, as práticas de letramento que envolvem leitura e escrita são apenas partes do que os sujeitos terão de aprender a fim de serem letradas, uma vez que se incluem aí

outras formas semióticas de comunicação. Neste caso, uma armadilha de reificação e de determinismo se instaura quando não se consideram as práticas sociais ligadas à construção, aos usos e aos significados no contexto, quer dizer, quando se considera que um letramento por si mesmo tenha determinados efeitos que possam ser diferentes de outro letramento, desconsiderando as práticas sociais nas quais os modos recebem significados. Street (2012, p. 74) assevera que “são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem a efeitos e não o canal em si mesmo.”

É nesse sentido que, para Cope e Kalantzis (2000), o foco de uma pedagogia para os multiletramentos recai não somente no modo linguístico, mas em outros meios de comunicação para complementá-lo, tendo em vista a comunicação por meio de textos impressos e digitais pelos seus leiautes multissemióticos forjados pelas potencialidades das tecnologias.

O conceito de multiletramentos busca justamente apontar por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013).

No tocante à multiplicidade cultural, García Canclini (2013), por meio das reflexões sobre o fenômeno da hibridação cultural – processo em que práticas ou estruturas discretas, preexistentes, se combinam para formar novas estruturas/práticas –, fornece subsídios à construção de uma visão interdisciplinar na compreensão do diálogo que se dá entre os pavimentos da cultura popular, da erudita e da cultura de massas no contexto dos países periféricos, diante das mudanças das relações ocorridas entre tradição e modernismo cultural, considerando a complexidade e a multiplicidade (inter)cultural. Na contemporaneidade, percebe-se que as fronteiras existentes entre esses três pavimentos culturais foram cindidas, propiciando uma espécie de justaposição entre eles, originando produções culturais híbridas, caracterizadas pelo processo de escolha pessoal a partir de diferentes “coleções de bens simbólicos”. A produção cultural da atualidade é profundamente marcada pelos processos de “descolecção dos patrimônios étnicos e nacionais”, de “desterritorialização” e de “reconversão de

saberes e costumes”, que possibilitam ao sujeito a montagem de sua própria coleção.

García Canclini (2008) lembra ainda que o corpo humano sempre foi portador de cultura, contudo, as tecnologias aumentaram a “portabilidade cultural” e propiciaram a “teleparticipação”. Com as formas de interatividade propiciadas pelas TDIC e pelas redes na Internet, por exemplo, as pessoas estão transitando por coleções diversificadas e produzindo compostos misturados, fundidos, multiautorais, repletos de apropriações, remissões, revisitamentos e releituras paródicas.

Cope e Kalantzis (2010) discutem as mudanças sociais que geraram as novas mídias na contemporaneidade por meio de um estudo comparativo com as mídias tradicionais, levando em consideração quatro dimensões:

- a) dimensão 1 – agência ou organização (*agency*): uma das principais diferenças entre a mídia antiga e a nova está no equilíbrio do agenciamento. Cada uma das novas mídias é uma reminiscência do antigo. O que mudou é o modo como os resultados são alcançados. As novas mídias fazem parte de uma equação mais ampla, de mudança social influenciada pela tecnologia. Enquanto mídias anteriores possuíam função apenas de transmissão, as mídias digitais são mais interativas, em que espectadores se tornaram usuários e leitores e ouvintes são convidados a se tornarem co-designers. Nessa concepção, rompe-se a divisão de trabalho entre criadores de cultura e conhecimento e consumidores, pois os sujeitos têm o poder de influenciar o curso da história, a responsabilidade passa a ser do indivíduo e do grupo ao qual ele pertence, e a diversidade ganhou espaço;
- b) dimensão 2 – divergência (*divergence*): quando se cria espaço para agência, a diversidade fica em evidência: a material, corporal e a simbólica. Todas elas encontram-se presentes no cotidiano pessoal, profissional, escolar. A agência transforma a lógica da uniformidade em uma lógica da diferença. Nesse âmbito, as novas mídias são um dos muitos catalisadores na transição de uma era de homogeneização para uma era de divergência. Isso ocorre porque as novas mídias fornecem canais para que as diferenças se representem. Depois de uma era em que toda pressão era criar homogeneidade (mídia de massa, autores *best-sellers*, produtos produzidos



em massa, assimilação de minorias), a sociedade e a mídia hodiernas oferecem espaços para a divergência (a miríade de oportunidades de publicação na Web, de redes sociais *online*, refletindo todo e qualquer tom de identidade e timbre de voz);

- c) dimensão 3 – multimodalidade (*multimodality*): o mundo digital reduz a unidade elementar para a produção de sentido textual do caractere para o pixel. Simplificadamente, isso significa que a linguagem escrita, o som e a imagem são feitos do mesmo material. As tecnologias digitais possibilitam a conjugação de diferentes formas de representação: as imagens com o áudio, o áudio com a escrita, entre outros. Os dispositivos digitais armazenam, sobrepõem, misturam e distribuem esses compostos, constituindo a multimodalidade, isto é, a capacidade de misturar modos. Novas literacias centradas em textos híbridos e multimodais surgem. Modos de significado que eram relativamente separados tornam-se cada vez mais interligados. As consequências práticas são enormes, à medida que o texto escrito aparece com maior frequência na mídia tradicionalmente visual e surgem mídias multimodais verdadeiramente integradas, mesmo em áreas clássicas como a impressão;
- d) dimensão 4 – conceitualização (*conceptualisation*): a nova mídia suscita uma nova sensibilidade “conceitualizadora”. Antigamente, o usuário não precisava saber muito sobre a máquina (mecânica, informacional, sociocultural). Na atualidade, não basta ao usuário ser apenas um espectador/leitor/consumidor, mas exercer domínio sobre as novas arquiteturas sociais e técnicas.

Diante desse cenário de transformações, entende-se que se os textos contemporâneos mudaram, as competências de leitura e produção textual exigidas aos sujeitos para participar de práticas de letramentos atuais também suscitam atualização. “A lógica dos multiletramentos é aquela que reconhece que a criação de sentido é um processo ativo, transformador.” (COPE; KALANTZIS, 2009a, p. 175, tradução nossa).

Portanto, Kalantzis e Cope (2000) explicitam a necessidade de compreensão dos “*Designs de futuro*” (relações com as práticas de letramentos escolares) que

considerem três dimensões da vida contemporânea nas sociedades globalizadas: a da diversidade produtiva (no âmbito do trabalho – multicapacitação e autonomia; flexibilidade para adaptação à mudança constante); a do pluralismo cívico (no âmbito da cidadania – “coesão-pela-diversidade”; ampliação dos repertórios culturais); a das identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal – culturas híbridas; consciência descentrada).

A propósito, o principal eixo estruturante da teoria dos multiletramentos é o conceito de “*design*” de sentidos, pois é a partir dele que a teoria instanciará as concepções de agenciamento, multimodalidade e produção de sentido, essenciais para o ensino requerido na contemporaneidade. De acordo com Cope e Kalantzis (2009a), ao desenvolver os conceitos-chave para uma pedagogia dos multiletramentos na década de 1990, o Grupo de Nova Londres, com o intuito de se contrapor a conceitos tradicionais pautados na visão estática e monomodal da linguagem (sobretudo, a escrita), estabeleceu a concepção “*design*”, palavra que possui duplo e fortuito significado, descrevendo simultaneamente estrutura (sistemas, formas e convenções de sentido) e ato de produção de sentido (processo criativo pelo qual o sujeito, enquanto produtor de sentido, torna-se designer e agenciador de sentidos e não simples receptor de habilidades e competências). Assim, o *design* se estabelece no processo de representação de significados, para o próprio sujeito em processos de tomada de sentido, como ler, escutar ou ver, ou para o mundo em processos comunicativos como escrever, falar ou fazer fotos.

Cope e Kalantzis (2009a) indicam que, na perspectiva dos multiletramentos, o processo do *design* é composto por três aspectos: *available designs* (*designs* disponíveis): recursos culturais e contextuais com o propósito específico de possibilitar a produção de sentido, que compreendem o modo de significação (verbal, visual, áudio, gestual, táctil e espacial), o gênero (a forma que um texto tem) e o discurso (a forma como o sentido é produzido em uma instituição social); *designing*: o processo de produção de sentido e a recontextualização da representação do mundo por meio dos *available designs*; *redesigned*: o mundo transformado em novos *available designs*, que instanciam novos sentidos. Esses aspectos são essencialmente culturais e ideológicos, uma vez que estão relacionados a visões de mundo de diferentes sujeitos em contextos diversificados.

O entendimento do New London Group (2000, p. 20, tradução nossa) de *design* como “qualquer atividade semiótica, incluindo a utilização da língua para consumir e produzir textos” por meio dos três processos supracitados, aproxima-se da proposta do Círculo de Bakhtin de que:

Na maioria das vezes a psicologia social se realiza nas mais diversas formas de *enunciados*, sob o modo de pequenos *gêneros discursivos*, sejam eles internos ou externos [...]. Todos esses discursos verbais estão correlacionados, é claro, com outros tipos de manifestação e interação por meio de signos: com a expressão facial, a gesticulação, os atos convencionais e assim por diante. Todas essas formas de interação discursiva estão estreitamente ligadas às condições de dada situação social concreta, e reagem com extrema sensibilidade a todas as oscilações do meio social. [...] É necessário estudar a psicologia social sob dois ângulos: primeiramente, do ponto de vista de seu *conteúdo*, ou seja, sob o prisma dos *temas* que são pertinentes a ela em algum momento; e, em segundo lugar, do ponto de vista *das formas e tipos de comunicação discursiva* em que esses temas se realizam (isto é, são discutidos, expressos, testados, pensados). (VOLÓCHINOV, 2017, p. 107-108, grifos do autor).

Conforme Oliveira e Szundy (2014), essa aproximação ocorre no entendimento de que os *designs* para o Grupo de Nova Londres e os gêneros do discurso para o Círculo de Bakhtin são constantemente reatualizados e redesenhados a partir das atitudes responsivas de comunidades específicas em momentos históricos situados, considerando que “a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin está imbuída da leveza de pensamento e plasticidade necessárias para compreensão e análise das práticas de multiletramentos na contemporaneidade.” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 184).

Nessa perspectiva, o uso de ambientes multimodais de aprendizagem e a assimilação de projetos multiculturais tornam-se fundamentais para a composição de uma nova identidade para o ensino concebido como práticas para os multiletramentos. A criação do espaço da tela, por exemplo, demanda a utilização do conjunto de recursos multimodais, além de uma ênfase na tipologia e em seus efeitos para expressar sentido. Logo, esse processo cíclico do *design* suscita a criatividade, o dinamismo, a inovação, o interesse e a motivação dos produtores de sentidos. É por isso que para Kalantzis e Cope (2012), o público-alvo de uma pedagogia para os multiletramentos tende a ser colaborativo, inovador, que aprende

por descoberta, resolve problemas pela lógica e dificilmente segue as regras de como funciona um equipamento. São indivíduos capazes de interpretar o mundo em múltiplas perspectivas e sabem participar em ambientes sociais e culturais diversificados.

Como o conceito de *design* compreende que os sentidos são construídos por vários e diferentes modos, que guardam entre si potencialidades (“*affordances*”) e limites únicos, faz-se necessário uma breve retomada de um dos pilares da teoria dos multiletramentos: a multimodalidade.

A noção de multimodalidade refere-se à qualidade de um evento ou produto semiótico projetado, programado ou desenhado com base no uso de diversos modos (semióticos) de produção de sentido e no jeito específico em que tais modos se combinam. Parte-se da premissa de que todas as formas de produção de sentido são elaboradas por meio de diferentes recursos semióticos, compreendidos como conjuntos de recursos culturalmente disponíveis para a criação de sentido, ou ainda, tecnologias para a representação de significados. Tais recursos semióticos podem ser produzidos por meios fisiológicos (como a fala, a escrita, os gestos) ou por meios tecnológicos (como a caneta, hardware e software de computador) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

O projeto dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres propõe uma grade analítica para cinco modalidades (modos de significação) e seus elementos de *design* (NEW LONDON GROUP, 2000; COPE; KALANTZIS, 2009b):

- a) *design* linguístico: inclui elementos de significação linguística, como vocabulário, transitividade, nominalização de processos, estrutura informacional, relações de coerência global e local, entre outros. Pode ser dividido em:
  - língua escrita: escrita (representando significado para o outro) e leitura (representando significado para si mesmo) – a escrita, a página impressa, a tela;
  - linguagem oral: fala ao vivo ou gravada (representando significado para o outro); ouvindo (representando significado para si mesmo);
- b) *design* visual: imagem parada ou em movimento, escultura, artesanato (representando significado para o outro); ver, vista, cena, perspectiva (representando o significado para si mesmo). Inclui elementos de

significação visual, tais como cores, perspectiva, vetores, figura e fundo, entre outros;

- c) *design* sonoro: música, sons ambientes, ruídos e alertas (representando o significado para o outro); ouvir e escutar (representando o significado para si mesmo);
- d) *design* gestual: movimentos das mãos e braços, expressões do rosto, movimentos oculares e olhar, comportamentos do corpo, roupas e moda, estilo de cabelo, dança, sequências de ação, rituais e frequência. Aqui, o gesto é entendido, ampla e metaforicamente, como um ato físico de assinatura, ao invés do significado literal mais restrito de movimento de mão e braço. Inclui ainda a representação tátil: toque, olfato e paladar: a representação de si mesmo das sensações e sentimentos corporais ou representações para os outros que os “tocam” corporalmente. Formas de representação tátil incluem cinestesia, proxêmica, contato físico, sensações de pele, aromas, objetos manipuláveis, artefatos;
- e) *design* espacial: proximidade, espaçamento, leiaute, distância interpessoal, territorialidade, arquitetura/construção, paisagens, significação geográfica.

Trata-se, portanto, da expansão do conceito de linguagem para outros sistemas representacionais e outros modos comunicacionais, ou recursos semióticos, para a elaboração de significados utilizados dentro de cada cultura (JEWITT, 2009). É fundamental que se leve em conta os conhecimentos de outros modos ou meios semióticos, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, etc., que estão disponíveis em muitos materiais impressos e na tela dos dispositivos computacionais, os quais têm transformado o letramento tradicional em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (MOITA LOPES; ROJO, 2004; KLEIMAN, 2014).

Conforme apontado por Menegazzi (2018), as interfaces dos Livros Literários Infantis digitais interativos em formato de Aplicativos (LLIA) são compostas simultaneamente por muitas mídias em diferentes modos sensoriais, isto é, são multimodais. O autor elaborou uma representação gráfica de síntese (Figura 1) que

apresenta o panorama dos recursos que compõem as interfaces multimodais/multimidiáticas desses artefatos.



Figura 1 – Elementos de interfaces multimodais e multimídias de LLIA.

Fonte: Adaptado de Menegazzi (2018).

Observa-se na Figura 1, que os LLIA possuem como principal característica a combinação de diferentes mídias (ou modos) dentro de uma única interface, conectados entre si por diversas formas de interatividade.

Nesse sentido, cabe salientar que a proposta pedagógica dos multiletramentos não constitui o abandono do código escrito (KALANTZIS; COPE, 2008) – cuja construção também suscita leitura multimodal em detrimento de sua estrutura composicional, como formatos, tamanhos e cores de letras –, mas sim, a expansão da forma de alfabetização para além da alfabética, com vistas a atender aos fundamentos da configuração de textos multimodais (KALANTZIS; COPE, 2012). Não se pode esquecer que os textos multimodais configuram-se como dispositivos que disseminam informações, conhecimentos, valores e crenças, que incidem diretamente sobre a formação da consciência e da conduta dos sujeitos (ROJO, 2012).

Serafini (2010, 2015) propõe um modelo para a análise de livros de literatura infantil impressos a ser usado na promoção do letramento multimodal, e que, com as colaborações de Frederico (2016), pode igualmente ser aplicado a textos digitais como os presentes nos LLIA.

Esse modelo está estruturado em três níveis (perceptivo, estrutural, ideológico): perceptivo (nível mais básico de análise, em que o enfoque se dá no sentido literal dos signos. Em termos didáticos, significa olhar em detalhe para os signos que compõe o texto, identificar, elencar e nomear esses elementos); estrutural (nível em que se analisa a gramática funcional das diversas modalidades que compõe o texto, ou como as estruturas das modalidades verbal, visual, sonora, etc., faz com que esses elementos possuam determinados sentidos. Nesse nível, são também consideradas as relações entre as diferentes modalidades ou relações intermodais); ideológico (nível em que são analisados os contextos sociocultural, histórico e político em que os textos foram criados e em que são lidos. Essa discussão inclui o processo de criação e distribuição dos textos e a análise crítica das representações presentes nesse texto, abordando questões raciais, de gênero, distribuição de poder e estereótipos, por exemplo) (SERAFINI, 2010, 2015; FREDERICO, 2016).

Quanto aos aspectos relacionados com a qualidade textual (verbo-viso-sonora) e da narrativa multimodal em LLIA, Yokota e Teale (2014) propõem as seguintes

observações: a apresentação da narrativa em formato digital é adequada?; os recursos interativos mantêm a integridade da narrativa?; os recursos suplementares estão alinhados com a narrativa?; a história é bem contada, de acordo com padrões literários?; a história aproveita, de forma adequada, os recursos permitidos pelo mundo digital, para além do que é possível no impresso?; todos os recursos fazem sentido ao aprendizado da leitura e do conteúdo em termos gerais?; a linguagem do texto escrito é bem elaborada?; as ilustrações são artísticas? Elas dialogam bem com o texto escrito para iluminar, ampliar e/ou cocriar a narrativa como um todo?

Diante desses questionamentos catalisadores, percebe-se que as diferentes textualidades apresentam desafios aos letramentos e às teorias da leitura, devido à multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas no processo de produção de sentido, além da diversidade cultural trazida pelos sujeitos nas práticas de leitura.

Com o intuito de entrelaçar tais questões, apresenta-se na próxima seção um panorama dos processos de leitura e de formação do leitor literário na contemporaneidade.

## 2.4 A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA CONTEMPORANEIDADE

Nesta seção, a leitura será focalizada a partir de duas concepções: em um âmbito generalista, a atividade da leitura sob a perspectiva da prática social dialógica subsidiada teoricamente pelos estudos dos letramentos (subseção 2.4.1); e mais especificamente, a leitura literária a partir da abordagem do “leitor real” ou do “sujeito leitor”, isto é, a perspectiva subjetiva da leitura literária (2.4.2).

Com base nesse enfoque, serão evidenciados aspectos concernentes à literatura infantil na formação de leitores (2.4.3) e da leitura do texto literário digital (2.4.4).



### 2.4.1 A leitura como prática social

A leitura é uma atividade plural, complexa, que se desenvolve em várias direções e que pode ser estudada e compreendida por meio de diversos enfoques. Essencialmente, ela consiste no compartilhamento dos sentidos de uma sociedade e o ato de ler “é um processo que, qualquer que seja o seu ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto. Sem um deles, o circuito não se completa e o processo resulta falho.” (COSSON, 2014, p. 41).

Jouve (2002) compreende a leitura como uma atividade multifacetada e multidimensional, diretamente relacionada com cinco processos: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico.

Antes de tudo, a leitura é um ato concreto, observável, que suscita a visão e diferentes funções cerebrais, consistindo em “uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos.” (JOUVE, 2002, p. 17). Depois que o leitor percebe e decifra os signos, ele busca entendê-los por meio de um esforço de abstração, ou seja, de uma atividade cognitiva que o auxilia tanto na compreensão textual quanto na progressão da leitura (JOUVE, 2002). “Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade” (JOUVE, 2002, p. 19), visto que as emoções e o engajamento afetivo constituem o motor essencial da leitura em geral, principalmente da ficcional. Por sua vez, “o texto, como resultado de uma vontade criadora [...] é sempre analisável [...] e, qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado [...]” (JOUVE, 2002, p. 21-22), assumindo ou não para si a argumentação desenvolvida. A leitura afirma sua dimensão simbólica ao interagir com o contexto cultural de um meio ou de uma época onde cada leitor evolui (JOUVE, 2002). Em síntese:

[...] Ler é atribuir sentidos às coisas, às palavras, às imagens, aos sons, ao toque, à gestualidade, enfim, um ato que envolve o sujeito por inteiro. Trata-se de ler os artefatos e as manifestações das culturas visuais, incluindo-se os objetos artísticos/estéticos, objetos estes promotores de inclusão ou exclusão, entendendo-as como mediadores dos discursos e das posições dos sujeitos. (BEZERRA; PORPINO, 2015, p. 243).

Conforme Rojo (2009), com o desenvolvimento dos estudos sobre o ato de ler a partir da segunda metade do século XX, a leitura passa, primeiro, a ser vista simplesmente como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado do texto. Nessa visão, aprender a ler encontrava-se equacionado à alfabetização. Uma vez alfabetizado, o sujeito poderia chegar da letra à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando assim, sucessiva e linearmente, seus significados. É o que se denominou de fluência de leitura.

Posteriormente, passou-se a focalizar a leitura não apenas como um ato de transposição do código escrito para o oral, mas como um ato cognitivo, de compreensão, que envolve o conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos. Num primeiro momento, tratou-se da compreensão do texto ou do que nele estava pressuposto, cujo foco estava na extração de informações textuais, tendo sido descobertas muitas capacidades mentais de leitura, que foram denominadas estratégias (cognitivas, metacognitivas) do leitor. Em seguida, o ato de ler passou a ser visto como um processo de interação entre o leitor e o autor, em que o texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor e era um mediador desta parceria interacional. Para a captação dessas intenções e sentidos, algumas capacidades de compreensão eram suscitadas, tais como: ativação de conhecimento de mundo, predição de propriedades dos textos, checagem de hipóteses, localização e/ou retomada de informações, comparação de informações, generalização (conclusões gerais) e produção de inferências locais e globais. Mais recentemente, a partir da década de 1990, a leitura tem sido vista como ato de se colocar em relação a um texto com outros textos anteriores a ele, nele enredados e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de intertextualidades, gerando novos textos (ROJO, 2009).

Essa última perspectiva, denominada leitura como prática social, está mais próxima do conceito de letramentos do que do de alfabetismo, e é a concepção predominante nos estudos da Linguística Aplicada. Para Kleiman (2004), nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se

encontram, diferindo segundo o grupo social. “Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.” (KLEIMAN, 2004, p. 14).

Conforme Kleiman (2011), a compreensão de um texto é um processo caracterizado pela utilização de conhecimento prévio, em que o sujeito leitor utiliza na leitura o que ele já sabe para produzir inferências. Em outras palavras, é mediante a interação de vários níveis de conhecimento que entram em jogo durante a leitura, tais como o linguístico, o textual e o de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. “E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo.” (KLEIMAN, 2011, p. 13). Lebrun (2013, p. 134) recorda que o sentido de um texto não está reduzido à intenção do autor, ele o ultrapassa, pois o sentido não é dado de antemão: “o leitor participa ativamente do acabamento do texto, mais exatamente de sua abertura para outras leituras [...]. Ler é investir em um lugar de leitor, quer dizer, em um texto, é apropriar-se dele.”

Sendo o texto um “discurso sobre determinada faceta do mundo e passível de análise, imagina-se um esforço do leitor em compreender, aceitar ou recusar o discurso veiculado e verificar de qual lugar ideológico o texto fala.” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 51).

Koch e Elias (2015) também concordam que o sentido de um texto é construído a partir da interação dos sujeitos com os textos, pois eles constroem o significado considerando as informações explícitas e as implícitas, de forma ativa e singular, por meio de seus conhecimentos prévios, suas experiências e relações estabelecidas com o mundo. Nessa perspectiva, verifica-se na atividade de leitura, “o papel do leitor enquanto construtor de sentido, utilizando-se, para tanto, de estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação.” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 13).

Nesse processo interativo, o leitor é compreendido como dotado de responsividade ativa, pois é a sua resposta que permite que se materialize o entendimento do dizer e do dito do autor. Portanto, parte-se do pressuposto fundamental de que o texto “é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem [...] propostas de sentidos.” (KOCH; ELIAS,

2015, p. 7). Conseqüentemente, entende-se que a leitura textual exige mais que o elementar conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores:

O leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como 'estrategistas' na interação pela linguagem. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 7).

Nesse panorama, a leitura não se constitui somente em ato de decodificação de símbolos linguísticos e de elementos verbovisuais, mas sim, em interpretação e compreensão dos sentidos dos textos. Ela "carece da mobilização do universo do conhecimento do outro – do leitor – para atualizar o universo do texto e fazer sentido na vida, que é o lugar onde o texto realmente está." (YUNES, 2009, p. 9).

Depreende-se daí, o conceito de leiturização social exposto por Foucambert (1994), processo que consiste em fazer o leitor entrar em contato com sua realidade ao passo em que este entra em contato com o texto propriamente dito, ou seja, implica o leitor ser sujeito de um texto, coautor do material lido. Por considerar o leitor um sujeito social, exige deste mais do que interpretar, exige se perguntar o porquê daquela forma de expressar a mensagem. Conforme asseverava Freire (2009, p. 11), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" e, nesse caso, toda leitura é influenciada pela experiência de vida do leitor.

Gervais (2013) sinaliza que a leitura faz parte do processo de socialização, por meio do qual os sujeitos aprendem a dominar as formas complexas da linguagem e seus jogos. Todavia, acredita que ela é, antes de tudo, uma forma de isolamento salutar, assim como a escrita, pois quando se lê, não se tem um autor na cabeça, da mesma forma que tampouco se tem um leitor na cabeça quando se escreve. Para ele, a leitura e a escrita constituem-se em processos complexos que compõem um trabalho de apropriação, isto é, fazer seu o que outros escreveram ou produziram e fazer reconhecer como próprio o que o outro pensa e quer transmitir, o que necessariamente não implica interlocução.

Concorda-se parcialmente com os posicionamentos de Gervais, pois a leitura trata-se sim de um ato individual – mas não insociável – de construção de significado, processo que será diferente para cada leitor, dependendo dos conhecimentos, interesses e objetivos do momento. Um sujeito não está completamente sozinho na leitura, tal como um leitor não está ausente na escrita/produção textual. Nunes (1994, p. 14) indica que a leitura é individual porque “nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história e é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política.” Assim sendo, leitor, autor e textos não estão isolados dos contextos que os envolvem. De acordo com Kleiman (2012), a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras e se dá num contexto que se configura mediante a interlocução entre autor, texto e leitor. Logo, ao se ler um texto, qualquer texto, coloca-se em ação todo o sistema de valores, crenças e atitudes que refletem os grupos sociais em que os sujeitos foram criados ou em que estão inseridos.

Rosenblatt (2002) evidencia que a leitura é produzida por meio de sentimentos, das emoções, das memórias, das ideias decorrentes das experiências, dos saberes e representações pessoais que o leitor possui de si mesmo, do texto e do mundo. A leitura é sempre uma vivência singular, decorrente de uma série de transações entre o leitor e o texto (e, implicitamente, seu autor), em um determinado momento e lugar. O sentido não está pronto nem dentro do texto nem dentro do leitor, mas surge durante a transação.

Na perspectiva social, portanto, “a leitura não é um ato solitário, mas coletivo, exercido dentro de uma comunidade que tem suas regras e convenções, [em que] o leitor não lê apenas muito ou pouco; ele lê algo com alguém e para alguém.” (LEFFA, 1999, p. 34). “A experiência da leitura, como toda experiência humana, é fatalmente uma experiência dual, ambígua, dividida” (COMPAGNON, 1999, p. 164).

Nas palavras de Rezende (2013), cada sujeito possui seu repertório de leituras, uma trajetória cultural e social, sua história de vida, e se insere em determinada comunidade. Sendo diferentes os sujeitos, configuram também, subjetividades múltiplas, diversidade esta que não impede esses indivíduos de compartilhar muitos dos sentidos construídos durante suas leituras.

Portanto, a leitura não deixa de ser uma interação social controlada por determinadas comunidades discursivas regidas por regulamentações próprias, em que leitor e autor precisam conhecer tais regras para que legitimem suas participações. Afinal, “a formação de sentido na língua está sempre relacionada com a formação do horizonte valorativo do grupo social.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 237).

Dessa forma, compreende-se que o elemento disparador da leitura pode ser representado pela indagação do leitor ao texto a ser lido, isto é, pelo questionamento que este faz sobre a intencionalidade em procurar/iniciar determinada leitura.

A respeito das subjetividades vivenciadas pelos leitores, Larossa (2007, p. 6) relata que “a leitura é, para cada um, o que encontra na leitura. Às vezes sem tê-lo buscado (porque nem sempre se encontra o que se busca). Às vezes, inclusive, sem saber o que encontrou (porque nem sempre se sabe o que vai ser encontrado).”

Ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que dificilmente poderão se encontrar frente a frente e, por meio dessa interação mediada pela leitura, possibilita-se a compreensão, a crítica e a avaliação de seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações (GERALDI, 2009). Os sujeitos leem por várias razões: porque na vida real, não tem condições de “conhecer” tantas pessoas, com tanta intimidade; porque precisam se conhecer melhor; porque necessitam de conhecimento, não apenas de terceiros e deles mesmos, mas das coisas da vida (BLOOM, 2001).

Enfim, são muitas as razões para a leitura. Cada leitor elabora estratégias próprias de percepção e de atribuição de significado ao que lê. Essa particularização da leitura é que estimula, por meio de um processo estético, emoções e vivências diferentes no leitor, permitindo-lhe o conhecimento de si mesmo, o reconhecimento do outro, a descoberta do mundo.

Nesse panorama, antecipando a próxima subseção que aborda a formação do leitor literário na perspectiva subjetiva da leitura, isto é, do advento dos leitores reais, apropria-se dos questionamentos feitos por Gervais (2013, p. 39) a respeito dos sujeitos leitores: “o que se sabe sobre o leitor, este sujeito que se engaja na leitura de um texto? O que ele olha? O que procura? Está na escuta de quê?”

#### 2.4.2 Que leitor se quer formar?: o leitor real como instância do texto literário

O leitor é responsável pela efetiva realização de uma obra literária, no entanto, nem sempre ocupou lugar de destaque ou de reconhecimento nos processos de análise e crítica literária. Somente nas últimas décadas do século XX que pesquisadores e estudiosos passaram a desenvolver teorias cujo interesse fundamental residia na resposta dos sujeitos leitores aos textos literários.

Jouve (2002, 2012) explica que o interesse pela leitura começou a se desenvolver no momento em que as abordagens estruturalistas começam a sofrer certo enfraquecimento, a partir da percepção de que são inúteis os esforços em querer reduzir o texto literário a uma série de formas. É com a expansão da pragmática que os estudiosos da literatura passam a se interessar pelos problemas da recepção, sobretudo, a partir dos estudos sobre a interação no discurso. Logo, “entender uma obra não se limita a destacar a estrutura ou relacioná-la com seu autor. É a relação mútua entre escritor e leitor que é necessário analisar.” (JOUVE, 2002, p. 13).

Inicialmente, os pesquisadores da época oscilavam entre duas abordagens de análise, em que o estudo da leitura literária confundia-se com o da obra: a interrogação sobre o modo de ler um texto, ou a indagação sobre o que nele se lê ou se pode ler. Esquemáticamente, distinguem-se, entre as grandes perspectivas: os trabalhos da Escola de Constância, a análise semiótica e as teorias do leitor real (JOUVE, 2002).

Nas décadas de 1960 e 1970, a Escola de Constância, na Alemanha, foi a primeira grande tentativa de renovação dos estudos dos textos a partir do deslocamento da abordagem texto-autor para a relação texto-leitor. Contudo, a Escola divide-se em dois ramos distintos: a “Estética da Recepção” de Hans Robert Jauss, e a “Teoria do leitor implícito”, de Wolfgang Iser.

Jauss (2002), ao destacar o papel do leitor como criador ativo na elaboração dos sentidos da obra literária, afirma que se faz necessário também reconhecer a experiência deste leitor e o seu tempo. Assim, necessita-se estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto-leitor, isto é, entre “o efeito” como momento condicionado pelo texto e “a recepção” como momento condicionado pelo interlocutor, para que ocorra “a concretização do sentido como duplo horizonte – do

interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma determinada sociedade.” (JAUSS, 2002, p. 49-50). De acordo com Jauss (2002), a obra literária só se impõe e sobrevive por meio de um público, e a literatura, enquanto atividade de comunicação, deve ser analisada por seu impacto sobre as normas sociais.

Iser (1996), por sua vez, se interessa pelo efeito do texto sobre o leitor, acreditando que este é o pressuposto do texto, ou seja, evidencia, por um lado, como uma obra organiza e dirige a leitura e, por outro, o modo como o leitor reage no plano cognitivo aos percursos impostos pelo texto. Portanto, para Iser (1996, 1999c), o verdadeiro objeto literário não é o texto objetivo (fictício) e nem a experiência subjetiva (imaginária), mas a interação entre ambos. Nessa interação, “o texto ficcional deve ser visto como comunicação, enquanto a leitura se apresenta como uma relação dialógica.” (ISER, 1996, p. 123). Dessa forma, a interação texto-leitor requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas, gerando o efeito estético, o que não significa que cada leitor possa fazer as inferências que desejar, uma vez que a estrutura do texto, como instrução, tem a função de orientar a leitura. “O leitor tem o papel de produzir leituras inovadoras. Isso seria impossível se o próprio texto não fosse, em certo grau, indeterminado, deixando espaço para a mudança de visão.” (ISER, 1999a, p. 12).

No final da década de 1970, embasado na concepção semiótica de Charles Sanders Peirce, Umberto Eco desenvolveu, uma abordagem semiótica a respeito do leitor muito próxima da de Iser, denominado “leitor modelo”, exposta em sua obra *Lector in fabula*. Eco (2002) propõe uma análise “cooperante” de leitura, cujo objetivo é examinar como o texto programa sua recepção e o que deve fazer um “leitor modelo” para corresponder da melhor maneira às solicitações das estruturas textuais. “O texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora seja interpretado com uma margem suficiente de univocidade.” (ECO, 2002, p. 37). Desta forma, a obra sempre suscitará a cooperação do seu interlocutor, o qual deverá, durante a leitura, mobilizar seu repertório histórico e cultural, constituintes de seu horizonte de expectativas.

Na década de 1980, face aos modelos de análise literária que dão primazia ao “leitor virtual, ‘implícito’ ou ‘modelo’, instituído pelas obras, pelas estratégias autorais e as codificações literárias” (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 19), o francês Michel



Picard inaugura uma nova abordagem centralizada sobre o “leitor real”, empírico, a partir da publicação dos ensaios *La lecture comme jeu* [A leitura como jogo] (1986) e *Lire le temps* [Ler o tempo] (1989).

Este pesquisador foi o primeiro a utilizar o termo “leitura literária” e a examinar as consequências pedagógicas de suas proposições teóricas. Essa noção propicia o questionamento do ato de leitura e a concepção de um ensino de literatura que se baseie na relação autor-texto-leitor. Ele deixou de lado as abordagens anteriores, as quais denominou de “leitores abstratos”, hipotéticos, em favor do “leitor real”, aquele que “possui um corpo, lê com ele”, uma verdade tão imperceptível que não pode ser ocultada, tal como o fazem os modelos baseados em interlocutores teóricos.

Picard (1986) pensa a leitura literária como uma forma de jogo complexo, que não se reduz ao divertimento, à evasão e à distração, mas que também não está submetido a regras herméticas, oscilando entre um polo infantil, afetivo, caracterizado pela fantasia, e um polo adulto, mais erudito, que envolve princípios a serem seguidos. Ele apresenta dois modos de leitura, apoiado na distinção entre “*playing*” e “*game*” (em língua inglesa). Para ele, o “*playing*” (a brincadeira, o jogo isento de regras), refere-se à leitura livre, movida pela emoção, mediada pelas próprias referências narrativas do leitor, enquanto o “*game*” (jogo com regras preestabelecidas), representa a leitura crítica, que leva o leitor a pensar e refletir sobre o que está lendo, seguindo as regras do jogo literário e mantendo certo distanciamento em relação ao texto. “A leitura seria portanto, ao mesmo tempo, jogo de representação e jogo de regras” (JOUVE, 2002, p. 112), em que o “*game*” disciplina o “*playing*”.

Para pensar os processos de leitura literária, Picard (1986) propôs uma tríade constituída do “ledor” [*liseur*], do “lido” [*lu*] e do “leitante” [*lectant*], isto é, três instâncias leitoras no leitor, três identidades que se superpõem e interagem. Jouve (2002) explica que o “ledor” (o corpo que lê) é definido como a parte do indivíduo que, de posse da obra literária, mantém contato com o mundo exterior; o “lido” (o leitor capturado pelo jogo, instigado a “jogar”), remete ao inconsciente do leitor que reage às estruturas fantasmáticas do texto e deixa-se levar pelas emoções, se identificando com as personagens, se projetando no universo ficcional; e o “leitante” (leitor crítico) é a parte do leitor que pensa, que reflete, é o leitor consciente de que

ele “joga”, que percebe as regras do jogo literário, que coloca o texto à distância e se interessa pela complexidade da obra.

Essa tripartição (leitor triplo) desenvolvida por Picard foi posteriormente adaptada e complementada por Jouve (2002), que abriu mão do conceito de “ledor”, melhorou a definição de “leitante” e extraiu do conceito de “lido” o de “lendo”. O “leitante” pode ser desdobrado em um “leitante brincando” (o qual procura adivinhar a estratégia narrativa do texto) e um “leitante interpretando” (o qual visa decifrar o sentido global da obra). Se o “leitante” apreende o texto em relação ao autor, o “lendo” apreende o universo textual por si próprio. O “lendo” é a parte do leitor aprisionada pela ilusão referencial que considera o tempo da leitura, o mundo do texto como um mundo que existe e que acredita no que lhe está sendo contado. O “lido” engloba certos fenômenos de leitura classificados sob o conceito de “lendo” aos quais vem se juntar a satisfação de certas pulsões inconscientes, uma vez que existe um nível de leitura em que, por meio de determinadas cenas, o leitor reencontra uma imagem de seus próprios fantasmas, logo, ele é “lido” pela obra. Nesse ínterim, “o que está em jogo então na leitura é a relação do indivíduo com ele mesmo, de seu eu com seu inconsciente.” (JOUVE, 2002, p. 52).

Esse olhar diferenciado sobre o leitor e a leitura literária, iniciado por Picard, tem instigado o desenvolvimento de pesquisas que ampliam o debate a respeito da leitura subjetiva e seus enlaces com a literatura na contemporaneidade. Dentre os pesquisadores, além de Vincent Jouve, destacam-se Annie Rouxel, Gérard Langlade, Marlène Lebrun, Catherine Tauveron, Christian Poslaniec, entre outros.

Rouxel e Langlade (2013) afirmam que os sujeitos leitores estão bem presentes nos bastidores das teorias da recepção, com a subjetividade e a singularidade de sua maneira de ler. Não é mais possível não reconhecer que o leitor real está no cerne da experiência literária, de toda a apreensão sensível, ética e estética das obras. Esses sujeitos não permanecem impunemente ao contato com obras literárias, tanto é verdade que toda leitura literária gera experiências ímpares. “A implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra.” (LANGLADE; ROUXEL, 2013, p. 23).

A leitura literária consiste em processo de construção engendrado nas competências e nas motivações dos leitores, em que estes não são submissos aos filtros dessa leitura-construção e o texto não é apenas um artefato desprovido de toda significação. O texto literário é um objeto social situado num contexto sócio-histórico-cultural, em que os significantes se referem a representações semânticas desse contexto e a leitura se torna, em relação a ele, um processo de verificação e de combinação de uma matéria preexistente. Dessa maneira, ao invés de ser uma simples decodificação de um sentido preexistente, a leitura é um processo dialético em que, indissociavelmente, mesclam-se a liberdade e a limitação (DUFAYS; GEMENNE; LEDUR, 2015).

Langlade (2013) argumenta que toda obra literária engendra uma multiplicidade de obras originais produzidas pelas experiências dos leitores reais. Essa importância central outorgada à participação do leitor na composição de um texto singular leva ao questionamento da noção de texto literário. Ao se admitir que uma obra literária se caracteriza por seu inacabamento, leva-se a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal, tais como cenários, traços físicos e de caráter das personagens, entre outros. É graças à participação de cada leitor no acabamento de uma obra que se configuram diversas coerências textuais, uma vez que lhe é possibilitada a expressão tanto do conhecimento de mundo quanto da cultura literária. Eco (2002) já havia evidenciado esse caráter lacunar do texto literário, tratando-o como um tecido composto por interstícios a serem preenchidos. No entanto, ao definir o leitor como entidade semiótica pertencente ao projeto generativo da obra, em que a comunicação literária se assemelha a um jogo programado pelo texto, em que este (o texto) deseja ser interpretado com certa margem de unicidade, a proposta de Eco limita o leitor a apenas respeitar um ritual, um protocolo.

De forma esquemática, pode-se dizer que “o leitor é levado a completar o texto em quatro esferas essenciais: a verossimilhança, a sequência das ações, a lógica simbólica e a significação geral da obra.” (JOUVE, 2002, p. 63). Como as personagens, a situação e o espaço não podem ser descritos inteiramente, o leitor completará a narrativa na sua imaginação de acordo com aquilo que lhe parecer verossímil. Assim como a narrativa pode requerer a cooperação do leitor para sequências de eventos mais complexos, nos casos em que a narrativa omite a

descrição dos gestos menores, é possível ao leitor reconstituir por si próprio o desenvolvimento dos eventos se baseando na lógica das ações. Uma obra literária, contudo, por meio de processos de deslocamento metafórico e metonímico, pode dizer outra coisa que parece dizer, exigindo do leitor a decifração de sua linguagem simbólica. Enfim, é o leitor que destaca a significação geral que o autor almejou dar à obra (JOUVE, 2002).

“Ler, portanto, é levar em conta as normas de todo tipo que determinam um texto e fazer jogar entre si as unidades de superfície que constroem seu sentido.” (JOUVE, 2002, p. 66). Jouve (2002) explicita a existência de um “contrato de leitura” entre autor e leitor, os “pontos de ancoragem”, por meio do qual o texto programa sua recepção propondo a seu leitor certo número de convenções, conforme o gênero a que pertence e seu lugar na instituição literária. Em outras palavras, “ao longo do texto inteiro, o pacto de leitura está determinado pela submissão da obra a certo número de normas, mais ou menos evidentes, que vão codificar a recepção.” (JOUVE, 2002, p. 69). “A implicação do leitor é necessária quando estruturalmente requerida pelo texto. Certas operações de leitura exigem realmente o investimento pessoal do sujeito leitor para andar bem.” (JOUVE, 2013, p. 54).

No cerne da implicação da obra literária, o leitor estabelece uma distância crítica com ela, e seu discurso inscreve as reações subjetivas experimentadas no decorrer da leitura: fascinação, desejo, sedução, rejeição, perturbação, hostilidade, entre outras. Sob o efeito da recepção da obra, o leitor empresta às personagens uma vida fora do texto, e, ao mesmo tempo, guarda a consciência da natureza virtual da realidade fictícia das personagens e das aventuras que vivem (LANGLADE, 2013).

Rouxel (2013) evidencia a importância de situar a identidade do leitor no cerne de um percurso autobiográfico, um processo que, por meio da descrição de como se encontram o mundo do texto e o mundo do leitor, permite a observação do lugar que “ocupa o processo de identificação na recepção dos textos e a que fenômenos de desdobramento identitário são convidados os sujeitos leitores durante o ato de leitura.” (ROUXEL, 2013, p. 68).

Entende-se que essa noção de identidade literária também pressupõe uma espécie de equivalência entre o sujeito leitor e os textos, uma vez que evoca não apenas a memória de textos já lidos, mas também a relação com as linguagens

apreendidas e com as singularidades do modo de ler. Entre os direitos do texto e o direito do leitor, as pesquisas de Tauveron (2002, 2013) indicam a existência de um “equilíbrio instável”, sobretudo, no tocante aos leitores literários em formação (crianças e jovens): em alguns casos, os direitos das crianças leitoras, perfeitamente preservados, se superpõem aos direitos do texto; em outros, os supostos direitos do texto desconsideram ou censuram o direito do leitor infantil. A pesquisadora também observou os casos em que os direitos do leitor podem (e devem) legitimamente se impor aos direitos dos textos, ou seja, casos em que convém preservar estrategicamente a recepção subjetiva espontânea (às vezes, errônea) do jovem leitor porque o que importa nessa fase da vida “é menos a resposta dada que o movimento que a origina e o que este significa.” (TAUVERON, 2013, p. 126-127).

Mais especificamente, Tauveron (2002, 2013) verificou a existência de duas formas ritualizadas de leitura literária que suscitam verificação, normalmente associadas às práticas de antecipação do enredo a partir das capas dos livros, seguindo-se a de imagens interiores ou das partes do texto fragmentado, página por página – comumente realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental. A primeira se encontra nas crianças leitoras com dificuldade, que têm medo de se perder nos mundos imaginários e que, por segurança, procuram encontrar o conhecido no desconhecido e, assim, releem indefinidamente a mesma história, ou, então, aquelas que, ao encontrarem um texto que desafia sua cultura narrativa ou seu sistema de valores, são incapazes de extrapolar aquilo que percebem como desafiador ou laborioso cognitivamente, para o qual elaboram uma história substitutiva tranquilizadora. A segunda consiste em ler o texto literário como um estímulo à imaginação, na qual a criança leitora concebe o seu próprio jogo, desconsiderando as proposições do parceiro do jogo.

Tauveron (2013) relata que, para a garantia simultânea dos direitos do texto e dos leitores, os mediadores de leitura literária não podem negligenciar a existência de dois tipos de leitores: o experiente e o não experiente. Um leitor experiente, capaz de fazer boas antecipações baseadas na sua familiaridade com os gêneros ou com os autores, espera ser surpreendido pelo enredo e adora deixar-se surpreender. É um leitor disponível para a aventura e fica desanimado quando encontra no texto o que já colheira em sua memória narrativa, pois a única coisa que antecipa é o gosto de entrar em um mundo desconhecido. Por outro lado, o leitor

não experiente, possui três características: não dispõe de roteiros textuais ampliados, não está disponível para a aventura e deixa-se levar pelo texto, não se aprofundando em sua interpretação. Quando associadas, essas características o conduzem a formas extremas de “levitação subjetiva”: acreditando ser sua antecipação correta, sem o estabelecimento de contrapontos, deixa de confrontar o que antecipou ao que efetivamente leu, assumindo ser o real aquilo que apenas especulou, usurpando o lugar do próprio autor, fazendo com que reste em sua memória, somente o texto antecipado.

Diante das reflexões expostas, faz-se necessário delimitar as características do leitor literário que desenvolveu práticas letradas: “um leitor intérprete autônomo capaz de se apropriar pessoalmente dos textos e de dar sentido a suas leituras” (LEBRUN, 2013, p. 137). E mais: “um leitor singular fazendo parte integrante de uma comunidade de leitores em formação” (LEBRUN, 2013, p. 138), uma vez que a leitura é uma prática fundamentalmente dialógica e polissêmica, que demanda processos transacionais internos e externos, e “um leitor ativo, ora implicado, ora distanciado” (LEBRUN, 2013, p. 139), visto que, para se apropriar de um texto literário, o sujeito leitor é evocado a interpretá-lo (conhecê-lo, traduzi-lo, valorá-lo, julgá-lo), ou seja, a interação ocorrida entre a representação inicial do texto e aquela produzida ao término da leitura, processo que permite a construção de sentidos (o que se compreendeu, o que agradou, o que achou interessante, o que não gostou).

Como a literatura já está presente e chega a certo grau de conciliação entre a atividade de leitura e os saberes implicados no processo interpretativo, torna-se imprescindível decidir a melhor forma de conseguir que essa leitura seja produtiva e proveitosa para as crianças, “que são leitores *em desenvolvimento*; sua abordagem da vida e do texto brota de um conjunto de padrões culturais diferentes dos padrões dos leitores adultos.” (HUNT, 2010, p. 135, grifos do autor). Hunt (2010) lembra que as crianças realmente “possuem” os textos, no sentido de que os significados que produzem são somente seus, até mais do que os adultos, pois estes já conhecem as regras do jogo por participarem a mais tempo de “comunidades interpretativas”, regras que as crianças-leitoras ainda não possuem condições de acessar, sobretudo, por motivos de diferenças na estrutura de referência como um todo, pela experiência com diferentes gêneros textuais e pela experiência de vida (denotação).

Poslaniec e Houyel (2011) especificam três modos de leitura que intencionam à formação de leitores autônomos (aqueles que continuam a ler por seus próprios interesses mesmo fora dos domínios da escola), os quais não devem ser vistos como uma progressão, mas sim, como maneiras de simplificar a aproximação das crianças com as obras literárias:

- a) leitura implicada: é o estabelecimento de diálogo permanente entre o livro e o leitor. Consiste na criança adentrar no universo da obra, em permitir sua imaginação fluir, se identificar com os personagens, confrontar seu próprio universo com aquele apresentado pelo livro;
- b) leitura especializada: é a capacidade de compreender as alusões, as conotações, as simbologias, a perceber o implícito do texto, sua intertextualidade (inclusive entre texto e imagens de outras obras conhecidas), sua ideologia;
- c) leitura literária: é a capacidade de perceber o modo de construção de um livro além do significado imediato e além do significado implícito, em direção à construção do prazer intelectual.

Sobre os processos de aprendizagem da leitura literária, Poslaniec e Houyel (2011) afirmam que a leitura de livros em diferentes suportes para as crianças consiste em importante atividade de iniciação que lhes permite descobrir esses objetos de leitura e despertar o desejo e o gosto de ler. Nessa fase, não é suficiente saber ler para continuar a ler, pois os processos de decodificação não se automatizam ao ponto de liberar o espírito para outras tarefas, senão sob a condição de leitura em maiores quantidades e intensidades. O início da aprendizagem de leitura exige considerável esforço, o qual precisa ser compensado com uma série de benefícios, tais como a descoberta de cenários ficcionais que permitam ao leitor responder questões existenciais, a descoberta de personagens verossímeis, o prazer de uma história cujo suspense impulsiona a leitura até o desfecho, entre outros.

Para Poslaniec e Houyel (2011), a formação do leitor literário na infância prescinde de competências ligadas à compreensão dos textos e, por consequência, à satisfação que estes proporcionam às crianças. Essas competências podem ter origem anterior ao processo de alfabetização escolar ou são

adquiridas/aperfeiçoadas na escola ou em atividades de leitura realizadas em centros culturais, bibliotecas, entre outros ambientes. Os autores destacam quatro competências que as crianças possuem antes mesmo da alfabetização:

- a) domínio da língua oral: aos seis anos, as crianças já se comunicam normalmente por meio da linguagem falada, possuindo vocabulário ligado às suas vivências e experiências sociais; compreendem o significado da entonação de frases; tem ideia do que significa um som, uma letra, uma palavra, uma frase; conhecem as leis da sintaxe e as leis semânticas; sabem empregar um mesmo registro para situações diferentes; percebem que o signo é arbitrário em relação ao objeto que elas designam;
- b) domínio da capacidade abstrata de associar: associam uma palavra a seu referente, um gesto a um estado de espírito, uma expressão a uma emoção. Essas competências são essenciais na leitura de imagens ligadas às palavras e na associação dos sons às letras;
- c) conhecimentos sobre os objetivos da leitura: em virtude de sua história pessoal e da vivência social, a criança contata textos verbais e visuais, e têm uma noção sobre para que a leitura pode lhe servir;
- d) conhecimento intuitivo de que ler é compreender: as crianças já sabem, por exemplo, que num texto escrito há um sentido global a desvendar e que ler não é uma simples operação de decodificação.

Colomer (2007) indica que a formação desse futuro leitor literário autônomo começa com um acúmulo de práticas sociais que o rodeiam desde seu nascimento. Os primeiros contatos com a leitura se produzem, em grande parte, pelo intermédio de formas orais e, inclusive, mediante narrativas audiovisuais, mas também os livros para crianças que ainda não sabem ler são uma realidade bem consolidada na produção literária infantil da contemporaneidade. É, pois, por meio “de distintos canais, dos livros infantis e das atividades proporcionadas pelos adultos, que as crianças começam a fiar as bases de sua educação literária.” (COLOMER, 2007, p. 52).

Portanto, conjuntamente à aprendizagem da leitura, as crianças que convivem com livros literários adquirem saberes relevantes a respeito do universo do livro (bibliotecas, livrarias, autores, ilustradores, formatos e suportes, capas, coleções,



paginação, entre muitos outros). Paralelamente, aflora a preferência por certos conteúdos (livros com temáticas específicas, livros de contos de fadas, livros de narrativas visuais, entre outros). O domínio desses saberes possibilita a mobilização dos meios para localizar os livros que lhes dão prazer e de adquirir um comportamento de leitor autônomo.

#### 2.4.3 A literatura infantil na formação de leitores: rumo ao letramento literário

Enquanto gênero literário, a literatura infantil é relativamente recente. Os textos destinados exclusivamente à infância originaram-se no século XVII, mas foi no século XVIII que se presenciou a passagem completa da literatura infantil para o centro das discussões. Contudo, desde o seu surgimento até a contemporaneidade, ela demanda debates e estudos a fim de fortalecer o reconhecimento estético das obras literárias direcionadas a crianças.

Desde o princípio, “o gênero sempre enfrentou controvérsias entre seu status de arte e sua função pedagógica, carregando a tradição de instruir, moralizar e ensinar em tensão com reivindicações de deleite e prazer.” (SEGABINAZI; SOUZA; OLIVEIRA, 2018, p. 47).

A literatura endereçada às crianças sempre exerceu influência social, sendo importante em termos educacionais, comerciais e políticos. Diretamente relacionada à história social da leitura, tornou-se importante objeto de pesquisa da arte literária, por antecipar questões hoje postas a respeito da natureza do convívio com textualidades em múltiplas mídias. Do ponto de vista histórico, consiste em valiosa contribuição à história bibliográfica e literária, sendo essencial para as práticas letradas e para a cultura, além de estar na vanguarda das experiências que utilizam técnicas multi/hipermidiáticas, em que imperam as relações verbo-viso-sonoras em narrativas, em lugar da palavra escrita, simplesmente (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017).

No Brasil, a produção literária para crianças é recente, sendo Monteiro Lobato considerado o escritor precursor no gênero, quando em 1920 publicou *A menina do narizinho arrebitado* (Figura 2). Reconhecido pela qualidade de suas obras, suas criações serviram de estímulo para a valorização da produção voltada para a cultura

nacional. Já em 1960, multiplicavam-se instituições e programas voltados para o fomento da leitura e a discussão da literatura infantil, dentre as quais se destaca a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)<sup>9</sup> Mesmo assim, o reconhecimento e a legitimação do gênero literário infantil na contemporaneidade são ratificados também pelo considerável desempenho do setor no mercado editorial. A produção editorial do livro ilustrado no Brasil cresceu significativamente após a década de 1970, criando momentos históricos expressivos que delinearão a literatura infantil contemporânea (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).



Figura 2 – *A menina do narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato.

Fonte: (LOBATO, 1982).

Zilberman (2014) recorda que a literatura infantil brasileira, a partir dos anos 70, influenciada pelos setores acadêmicos que pretendiam mudar o país por meio da leitura, rompeu barreiras ao recusar mecanismos simplórios de aceitação social e

<sup>9</sup> Entidade sem fins lucrativos fundada em 1968, é a maior referência em trabalhos voltados para a discussão e incentivo da leitura para crianças e jovens no Brasil. Funciona como uma seção do International Board on Books for Young People (IBBY), maior instituição no mundo no que se refere à literatura infantil e juvenil, filiada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com seções em significativo número de países, e que confere a cada dois anos a medalha Hans Christian Andersen ao melhor escritor e ilustrador, prêmio que consiste na maior honraria no mundo literário da infância e da juventude e que incentiva autores e ilustradores a fazerem bons livros para as crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017).

adentrou fortemente na cadeia de produção e consumo de livros, conquistando espaço junto ao público escolar. A partir da consagração de nomes como Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, Ruth Rocha, Ziraldo, entre muitos outros, a literatura infantil brasileira obteve crescimento qualitativo.

Coelho (2011, p. 27) evidencia que “a literatura infantil é antes de tudo, literatura; ou melhor, arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida [...]. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real [...]”. Deste modo, a leitura da literatura realiza-se de maneira diferenciada da não literatura, pois, enquanto esta tem uma finalidade prática e utilitária, aquela possibilita a extração de sensações e reações, despreziosamente, visto que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 2011, p. 180).

A literatura é a “manifestação do discurso artístico, marcada por especificidades estéticas e dialógicas em sua linguagem. [...] instaura instâncias-sujeito, efeitos de sentidos, modos de subjetivações e posicionamentos ideológicos.” (FRANÇA, 2017, p. 226).

Nomura (1996) explica que não existe uma marca única para caracterizar literariedade, em virtude da linguagem literária, enquanto forma de expressão da criatividade humana, estar em contínuo processo de transformação, variando “de acordo com a concepção social de arte e cultura vigente no espaço-tempo histórico em que se insere o texto literário considerado.” (NOMURA, 1996, p. 202).

Portanto, partindo da exposição e do entrecruzamento dos conceitos de linguagem literária adotados por diversas correntes linguísticas – estruturalista, gerativista, sociolinguística e pragmatolinguística –, considerando também a perspectiva da comunicação funcional, entende-se a linguagem literária como uma variante linguística da comunicação, com a motivação pragmática de modelizar uma concepção intencional de mundo possível, tendo como sistema de referência o mundo literário e, como normas estéticas, os princípios estéticos responsáveis pela geração de novos significados, os quais, por sua vez, se manifestam nos procedimentos de estranhamento, singularização, equivalência sintático-semântica, conotação e modelização dos signos linguísticos (NOMURA, 1996).

“Sem dúvida, as obras literárias são, antes de mais nada, *textos*.” (JOUVE, 2012, p. 9, grifos do autor). Considerando a literatura como a “arte da linguagem”, Jouve (2012, p. 31-32, grifos do autor) distingue “dois regimes de *literariedade*: o *constitutivo* (um texto é literário por respeitar as regras de determinado gênero); o *condicional* (um texto é literário por apreciação estética subjetiva).”

Segundo Proença Filho (2007), o texto literário se diferencia do texto não literário pelo fato deste se constituir em instrumento de informação e de ação, enquanto o primeiro encontra-se a serviço da criação artística, visto que “o discurso literário traz, em certa medida, a marca da opacidade: abre-se a um tipo específico de descodificação ligado à capacidade e ao universo cultural do receptor.” (PROENÇA FILHO, 2007, p. 9).

“É consenso ainda, na atualidade, que os aspectos estéticos da obra literária podem ser alcançados por meio do texto e que todos eles têm uma base linguística.” (PROENÇA FILHO, 2007, p. 11). Dessa maneira, compreende-se que o texto literário é moldado pelo uso da linguagem (verbal ou não verbal), pois é um objeto construído e que é a forma que permite que o conteúdo ganhe mais significado, pois “o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere.” (CANDIDO, 2011, p. 178).

De acordo com Coelho (2000), o panorama da literatura infantil vem se destacando com a valorização da literatura como experiência humana, o poder das linguagens como construtoras e ordenadoras do real, a lida com a dialética entre razão e imaginação, a interpretação do caos moderno como fenômeno de transformação, e a aplicação de conhecimento do eu em interação com o outro.

Compreendida como “fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial, social e cultural” (COELHO, 2011, p. 17), a literatura infantil, por meio de seus diferentes gêneros e formas, promove interferências na formação da criança em sua qualidade de sentimento, pensamento e ação. “Literatura é arte e, como tal, as relações de aprendizagem e vivência, que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que esta alcance sua formação integral.” (COELHO, 2011, p. 8-9).

Logo, “sua natureza é a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a

criança.” (COELHO, 2011, p. 29). Meireles (1990, p. 20) corrobora com o exposto ao dizer que “tudo é uma Literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil.” Não obstante, Benjamin (2012, p. 236-237) afiança que “a criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas.”

Para Cademartori (2008), o próprio adjetivo infantil, que acompanha o termo literatura, evidencia a desigual relação entre quem escreve/cria (adulto) e quem lê (criança), revelando a equivocada função pedagógico-utilitária da produção literária para crianças, desde as suas origens.

Nas relações entre autores e leitores, são fundamentais as reflexões a respeito da ludicidade do ato de ler e da compreensão da autoria literária como espaço de imaginação livre, tanto no que se refere ao ato da criação, quanto no que cerca o ato da leitura. Elaborar textos para crianças exige do autor uma preparação específica, que lhe permita configurar simbolicamente um mundo, capaz de interagir com aquele que os pequenos conhecem empiricamente, não para repeti-lo, mas para levá-los a um reconhecimento reflexivo, ou melhor, a um outro conhecimento do já visto e já vivido. Desenvolver artefatos literários para crianças, levá-las a gostar do literário, suscita a apresentação de marcas culturais e ideológicas nem sempre muito mascaradas (PINA, 2009).

“O pressuposto de que a literatura é condicionada primordialmente, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, pela relação dialógica entre obra e leitor, implica em analisar como se estabelece essa relação.” (FERREIRA, 2009, p. 223). Na perspectiva de Iser (1999b), o texto literário encena mundos e se arquiteta como jogo, a partir das representações que potencializam, pela interação, o imaginário do autor e, em outro momento, do leitor, o qual vai co-realizar a obra lida, de acordo com seu repertório, num processo de ação imaginária simultaneamente individual e coletivo. Para o autor, “o texto enquanto jogo é uma contínua transformação de todas as suas posições.” (ISER, 1999b, p.115).

Em *Homo ludens*, Huizinga (2014) aborda a importância do jogo como um fenômeno sociocultural, em que:

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. (HUIZINGA, 2014, p. 7).

Por esse viés, os autores de literatura para crianças precisam aprender a jogar com elas, desafiando-as de maneira prazerosa – pela criação de um mundo paralelo composto pelo lúdico e pelo fantástico, repleto de histórias ressignificadas, mobilizadas pelo processo de reinvenção –, assim como as brincadeiras naturalmente tensionam, pois “a vida da criança é toda ela dominada pela brincadeira. Assim, a passagem de uma crença inicial à exploração lúdica dessa crença ocorre muito cedo, e de maneira imperceptível.” (HELD, 1980, p. 44). No contexto literário infantil, essa tensão preside o ato interpretativo.

Ademais, a infância é, indubitavelmente, a fase em que o ser humano mais demonstra curiosidade e vontade de interagir com tudo à sua volta. Os estímulos visuais que as crianças encontram ao seu redor as impelem a adquirir conhecimentos, por meio do estabelecimento de relações com aquilo que ouvem, com o que desejam falar e, principalmente, com o que veem.

A literatura infantil é, de certo modo, um conceito inevitável e está diretamente ligado ao modo como a sociedade entende a criança e a infância. Se “a infância não é hoje [...] um conceito estável [...], por conseguinte, não se pode esperar que a literatura definida por ela seja estável.” (HUNT, 2010, p. 94). Bakhtin (2017, p. 11) ressalta que “a literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época.” O autor assevera que é inadmissível “fechar o fenômeno literário apenas na época de sua criação, em sua atualidade [pois] uma obra remonta suas raízes a um passado distante.” (BAKHTIN, 2017, p. 13). Conforme salienta Ferreira (2009, p. 225), o efeito de uma obra é produzido “quando sua recepção se estende pelas gerações futuras [...], quando existem leitores que novamente se apropriam da obra passada ou autores que desejam imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la, enfim, quando ocorre dialogia.”

Os estudos de Ariès (1986) evidenciam que o conceito de infância está em constante modificação ao longo dos tempos, sendo reelaborado de acordo com os contextos sociais, históricos e culturais. Nas palavras de Cohn (2009, p. 50), “cada cultura pensa o desenvolvimento da criança a partir de seus próprios termos.” O que se verifica é que “somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós.” (HEYWOOD, 2004, p. 10). Tem-se hoje uma concepção de criança e de seu universo como sendo um conceito que se constituiu por meio do dialogismo, ou seja, entre textos que se produziram historicamente, isto é, “criança para a nossa sociedade é um conceito histórico e dialético da etapa de desenvolvimento do ser humano.” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 40).

Em decorrência desses pontos, outra questão que merece lembrança é a pressuposição (e as discussões filosóficas, linguísticas, psicológicas e educacionais) de que a literatura infantil seja inferior a outras literaturas – por sua suposta linguagem de fácil compreensão – ou um gênero menor – “vista pelo adulto como algo pueril (nivelada ao brincar) ou útil (nivelada à aprendizagem ou meio para manter a criança entretida e quieta)” (COELHO, 2000, p. 30). Essa concepção estereotipada é uma sentença totalmente descartável e insustentável na contemporaneidade. Como assevera Hunt (2010), a literatura para crianças é apenas diferente de outras literaturas, pois tem um público diferente, que tem habilidades e atitudes diferentes, que resultam em leituras diferentes de textos e uma diferente relação entre autor e leitor.

O que se percebe é a existência de uma literatura que pode ser chamada de infantil apenas no nível de manifestação textual, isto é, no nível do texto em que o leitor entra em contato com as personagens, tempo, espaço, entre outros elementos textuais; percebe-se também que os temas não diferem dos temas presentes em outros tipos de texto que circulam na sociedade, como a literatura para adultos e o texto jornalístico, por exemplo. Isso parece bastante claro, pois os valores discutidos na literatura para crianças são valores humanos, construídos através da longa caminhada humana pela história, e não valores que circulam apenas no universo infantil das sociedades contemporâneas. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 15).

Zilberman (2003, p. 176), ao abordar a natureza da literatura infantil, constata que se esta quer ser literatura, “precisa integrar-se ao projeto desafiador próprio a todo fenômeno artístico. Assim, deverá ser interrogadora das normas em circulação, impulsionando seu leitor a uma postura crítica perante a realidade.” Portanto, numa perspectiva dialógica, a literatura infantil suscita discussões enquanto fenômeno de linguagem resultante de uma experiência social, cultural e existencial, configurando-se como elemento para compreensão de relações socioculturais. A literatura infantil contemporânea “procura, por meio da autocrítica, da manutenção da autenticidade, da conscientização, da metalinguagem, da dialogia, da intertextualidade, adequar-se às peculiaridades próprias do tipo de leitor a quem se destina.” (FERREIRA, 2009, p. 114).

Segundo Cosson (2016), a literatura para crianças consiste em lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, deve ser explorada de maneira adequada. A leitura literária implica troca de sentidos não somente entre o leitor e o autor, como também com a sociedade em que ambos estão localizados, com as diferentes culturas, uma vez que os sentidos resultam de compartilhamentos de visões do mundo entre sujeitos no tempo e no espaço.

O letramento literário faz parte da expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, e pode ser entendido como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Um cidadão literariamente letrado é aquele que cultiva e assume como parte de sua vida a leitura de diversos tipos de textos que circulam em sociedades letradas, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto ficcional proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO, 2001).

É importante o reconhecimento de que para a leitura literária é necessária a “tomada de consciência do *saber* (cognição, arte, ética) e do *saber fazer* (práticas sociais dialógicas). Mas não só, a mediação necessita ser consciente, sim, mas também potencializada nos domínios da linguagem.” (JULIANO; DEBUS; BORTOLOTTI, 2016, p. 23, grifos das autoras).

Para a seleção de textos, ressalta-se a necessidade de incorporação de obras contemporâneas, mas sem desprezar alguns cânones literários. O mais importante é o que o letramento literário seja conduzido com obras atuais, contemporâneas ou



não, isto é, que sejam plenas de sentidos para os leitores, com vistas à geração de interesse de leitura.

Colomer (2007, p. 60-62) indica que as narrativas infantis, não importando a idade a que se destinam, têm o compromisso de oferecer uma experiência relacionada aos seguintes aspectos:

- a) a aprendizagem com as formas prefixadas da literatura nas quais se plasma a experiência humana: trata-se de um itinerário no qual as histórias podem ser cada vez mais complexas (com inter-relações, com ações paralelas, etc.) e podem adotar “modelos” (narrativas circulares, cumulativas, encadeadas, etc.) e gêneros (fábulas, lendas, contos maravilhosos, etc.) cada vez mais variados na medida em que aumenta a capacidade das crianças para acompanhá-las sem perder-se;
- b) a familiaridade com as diferentes vozes que configuram o conjunto de narradores e por meio dos quais os livros se comunicam com as crianças: trata-se da ampliação do conhecimento das crianças sobre a forma de ver e contar a realidade a partir das leituras realizadas nos livros;
- c) a incursão na experiência estética: os livros introduzem as crianças a uma forma de comunicação na qual importa o como e na qual o sujeito se detém para apreciar a textura e a espessura dos textos verbovisuais, as formas com que as artes elaboram a linguagem;
- d) a possibilidade de expandir a experiência do leitor por meio da vivência dos personagens e a oportunidade de explorar a conduta humana de um modo compreensível: a literatura permite “ser o outro sem deixar de ser o mesmo”, uma experiência que, como a do jogo, oferece o mistério de “permitir ser e não ser”;
- e) a ampliação das fronteiras do entorno conhecido: os livros têm o poder de transportar o leitor no espaço e no tempo, de mostrar-lhe realidades desconhecidas e outros modos de vida;
- f) a incursão na tradição cultural: por meio da leitura dos livros literários, as crianças podem estabelecer seu próprio diálogo pessoal com a direção, pois cada texto e cada obra se forma em relação com o que já foi dito pelos demais, pelos já-ditos.

A comunicação literária é produzida desde a primeira infância e o que progride é a capacidade de construir sentidos por meio de caminhos assinalados. A formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o sujeito e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes. As obras lidas ao longo da infância, como toda experiência literária, definitivamente, propõem o acesso à formalização da experiência humana (COLOMER, 2007).

Nessa perspectiva, na próxima subseção, são discutidas as particularidades da leitura do texto literário em telas, principalmente no que se refere à relação do corpo com os dispositivos de leitura, além das discussões sobre o letramento digital, isto é, a maneira como os sujeitos leitores se apropriam dos novos suportes digitais e recursos de apresentação para a leitura.

#### 2.4.4 O texto literário em telas: leitura *online*, navegação, letramento digital

Na contemporaneidade, emerge uma produção literária específica da virtualidade, criada pelo uso de computador e geralmente lida em telas, denominada literatura digital ou eletrônica, que de acordo com Hayles (2009, p. 21) “é movida pelos motores da cultura contemporânea, especialmente jogos de computador, filmes, animações, artes digitais, desenho gráfico e cultura visual eletrônica.”

No que compete à literatura infantil em meio digital, é essencial ter em conta que se trata, antes de tudo, de textos cuja discursividade é conduzida pelas especificidades das linguagens literárias e estéticas, mesmo que sua manifestação concreta ocorra por meio de uma estrutura baseada em multimídia ou hipermídia e em diferentes suportes (KIRCHOF, 2016). O autor salienta que

toda mensagem estética e literária, independentemente do suporte no qual é produzida, é estruturada de modo ambíguo com relação ao sistema de expectativas que é o código a que pertence, o que a torna aberta por excelência, demandando do leitor um elevado grau de atividade cooperativa. (KIRCHOF, 2016, p. 222).

A “literatura digital para crianças” pode ser entendida, assim, como todo e qualquer experimento literário endereçado ao público infantil para ser lido exclusivamente em meio digital, geralmente apresentando recursos hipertextuais e hipermediáticos como parte integrante da composição (KIRCHOF, 2014). Cabe ressaltar que, segundo Kirchof (2009, p. 50), a “literatura digital” consiste em categoria geral “que abarca tanto os textos com estrutura linear quanto os textos não-lineares”, delimitando duas categorias mais específicas: a literatura hipertextual, baseada em “recursos de não-linearidade proporcionados pelos *links* eletrônicos”, e a literatura hipermediática, baseada “em recursos multimidiáticos, que agregam diferentes linguagens” (KIRCHOF, 2009, p. 50). Contudo, o autor salienta que muitos experimentos com o livro digital fazem uso de ambos os recursos de forma simultânea.

Com o surgimento e a popularização de dispositivos eletrônicos portáteis, sobretudo o iPad, diversas obras literárias para crianças foram produzidas em meio digital, muitas delas tendo como base os livros impressos. Kirchof (2014) assinala que as obras de literatura digital para crianças são heterogêneas e, assim como as mídias digitais, estão sujeitas a transformações constantes, o que torna difícil estabelecer tipologias fixas. No entanto, para fins didáticos, é possível dividi-las em dois grandes grupos: narrativas digitais infantis e poemas digitais infantis. Essas obras digitais constituem em um “novo formato de expressão literária voltado ao público infantil que expande as narrativas verbovisuais características do livro ilustrado impresso ao incorporar sons, movimentos e interatividade.” (FREDERICO, 2016, p. 105).

Em outros termos, a emergência dos textos literários digitais provocou o deslocamento da centralidade de livros e documentos impressos, o que estimulou o surgimento e a renovação de gêneros e motivou a criação de novas formas de aproximação, produção e consumo textuais. Assim, do papiro e do pergaminho ao papel e, mais recentemente, do papel aos dispositivos eletrônicos móveis, potencializou-se o exercício da comunicação multimodal, favorecendo a interação por meio de diversas práticas de letramentos.

Constatam-se, nesse processo, dois movimentos paralelos: o do leitor que migrou do papel para as telas eletrônicas, e o leitor das telas eletrônicas que navega

nas arquiteturas líquidas e alineares da hipermídia no ciberespaço. Em ambos os casos, observa-se que o leitor não se contenta apenas em ler/apreciar os textos, mas enseja cooperar ativamente com sua confecção, em uma “participação colaborativa de atores sociais localizados sócio-histórico-culturalmente na construção conjunta de significados.” (MOITA LOPES, 2010, p. 398).

Dessa maneira, ao se analisar a produção de livros literários digitais na atualidade, verifica-se que, com a passagem dos textos impressos para as telas eletrônicas, ocorreram mudanças na relação do leitor com o texto:

Não apenas os leitores podem submeter o texto a uma série de operações (podem indexá-lo, mudá-lo de um lugar para outro, decompô-lo e recompô-lo), mas podem também tornar-se coautores. A distinção [...] entre o autor do texto e o leitor do livro, que é imediatamente discernível na cultura impressa, dá lugar agora a uma nova realidade: o leitor torna-se um dos possíveis autores de um texto multiautoral ou, no mínimo, o criador de novos textos por fragmentos deslocados de outros textos. (CHARTIER, 1999, p. 27-28).

Com a expansão da Internet e o acesso a dispositivos eletrônicos, é possível o compartilhamento de conteúdos com outros sujeitos que também estejam conectados por meio do ambiente virtual, permitindo, assim, diferentes interações e construções de significação. A geração de leitores da contemporaneidade aciona comunidades em redes sociais da Internet (como o Facebook e o Skoob) e de mídias sociais (como *blogs* e *sites* de compartilhamento de vídeos – sobretudo, o YouTube), para comentar, recomendar e criticar livros, conversar com autores, relatar experiências literárias, entre outras ações/relações dialógicas, cujas postagens são realizadas periodicamente pelos criadores/moderadores, os quais, muitas vezes, são crianças e jovens. Essa geração virtual de formadores de opinião – e que, por sinal, também têm produzido materiais de consumo para seus espectadores, dentre os quais, livros impressos –, configuram um novo tipo de leitor ou de comunidade leitora: aquela que se comunica dialogicamente por meio de mídias digitais em torno de assuntos e/ou influenciadores específicos.

Lajolo e Zilberman (2017), por exemplo, evidenciam a potencialização da produção e da circulação hipertextual por crianças e jovens na contemporaneidade,

por meio da elaboração de novos gêneros literários compostos pela associação entre escrita, imagem, animação e som, tais como as *fanfictions*<sup>10</sup>, em que essas histórias “apropriadas (in)devidamente de obras alheias” e protagonizadas por personagens oriundos da literatura, dos quadrinhos e dos seriados da televisão, se envolvem em novas aventuras graças à ampla propagação pelos fãs dos originais no universo do ciberespaço.

Tais sujeitos, ao semiotizarem os signos linguísticos, produzem textos (ou hipertextos) que se estruturam em gêneros específicos conforme o contexto. Uma vez que “o texto deve ser concebido como uma ação de um sujeito em processo e não como um produto finalizado” (XAVIER, 2013, p. 139), de maneira complementar, o hipertexto caracteriza-se pela ampliação de suas condições de produção e seus percursos de leitura. Entretanto, conforme aponta Ribeyre (2017), ainda há pouca clareza quanto ao seu conceito, sobretudo, por parte da Linguística: flutuações terminológicas e descrições pouco ou muito específicas dificultam<sup>11</sup> uma consistência maior de hipertexto e hipertextualidade.

Xavier (2013, p. 153) caracteriza “o hipertexto como um dispositivo ‘textual’ digital semiolinguístico (dotado de elementos verbais, imagéticos e sonoros) *online*, isto é, indexado à Internet”. Portanto, o hipertexto é realizado sempre em meio digital e aglutina diferentes linguagens: “é a tecnologia enunciativa inédita e exclusiva da qual emerge o modo de enunciação digital, [...] uma tecnologia enunciativa que possui um modo próprio de se constituir, dispor, compor e superpor significações” (XAVIER, 2013, p. 181), e que possibilita a acentuação da “função da intertextualidade na construção e até mesmo na desconstrução do sentido de um discurso *online*” (XAVIER, 2013, p. 179), pois “os *links* permitem conexão tanto com

---

<sup>10</sup> *Fanfiction* (ou *fanfic*) refere-se a um “trabalho ficcional escrito por fãs para outros fãs que tem como ponto de partida outro texto ou personagem conhecido. É normalmente produzido dentro do contexto de comunidades de fãs e pode ser compartilhado virtualmente ou impresso na forma de *zines*.” (BUNZEN; MENDONÇA, 2013, p. 266).

<sup>11</sup> Uma das principais dificuldades reside na discussão entre a natureza digital ou analógica do hipertexto. Xavier (2013) indica que o hipertexto é um fenômeno digital, enquanto Koch (2016) afirma que suas características foram apenas dilatadas por meio dos computadores em rede, mas que seu funcionamento de nós e ligações não depende de qualquer meio eletrônico. Já Coscarelli (2012) expõe que todo texto é um hipertexto, bem como toda leitura é um processo hipertextual, visto que a hipertextualidade depende muito mais do leitor do que do meio (digital ou analógico) em si. Na perspectiva de Leffa e Vetromille-Castro (2008, p. 167), o hipertexto “é da responsabilidade do leitor, que constrói o sentido com base nos componentes textuais fornecidos por um ou mais autores.”

textos impressos fisicamente quanto com hipertextos indexados virtualmente à grande rede.” (XAVIER, 2013, p. 179).

O hipertexto difere do texto impresso por não ser somente a justaposição de escrita e imagens, mas por possuir um design que permite diversas interconexões, inúmeras trajetórias e múltiplas sequências. O hipertexto articula-se à multimodalidade, promovendo novas interações em que palavras, imagens e sons estão conectados em uma complexa rede de significados, denominada hipermodalidade (LEMKE, 2010).

Em função dessa integração multi/hipermodal, a leitura passou a ser “navegante” (RIBEIRO, 2008, 2011a; COSCARELLI, 2016; COSCARELLI; KERSCH, 2016), uma vez que cada leitor pode fabricar seu próprio hipertexto a partir das escolhas e dos caminhos que opta durante sua navegação.

Coscarelli (2016) afirma que a leitura na Internet e em ambientes digitais, denominada “leitura *online*”, envolve habilidades diferentes, que incluem a navegação, competência complexa que é “provavelmente responsável por grande parte das diferenças que encontramos na pesquisa de leitura ‘tradicional’ (do impresso) em comparação com a leitura *online*.” (COSCARELLI, 2016, p. 68). A leitura em meio digital compreende algumas estratégias análogas à leitura em ambientes tradicionais, tais como visualizar, analisar, inferir, perguntar, criticar, sintetizar, entre outras. Contudo, nos ambientes digitais, o leitor também é navegador, pois se depara com procedimentos que abarcam: “clique, usar barras de rolagem, compreender e usar os menus, passar os olhos estrategicamente pelas páginas, buscar, localizar, avaliar, selecionar, entre outros” (COSCARELLI, 2016, p. 77-78), ou seja, o leitor se torna um leitor-navegador<sup>12</sup> (COSCARELLI, 2016).

Coscarelli (2016, p. 71-76) evidencia que é possível “considerar a navegação e a leitura como partes de uma mesma competência, uma vez que navegar envolve muitas habilidades semelhantes à leitura” – acesso lexical; processamento sintático; processamento semântico (significado local, significado global, integração das informações); análise do discurso; produção de diferentes tipos de inferências; uso

---

<sup>12</sup> Coscarelli (2016) argumenta que, para cumprir a tarefa de ler para aprender usando a Internet, o leitor-navegador precisa entrelaçar habilidades e estratégias de leitura e navegação para ler *online* eficientemente.

de diferentes tipos de conhecimento prévio (do assunto, da estrutura informacional do texto impresso, da estrutura informacional de *sites* e ambientes digitais, entre outros); conexão de informação verbal e não verbal (COSCARRELLI, 2016) – e “navegar requer o uso de estratégias similares à leitura” – monitorar; estabelecer conexões; identificar as ideias mais relevantes do texto; fazer perguntas; analisar/criticar; visualizar (criar imagens); inferir; resumir; sintetizar (COSCARRELLI, 2016).

Ribeiro (2008, 2011a), ao tratar sobre a leitura na tela, ressalta que os leitores infantis se adaptam aos novos suportes, aos novos objetos de ler, e os novos objetos vão sendo refinados e projetados de acordo com as demandas dos leitores, fundamentadas no uso. Consiste em “um ciclo inteligente e versátil, ao qual qualquer ser humano deve estar acostumado.” (RIBEIRO, 2011a, p. 130). Cada nova interface guarda características de suas predecessoras. Por exemplo, ao se pensar no funcionamento do pergaminho em rolo, é possível perceber traços em comum entre aquele dispositivo e a leitura na tela de um computador: o texto, no monitor, corre de maneira que só pode ser visualizado parcialmente pelo leitor, embora não seja na horizontal. Assim como no livro impresso, o texto em tela pode ser paginado, pode manter o design de uma folha, simula a tipografia das letras, assim como obedece a ferramentas de busca como índices e *links* (RIBEIRO, 2011a). “Tudo isso faz com que o leitor não precise, a rigor, começar do zero ao lidar com um novo recurso, uma nova tecnologia de objeto de ler.” (RIBEIRO, 2011a, p. 130).

Entretanto, a autora, juntamente com Coscarelli (2012), não acredita que um conjunto de textos interligados por meio de *links* poderia ter tantos motivos para ser tão diferente dos textos “comuns” em relação aos processos da leitura (RIBEIRO, 2008). Essa também é a visão compartilhada por Paiva (2016, p. 48), ao sustentar “que não há diferenças entre as habilidades mais amplas necessárias para ler no meio impresso e no digital.” Para o autor, o que pode haver é uma ampliação do uso de linguagens com o advento do meio digital, “fazendo com que algumas habilidades amplas de leitura já existentes sejam mais exigidas do leitor e outras habilidades mais específicas como *fixar o cursor* ou *clicar com o mouse* surjam.” (PAIVA, 2016, p. 48, grifos do autor).

Ainda assim, como muitos dos textos contemporâneos são materializados digitalmente, acredita-se que os sujeitos precisam desenvolver novas habilidades

para manipulá-los com eficiência para produzir sentido. Também se torna fundamental que construam habilidades específicas para ler (e escrever) em ambientes digitais, tais como as apresentadas por Dias e Novais (2009) em sua proposta de matriz de letramento digital: utilizar diferentes interfaces; buscar e organizar informações em ambiente digital; ler hipertexto digital; produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais. Ribeiro (2008, p. 40) salienta que para alcançar algum grau de letramento digital, os sujeitos “precisam aprender ações que vão desde gestos e o uso de periféricos da máquina até a leitura dos gêneros de texto que são publicados em ambientes *online* e expostos pelo monitor.”

Lankshear e Knobel (2008) propõem pensar o letramento digital como competência que envolve práticas sociais e concepções de engajamento para que o sujeito possa acessar *links* de navegação, avaliar a credibilidade de fontes *online*, compreender e produzir gêneros hipermediáticos, realizar pesquisas na Internet, entre outras ações inerentes ao ciberespaço. Assim, o sujeito digitalmente letrado é aquele que modifica os modos de ler e escrever as materialidades verbais e não verbais, assim como, compreende as diferenças determinadas pelo suporte digital.

Tendo em vista que a produção mais recente de livros de literatura digital para crianças tem feito amplo uso de possibilidades multimodais e hipermediáticas, que requerem para a leitura uma atividade mais lúdica e exploratória do leitor, compreende-se que a formação de leitores capazes de se beneficiarem desse bem cultural implica investimento em práticas multiletradas. A esse respeito, Rojo (2012) enfatiza que, no tocante à multiplicidade de linguagens (modos ou semioses) nos textos/hipertextos em circulação na contemporaneidade, exige-se do sujeito leitor habilidades e práticas de compreensão e produção de cada uma dessas linguagens para fazer significar.

Yokota e Teale (2014) consideram que as habilidades para o processamento e a produção de textos multi/hipermediáticos são essenciais para que um sujeito seja considerado multiletrado no século XXI, e as interações com livros digitais na primeira infância podem se constituir em excelente modo para o início da construção dessas habilidades, uma vez que “a compreensão de grande parte dos efeitos literários e dos sentidos produzidos em obras digitais requer a compreensão de códigos e textualidades específicas do universo digital.” (KIRCHOF, 2016, p. 223).



## 2.5 DO LIVRO ANALÓGICO AO DIGITAL: IMPACTOS NOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE LITERATURA INFANTIL

Definir livro hodiernamente suscita a utilização de parâmetros e critérios mais flexíveis. Queiroz (2008), em seu *Glossário de termos de edição*, afirma que o livro moderno, a partir da invenção da tipografia, consiste em “uma reunião de folhas dobradas, reunidas em cadernos colados e costurados uns aos outros, em branco, manuscritas ou impressas”, com um revestimento que poderia ser encadernado ou brochura (QUEIROZ, 2008, p. 15). Para além da definição formal e generalizada, tratando da contemporaneidade, a autora expõe que:

o livro impresso tem sido gradualmente substituído por dispositivos informatizados de leitura, por livros-máquina ou livros eletrônicos interativos que navegam em cabos telefônicos ou ondas hertzianas. Digitalizados e armazenados em CD-ROMs ou em imensas memórias on-line, ainda sobrevivem paralelamente às suas edições eletrônicas. (QUEIROZ, 2008, p. 15).

O que pode ser considerado um livro? O que serão esses objetos virtuais com os quais se tem contato agora?

Estas são justamente as indagações feitas por Ribeiro (2011b) em *Ler na tela: o que é, hoje, um livro?*, em que reflete sobre as mudanças dos suportes da leitura e a representação dessas mudanças na formação de leitores. Afirma que, assim como vários outros artefatos, o livro sofre a influência de instituições e convenções que tentam estabilizar seus modos de produção, desenho e, principalmente, a qualidade, uma vez que ele possui implicações econômicas, sociais e até para a saúde.

A autora tece críticas a algumas definições engessadas, discute as reorganizações que o texto e o objeto de leitura têm sofrido na modernidade recente, mas, espirituosamente, reflete a respeito da materialidade dos “livros” digitais: “quando se compra um livro, não vem com ele [...] baterias, pilhas, *chips* [...] de que ele dependa para funcionar”; “livros não dão choque, nem ‘dão pau’”; “livros não acusam ‘erro 404, *Page not found*’ e nem dependem de software para ‘rodar’”; “livros

não podem ser lidos no chuveiro, equipamentos eletrônicos também não”; “é que meu livro vai descarregar, ouça o barulhinho de aviso. Bem no meio do capítulo. Preciso trocar a placa-mãe do meu livro. Ele dá um estalo quando eu ligo” (RIBEIRO, 2011b, p. 96-98).

Para Fawcett-Tang (2007), as mudanças tecnológicas pelas quais o livro vem passando ao longo dos séculos consiste na mesma proporção que qualquer outro produto. Para o referido autor, a aura sacralizada atribuída a esse objeto ao longo dos tempos cede espaço a uma discussão sobre o livro como tecnologia.

Lajolo e Zilberman (2017) destacam que, na contemporaneidade, não é mais possível falar do livro com segurança, visto que novas tecnologias estabeleceram outros formatos, materiais, modos de produção e de circulação, distintas maneiras de leitura, ressignificando as relações entre comunicação, corpo, voz, olhar e gesto.

A trajetória da evolução do livro é extensa e gradativa. Do papiro às versões digitais, elementos técnicos foram responsáveis por expressivas transformações no aspecto formal do livro, afetando seu uso prático, sua função e as formas de leitura, conforme evidenciado nas subseções a seguir.

### 2.5.1 As mudanças nos suportes da leitura

Enfocando a questão do livro como artefato, o seu aperfeiçoamento – considerando os seus conteúdos, utilidades, suportes e as maneiras de escrever neles (e sobre eles) –, impactou consideravelmente o desenvolvimento das sociedades e suas culturas ao longo dos anos. Conforme proferiu Flusser (2010, p. 148), o livro é “um estágio intermediário no caminho que procede da floresta em direção à terra das inteligências artificiais, [...] é também [...] um suporte de memória artificial e contém informações computadas em bits (letras).”

Na atualidade, o texto digital é apresentado como revolução, sendo normalmente comparado – equivocadamente, por sinal – à revolução tipográfica de Gutenberg na década de 1450. Sabe-se que, a partir do desenvolvimento dos tipos móveis e do aprimoramento da prensa, o livro passou a ser reproduzido com maior velocidade e a um custo menor, aumentando a circulação de exemplares. Apesar de Gutenberg não ter sido pioneiro na criação da tipografia e da impressão, sua

inovação estava justamente na mecanização do processo por meio da prensa e na composição de seus tipos móveis, o que possibilitou a rapidez na reprodução e na disseminação de livros, promovendo admirável revolução na cultura e na história da civilização (CHARTIER, 1998).

Contudo, naquela época, a revolução promovia uma mudança técnica da forma no registro da escrita: do manuscrito à reprodução. Na modernidade recente, a linguagem digital, ubíqua, líquida e hipermidiática, não se limita apenas à transformação em seu registro: ao migrar para a tela de computadores e de dispositivos eletrônicos, o texto escrito se libertou da linearidade sequencial e se aliou a textos imagéticos e sonoros, articulando-se por meio de *hiperlinks* e promovendo, assim, mudanças não somente no suporte das linguagens, mas nos modos de composição das linguagens e dos textos.

Chartier (1998) ratifica com o exposto ao afirmar que:

existe propriamente um objeto que é a tela sobre qual o texto eletrônico é lido, mas este objeto não é mais manuseado diretamente, imediatamente, pelo leitor. 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 defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. (CHARTIER, 1998, p. 12-13).

De tal modo, por meio das TDIC, percebe-se também a ampliação das produções no mercado livreiro, em que as fronteiras entre fabricação, distribuição e consumo de conteúdos são atenuadas a partir da convergência de diferentes mídias. O que se verifica é que o livro impresso, que por séculos se manteve como o principal suporte do texto escrito, enfrenta, desde o final do século passado, a concorrência de novos formatos, oriundos do aperfeiçoamento das redes de informação e da progressiva digitalização do texto impresso, dando origem a novos

padrões de negócio, a novas formas de leitura-produção textual e a novos suportes, conforme pode ser observado na Figura 3.



Figura 3 – Adaptação de textos em diversos dispositivos de leitura.

Fonte: Adaptado de Teixeira (2015).

Lévy (1998) expõe que

A maioria das atividades cognitivas são potencialmente redefinidas pela nova tecnologia intelectual que é a informática. Sujeitos e objetos, autores e destinatários perdem sua identidade individual em proveito de redes contínuas de produção de informações. Os antigos produtos acabados como o texto, a imagem e o som tornam-se matéria-prima a ser processada. Com a concepção de linguagens, sistemas e softwares, aparece uma espécie de metaescrita ordenadora e reguladora, que determina os possíveis do universo ao qual poderão ter acesso os atores competentes [...]. (LÉVY, 1998, p. 32).

Lévy (1998) argumenta que, consideradas numa nova configuração de mídias, inseridas num diferente sistema de comunicação, as antigas tecnologias intelectuais mudam de significado. Durante séculos, a verdade foi escrita e o mundo desenrolava imensas páginas cobertas de sinais a serem interpretados, ação privilegiada a uma exclusiva casta de letrados. A informática, entendida como nova tecnologia intelectual, ao expor suas ferramentas, fornece modelos teóricos para as nossas tentativas de conceber a realidade de maneira racional. Em contrapartida, o autor certifica que reconhecer essas transformações não significa prever a substituição universal das antigas tecnologias pelas novas: “a não ser no imaginário social, os livros não serão suplantados pelos computadores e bancos de dados.” (LÉVY, 1998, p. 32).

No tocante à expansão da cultura do impresso, autores como Flusser (2010) e McLuhan (1972) elegeram a tecnologia como o principal agente de tais mudanças sociais, associando o uso da palavra impressa a processos históricos, ou ainda, assinalando um rompimento entre o período manuscrito e o período impresso.

Ao abordar a tendência atual da escrita linear ser transcodificada digitalmente em *A escrita: há futuro para a escrita?*<sup>13</sup>, Flusser (2010) defende que, da mesma forma que a escrita alfabética e linear surgiu como substituição ao modelo imagético usado anteriormente, ela será substituída pelo pensamento digital. Para este filósofo, a mudança do código alfabético para o digital não pode ser entendida por meio da dialética, mas por meio do conceito de “mudança de paradigma”. Seria um salto brusco de um nível a outro, e não uma síntese de oposições. Se a mudança de códigos fosse dialética, seria possível a preservação da escrita, pois na dialética o que é ultrapassado não é apagado, mas superado. Não é esse o caso: os novos códigos se opõem ao alfabeto de forma radical. Trata-se da “emergência de uma nova experiência espaço-temporal e, por conseguinte, de um novo conceito de espaço-tempo, em que as antigas experiências e os antigos conceitos não podem ser mantidos.” (FLUSSER, 2010, p. 226-227).

---

<sup>13</sup> Livro publicado originalmente em alemão na cidade de Göttingen, pela Immatrix Publications, no ano de 1987, sob o título “*Die Schrift. Hat Schreiben eine Zukunft?*”.

Flusser (2010), que apresenta certo pessimismo em relação à possibilidade de preservação da escrita, também faz ponderações a respeito dos novos modos de leitura. Para ele, o “leitor” do futuro se verá livre para fazer associações transversais entre elementos de informação, históricos e lineares, estabelecendo suas próprias correntes temporais. A leitura se dará não ao longo de uma linha, mas será tramada por meio de redes formadas por pontos. Além disso, “haverá então outras e melhores memórias artificiais do que as bibliotecas. Tudo aquilo que até hoje é mantido em bibliotecas será transposto para essas novas memórias.” (FLUSSER, 2010, p. 146).

As análises de Flusser dialogam com o pensamento de McLuhan, outro estudioso que também explora o campo da comunicação, tratando especificamente da escrita. Quando aquele afirma que a cultura escrita está sendo superada por uma cultura imagética e que o computador estaria modificando funções humanas – como escrever, calcular e memorizar –, parece concordar com McLuhan (1972) ao anunciar uma era das imagens em seu livro *A galáxia de Gutenberg*: o autor explica a influência das tecnologias na maneira de agir e pensar do homem, crendo que o próprio meio gera mais impacto que seu conteúdo. Afirma que determinadas tecnologias agem como extensões do corpo humano, prolongando certas capacidades e atrofiando outras. Assevera que “a assimilação e interiorização da tecnologia do alfabeto fonético traslada o homem do mundo mágico da audição para o mundo neutro da visão.” (MCLUHAN, 1972, p. 34).

Para ele, as palavras perdem seus poderes mágicos com o surgimento do alfabeto fonético, e esse processo intensifica-se ainda mais com o advento da palavra impressa. Dessa forma, afirma que a tipografia de Gutenberg aprimorou a maneira linear e mecanizada de ver o mundo, marcando a ruptura entre a tecnologia medieval e a moderna. Defende ainda que “a nova interdependência eletrônica recria o mundo à imagem de uma aldeia global” (MCLUHAN, 1972, p. 50), isto é, as tecnologias eletrônicas constituem-se em um retorno à forma tribal de pensar e interagir com o mundo, uma vez que apelam para uma interação sensorial, o que gera uma retomada a elementos primitivos, característicos da cultura auditiva e tátil.

Contudo, contrariamente a esse pensamento, Eco e Carrière (2010), inveterados bibliófilos, parecem não acreditar que os dispositivos hipertextuais ou os sistemas de multimídia tornaram ou tornarão os livros obsoletos, assim como,

postulam que uma nova tecnologia não irá abolir uma tecnologia anterior. Para eles, os livros pertencem à classe de instrumentos, que, uma vez inventados, não foram aprimorados porque já estão bons o bastante, tais como o martelo, a faca, a colher ou a tesoura. Afirmam que os livros digitais possivelmente se revelarão úteis para consultar informações, mas não substituirão outros tipos de livros, em outras palavras, “talvez evolua em seus componentes, talvez as páginas não sejam de papel. Mas ele permanecerá o que é.” (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 16-17).

Ao abordar a sobrevivência dos livros impressos na era digital, Eco (2003, p. 8) rememora que “na história da cultura, nunca houve um caso em que uma coisa simplesmente tenha matado uma outra coisa. Em vez disso, uma nova invenção sempre alterou profundamente uma outra, mais antiga”, tal como já aconteceu com os suportes destinados a armazenar duradouramente a informação – os cassetes, os disquetes, os CD-ROMs, os DVDs – que na atualidade, só podem ser consultados em detrimento da posse (guarda) de aparelhos específicos para a sua leitura. Assim, diante da efemeridade e da fragilidade dos suportes contemporâneos, os impressos “continuarão indispensáveis, não só para a literatura, mas também para quaisquer circunstâncias em que é preciso ler com cuidado, não só com o intuito de receber informações, mas também de especular e refletir sobre elas.” (ECO, 2003, p. 8).

Eco (2003) comenta que os hipertextos digitais em rede e em suportes eletrônicos podem até ter tornado obsoletas as obras de referência ou de consulta, como manuais e enciclopédias, em virtude da facilidade da busca e recuperação da informação, da atualização constante e da possibilidade de liberação de espaço físico por eles oferecidos, no entanto, a Internet e os dispositivos hipertextuais dificilmente substituirão os livros literários, enquanto objetos físicos e virtuais. Primeiramente, porque nos “livros para ler”, a forma normal de ler é aquela chamada por ele de “maneira de história de detetive”, em que se começa na primeira página, em que o autor conta que certo crime foi cometido e o leitor segue as trilhas até a última página para descobrir o culpado. É possível que um leitor mais experiente salte algumas páginas a fim de concentrar a atenção apenas em alguns trechos, mas configura-se numa maneira de ler que um leigo consideraria antinatural. Segundamente, porque a leitura em uma tela de computador não é o mesmo que ler um livro impresso, uma vez que as telas, além de necessitarem de conexão com

tomadas em algum momento, têm difundido uma “nova forma de letramento” em que os leitores/usuários precisam aprender sobre o funcionamento do programa computacional para iniciar a leitura e sobre como se operam os textos e as práticas de leitura segundo a lógica da “nova poética hipertextual”.

Em sua obra *A questão dos livros*, Darnton (2010), historiador e bibliotecário norte-americano, por sua vez, emite seu ponto de vista sobre a discussão travada a respeito da longa relação dos sujeitos com os livros (e suas recentes versões digitais). Assim como Eco e Carrière, ele acredita no princípio geral da história da comunicação de que uma mídia não toma o lugar de outra em curto prazo, tal como a publicação de manuscritos se manteve por muito tempo depois da invenção da prensa móvel por Gutenberg, os jornais não acabaram com o livro impresso, a televisão não eliminou o rádio e a Internet não fez os telespectadores abandonarem completamente suas tevês. Contudo, apregoa que as mudanças tecnológicas não oferecem uma mensagem reconfortante de continuidade dos meios impressos de leitura frente à proliferação de novas invenções.

Darnton (2010), apesar de lamentar as imperfeições textuais e certas inexatidões existentes na escrita e na imagem digitalizada trazida pela Internet, e acreditar que nenhuma tela de computador é tão satisfatória quanto às sensações proporcionadas por uma página impressa de um livro – a textura do papel, a qualidade da impressão, a natureza da encadernação, seu cheiro e até mesmo as anotações deixadas por leitores nas margens das páginas –, acredita que o futuro será eminentemente digital, e que o presente caracteriza-se como momento de transição, onde os modos impressos e digitais de comunicação coexistem na medida em que determinadas tecnologias tornam-se obsoletas rapidamente. Frente ao constante desaparecimento ou à substituição de objetos/dispositivos/entidades por outros, o autor considera que as bibliotecas não serão substituídas, uma vez que nunca foram depósitos de livros, mas sim, centros do saber, que, na contemporaneidade, ao mesmo tempo em que oferecem livros impressos, operam como centros de transmissão de impulsos eletrônicos por meio de seus repositórios digitais, que fornecem acesso a periódicos eletrônicos e orquestram sistemas de informação que alcançam as profundezas de laboratórios.

Diante dos argumentos expostos por esses autores, parece que o centro da discussão não é exatamente a morte ou a crise do livro impresso, mas sobre as



mudanças que as tecnologias geram no modo de pensar o armazenamento, o espaço social de difusão textual e a criação de novas interfaces entre autores, textos e leitores. Os livros em papel, apesar de seus mais recentes avatares, como os livros aplicativos e os livros digitais de realidade aumentada, têm sobrevivido distintamente em bibliotecas e outros espaços de leitura. Na subseção a seguir, apresentam-se as novas materialidades e configurações do livro de literatura para crianças.

### 2.5.2 O livro de literatura infantil: novas materialidades

Os livros de literatura infantil são aqueles concebidos com proposição estética, em que as narrativas suscitam interação entre palavra e ilustração ou entre ilustrações (MACHADO, 2014).

De acordo com Linden (2011), em virtude da designação pouco conhecida do grande público, não há em muitos países um termo fixo ou específico para defini-los, sendo assim, globalmente, mais conhecidos como “livros ilustrados infantis” ou somente “livros ilustrados”<sup>14</sup>. Ressalta que, conforme o contexto, recebem diferentes nomes: *livre d’images* (na França); álbum ilustrado (em Portugal); *álbum* nos países de língua espanhola; *picturebook*, *picture book* e *picture-book* (em língua inglesa); e em português do Brasil “livro ilustrado”, “livro de imagem” ou “livro-imagem”.

Portanto, a referida autora, reconhecendo a dificuldade, ou impossibilidade, de se criar categorias para dar conta da diversidade de tipos de livros para crianças, buscou priorizar em suas classificações os livros ilustrados quanto a sua estruturação interna, isto é, a organização dos elementos textuais e imagéticos dentro do objeto livro: livros-brinquedo<sup>15</sup>, livros com ilustração<sup>16</sup>, livros ilustrados<sup>17</sup>,

---

<sup>14</sup> Conforme apontado por Machado (2014), ao longo das últimas décadas, diversas nomenclaturas e expressões têm sido utilizadas para a designação dos livros de literatura infantil impressos. Acredita-se que a discussão terminológica tem como ponto de partida os termos “livro com ilustrações” e “livro ilustrado”, devido à sua abrangência internacional. Verificou-se que autores estrangeiros – Nodelman (1988), Hunt (2010), Linden (2011), Nikolajeva e Scott (2011), Salisbury e Styles (2013) e Yokota e Teale (2014) –, parecem concordar em chamar *picture book* (livro com ilustração) a seleta gama de livros que contêm ilustrações, e de *picture-book/picturebook* (livro ilustrado/livro-imagem/livro de imagem) os livros em que se observa inter-relação entre palavra e imagem.

<sup>15</sup> Livros-brinquedo: obras híbridas que contêm características de livro e de brinquedo com presença de elementos em três dimensões (pelúcia, figuras de plástico, entre outros) (LINDEN, 2011).

livros *pop-up*<sup>18</sup>, livros interativos<sup>19</sup>, livros imaginativos<sup>20</sup>, primeiras leituras<sup>21</sup> e histórias em quadrinhos (HQ)<sup>22</sup> (LINDEN, 2011).

Salisbury e Styles (2013) salientam que o “livro infantil ilustrado” atual refere-se às obras em cujo conteúdo existe uma relação clara entre imagens sequenciais, geralmente em conjunto com um pequeno grupo de palavras, que transmitem o significado da narrativa. De acordo com os pesquisadores, nesses livros, as imagens e as palavras possuem a mesma importância narrativa, ao contrário dos “livros ilustrados comuns”, em que as figuras apenas enriquecem, decoram ou ampliam o significado do texto escrito. “Na maioria dos casos, o significado surge por intermédio da interação entre palavras e imagens, sendo que nenhuma delas faria sentido quando usadas separadamente.” (SALISBURY; STYLES, 2013, p. 7).

Ferreira (2012) atenta para a reflexão acerca da ilustração para os pequenos leitores de literatura na contemporaneidade, em que o desafio consiste em verificar se essas imagens possuem pregnância estética para arrebatá-los pelo surpreendente, encantador e imaginativo, ou, apenas, automatizam seu olhar pela oferta de estereótipos. As obras ilustradas endereçadas às crianças devem ser dialógicas, polifônicas, intertextuais e mobilizar a sua memória afetiva, por meio de

---

<sup>16</sup> Livros com ilustração: obras em que o texto escrito é espacialmente predominante e acompanhado de ilustrações (LINDEN, 2011).

<sup>17</sup> Livros ilustrados: obras narrativas em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto escrito, que aliás pode estar ausente (LINDEN, 2011). No Brasil, as obras literárias que possuem como cerne a narrativa ficcional que se apresenta ao leitor unicamente por meio de imagens são chamadas de “livros de imagem” ou “livros-imagem”. Para estes livros, Cagneti (2009, 2013), Rodrigues (2012) e Machado (2014) defendem o termo “livros de narrativa visual”.

<sup>18</sup> Livros *pop-up*: obras que possuem elementos compostos em dobras que se acomodam entre as páginas duplas em um sistema de encaixe, abas ou esconderijos (LINDEN, 2011). García-Rodríguez e Gómez-Días (2016) denominam *pop-up* os elementos emergentes que se abrem ao realizar determinada ação. Livros (impressos e digitais) são considerados *pop-up* quando oferecem um efeito tridimensional por meio da exploração de cortes gráficos para fazer emergir elementos do livro, no momento em que as páginas são viradas ou transicionadas.

<sup>19</sup> Livros interativos: obras que apresentam-se como suporte de atividades diversas: pintura, construções, recortes, colagens, etc. Podem abrigar materiais necessários para uma atividade manual (tintas, tecidos, miçangas, adesivos, entre outros) (LINDEN, 2011).

<sup>20</sup> Livros imaginativos: obras que, a um só tempo, apresentam organização material e funcionalidade específica indissociável, com o intuito de apresentar uma organização por meio de agrupamentos lógicos (LINDEN, 2011).

<sup>21</sup> Primeiras leituras: situadas a meio caminho entre o livro ilustrado e o romance. São obras que possuem narrativas sequenciadas em capítulos curtos e diagramas com imagens emolduradas junto ao texto (LINDEN, 2011).

<sup>22</sup> Histórias em quadrinhos (HQ): forma de expressão caracterizada não apenas pela presença quadrinhos com balões de texto escrito, mas sim, pela disposição compartimentada, isto é, a articulação de imagens sequenciais e quadrinhos justapostos em vários níveis (LINDEN, 2011).

vazios intencionais que geram tensão e expectativa, permitindo que elas se tornem leitoras críticas independentemente do suporte textual. Em função de seu duplo destinatário, a dificuldade na análise desse tipo de livro reside justamente em distinguir as referências destinadas às crianças das reservadas ao adulto. Dessa maneira, o que se apresenta não é somente o que se lê, mas também o que se vê. Essa detecção pelas crianças pode produzir-lhes prazer, pois se instaura sob a forma de um jogo reflexivo acerca de realidade e encenação, texto verbal e ilustrado.

*Tem livro que tem* (Figura 4), de Fa Fiuza (2011), com ilustrações de Angelo Abu, é um exemplo de livro de literatura infantil que requer leitura mais competente do sujeito leitor, o qual precisará observá-la e fruí-la atenta e criticamente, para completá-la a partir do seu arcabouço mundivivencial. Trata-se de um livro que fala de todos os livros, retratando personagens de todos os tempos, assuntos os mais variados, diferentes mundos (reais e imaginários), possibilitando ao leitor viajar, visitar lugares, imaginar, ser o que não é e ajudando-o a ser o que é. Já em seu início, nas páginas 4 e 5, a criança depara-se com uma belíssima ilustração em página dupla que contém em seu cenário: um castelo feito de livros, uma árvore com folhas de diversas cores, bandeirolas de festa junina, um fundo elaborado com recortes de papelão micro-ondulado, em que estão retratados quatro personagens: um boneco de madeira com nariz proeminente (cujo tronco tem formato de casinha feita com o mesmo papelão com ondinhas); uma boneca de pano com cabelos coloridos (que carrega em seu vestido florido uma casinha de palha da costa entramada); dois porquinhos, cada um dentro de uma das casinhas. O texto escrito da página 5 estabelece contraponto com o texto visual ao dizer o seguinte: “Era uma vez três porquinhos, uma bela adormecida, uma boneca de pano, um nariz que crescia, uma bota de bode.” A provocação ao leitor está justamente nessa contraposição verbovisual, visto que: ao enunciar “três porquinhos”, apenas dois são representados (onde estará o terceiro?); a “bela adormecida” não aparece na cena, mas retrata-se o seu castelo (com um relógio sem ponteiros, denotando que ela permanece em profundo sono por longo tempo); uma “boneca de pano”, que claramente remete à boneca Emília, criação de Monteiro Lobato e que teve sua primeira aparição na obra *A menina do narizinho arrebitado*; um “nariz que crescia”, evidentemente, o Pinóquio, de Carlo Collodi; uma bota de bode (que não foi retratada nessas páginas). Três páginas depois – página 9 –, o leitor encontrará a tal

bota calçada numa das patas do bode (em intertexto ao livro infantil *A bota do bode*, de Mary e Eliardo França) e o seu par, em tamanho ampliado, é “uma casa de vó”, um sobrado diferente, cujo morador do segundo andar é o terceiro porquinho, que para acessá-lo, sobe uma escada feita com os cabelos da Rapunzel!



Figura 4 – Pregñância estética verbovisual e intertextual na obra *Tem livro que tem*.

Fonte: (FIUZA, 2011).

No contexto da convergência digital promovido pelas TDIC, o livro de literatura infantil, antes impresso, passou a ter suas versões digitais, cujas narrativas ganharam novos atributos de acordo com as possibilidades advindas das

modalidades sonora, visual, cinética e gestual, trazendo consigo outras possibilidades de relacionamento entre autor, texto e leitor, impactando, sobretudo, os processos de produção de sentido dos leitores (MACHADO; REMENCHE, 2017).

Tradicionalmente, a literatura infantil possui em si gêneros específicos, tais como o conto popular, os contos de fada<sup>23</sup>, a fantasia, mitos e lendas, a poesia e as narrativas para crianças, para citar alguns, normalmente, elaborados a partir das linguagens verbal e visual. Na contemporaneidade, ela tem evidenciado inúmeras possibilidades de reinvenção, sobretudo, com o emprego das tecnologias digitais, as quais potencializam as possibilidades de hibridação, isto é, a constituição de mais de uma linguagem em uma mesma obra por meio da mescla, da entrada de uma linguagem na outra, fazendo surgir novos gêneros.

A respeito da produção de livros e de gêneros literários para crianças nos tempos atuais, Corrêa (2010) evidencia a sua inevitável associação a diversas outras produções e circulações, como filmes, dispositivos digitais, brinquedos, roupas e acessórios para o corpo, tornando a literatura infantil mais um produto disponível no mercado, estrategicamente criado e endereçado a filões etários específicos (Figura 5).

Muitas vezes, novas produções literárias consistem de versões de obras célebres produzidas e/ou publicadas em tempos passados, sobretudo, dos contos de fadas, tais como *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *A bela adormecida no bosque*, *Branca de Neve*, *O gato de botas*, entre muitos outros. Em seu estudo, o referido autor procura refletir sobre seis versões impressas da história de *Chapeuzinho Vermelho*, a partir dos conceitos de recontos e reendereçamentos (etários e editoriais).

---

<sup>23</sup> Os contos de fadas também são conhecidos por contos maravilhosos, em função da onipresença de algum elemento mágico ou fantástico nessas histórias. Contos de fadas não precisam ter fadas, mas devem conter algum elemento extraordinário, encantador. O termo maravilhoso provém do latim *mirabilis*, que significa admirável, espantoso. Muitos optaram por essa denominação justamente para dar conta da vastidão de personagens e fenômenos mágicos, absurdos ou fantasiosos que podem povoar os reinos encantados (CORSO; CORSO, 2006).



Figura 5 – Associação da personagem Chapeuzinho Vermelho a diversos produtos.

Fonte: Autoria própria.

Corrêa (2010, p. 247) explica que o reconto “diz respeito à apropriação de um conto tradicional em forma de paródia, paráfrase ou outra atualização intertextual ou interdiscursiva”, enquanto que o reendereço “refere-se à publicação de uma mesma obra (ou um reconto dela) destinada a um público diferente daquele do texto fundante.” (CORRÊA, 2010, p. 247).<sup>24</sup>

*Chapeuzinho Vermelho* trata-se de um emblemático conto popular, cuja primeira adaptação literária compete a Charles Perrault em 1697, com retextualização pelos Irmãos Grimm entre 1812 e 1815 (TATAR, 2013), e que por possibilitar diálogos entre o clássico e o contemporâneo, é extremamente revisitado na literatura infantil pós-moderna.

<sup>24</sup> As noções de reconto e de reendereço estão ligadas ao conceito de retextualização, desenvolvido por Marcuschi (2010). Trata-se da tradução de um texto de uma modalidade para outra, permanecendo-se na mesma língua, ou ainda, o processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base (MARCUSCHI, 2010; BENFICA, 2014).

No ano de 2014, a Edições SM publicou uma obra intitulada *Grimm: releituras*, em que dezoito jovens prosadores brasileiros, não necessariamente ligados ao universo da literatura infantojuvenil, recontam e reendereçam ao público juvenil alguns contos de tradição popular compilados originalmente pelos Irmãos Grimm. Para cada reconto, dezoito jovens ilustradores reinventaram (retextualizaram) plasticamente elementos do universo das histórias. Em *Quem tem pena do Lobo Mau*, a escritora paulistana Andréa del Fuego reconta Chapeuzinho Vermelho a partir da perspectiva de sua avó, que, além de ser uma exímia dançarina, tornou-se íntima do caçador. A ilustração do reconto ficou a encargo do artista visual e designer gráfico Lese Pierre, evidenciada na Figura 6.

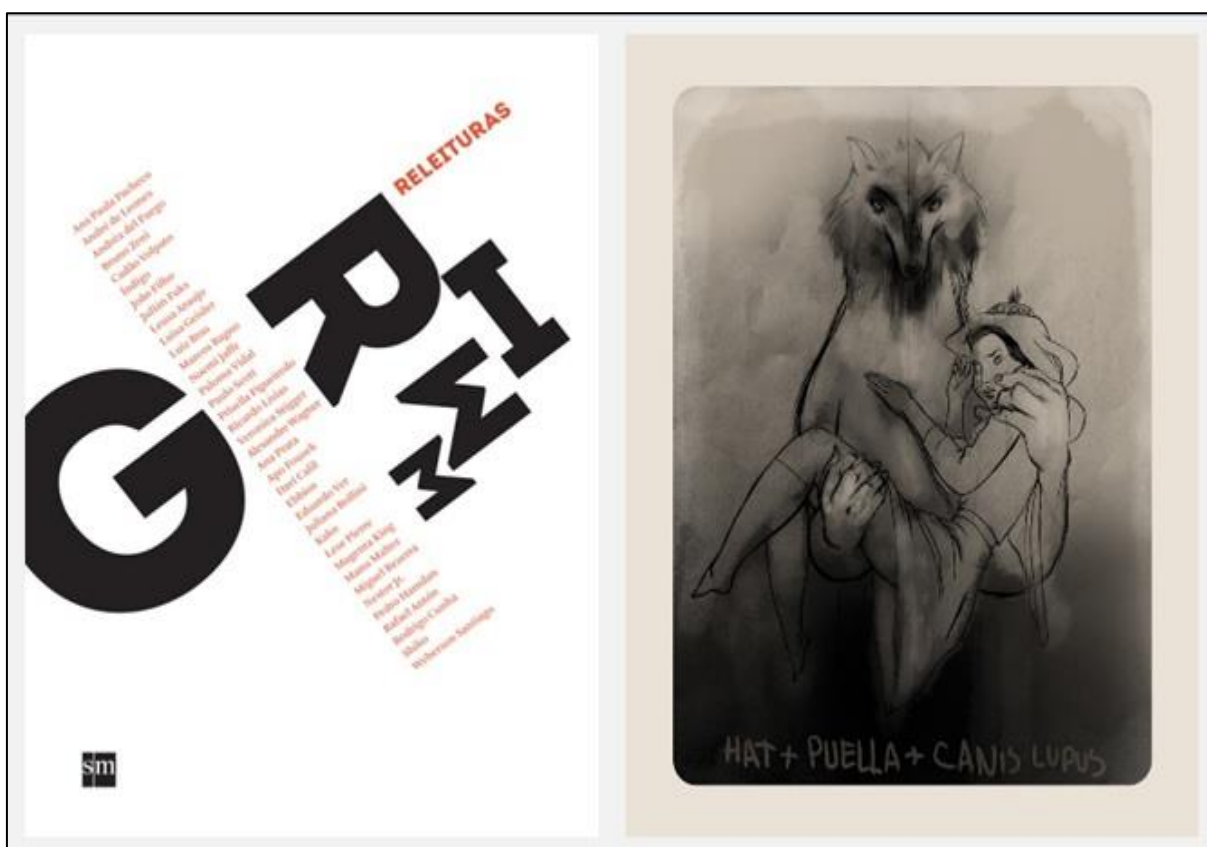


Figura 6 – Livro *Grimm: releituras* e ilustração para o reconto *Quem tem pena do Lobo Mau*.

Fonte: (DEL FUEGO, 2014; PIERRE, 2014).

Recontos/reendereçamentos (retextualizações) também podem ser observados nas produções literárias digitais, conforme os exemplos apresentados na sequência.

A premiada escritora e ilustradora carioca Mariana Massarani lançou três livros em formato de aplicativos (*book apps*) pela Editora Manati – *Chapeuzinho Vermelho* (2011), *Os três porquinhos* (2011) e *A princesa e o sapo* (2013) –, que podem ser considerados recontos (apropriações de contos tradicionais em forma de paródia) e retextualizações (transposições de textos recontados para a mídia digital multimodal, que, por ventura, não utilizam a modalidade verbal escrita para narrar a história). No caso de *Chapeuzinho Vermelho*, por exemplo, Massarani (2011, 2013) primeiro desenvolveu a obra exclusivamente para o meio digital, para dois anos depois, em 2013, lançá-la em mídia impressa, composta apenas por ilustrações (Figura 7).



Figura 7 – Recontos/retextualizações de Chapeuzinho Vermelho, por Mariana Massarani.

Fonte: (MASSARANI, 2011, 2013).

Outra obra recontada e retextualizada, produzida primeiramente em meio digital em formato de *book app*, e, posteriormente, retextualizada (remidiada) para o impresso, é *Cadavercita Roja* (Figura 8), uma versão surreal, obscura e bem-humorada da obra de Perrault, com texto verbal de Luis Murillo, ilustrações de Emi



Ordás e desenvolvida pela empresa espanhola Itbook. Quatro anos após o exitoso lançamento do aplicativo em 2013, sendo um dos *book apps* mais baixados nas lojas virtuais oficiais daquele ano, os autores desenvolveram a edição impressa pela Algar Editorial, contendo 48 páginas.



Figura 8 – Reconto/retextualização de Chapeuzinho Vermelho, por Luis Murillo e Emi Ordás.  
Fonte: (MURILLO; ORDÁS, 2013, 2017).

Perante os exemplos de recontos/retextualizações apresentados, verifica-se tanto a transposição de uma obra conhecida para o meio digital com exploração de recursos midiáticos, quanto os textos que são compostos já seguindo a lógica e a multiplicidade de recursos do meio digital. Cosson (2014) lembra que as marcas mais evidentes dessa nova literatura são a fragmentação tal como possibilitada pelo hipertexto; a interação, que torna menos nítidas as posições de leitor e autor; a construção textual em camadas multimodais, como resultado da exploração dos diversos recursos disponibilizados pelo meio digital.

Para Hunt (2010), a literatura infantil do século XXI tem como traço característico a falta de pureza, isto é, se constitui de adaptações e absorções de outras obras, principalmente, de experiências multidimensionais, sendo simultaneamente movida por criatividade, interesse e mercantilismo. Para o referido autor, “a voracidade da literatura infantil em agrupar e assumir outras formas [...] tem resultado em algumas anomalias muito curiosas tanto em seu conteúdo enquanto corpo de textos como em sua composição enquanto objeto de estudo.” (HUNT, 2010, p. 288).

Cabe aqui ressaltar que existem duas classificações para os livros destinados às crianças, sejam digitais ou analógicos, conforme destaca Souza (2015): o livro infantil, que é “todo livro produzido para crianças com caráter utilitário e/ou pedagógico, vinculados explicitamente a conteúdos curriculares, e cujo objetivo seja de transmitir informação e auxiliar na construção de conhecimentos” (SOUZA, 2015, p. 100) e o livro de literatura infantil, “todo livro produzido para criança cuja leitura proporcione: linguagem, estranhamento e reinterpretação” (SOUZA, 2015, p. 101).

Debus e Balsan (2016), que também apontam diferenças entre o livro infantil e o livro de literatura infantil, defendem que o compromisso do primeiro é com os aspectos pedagógicos e curriculares e não com a ficcionalidade do texto literário. As autoras acreditam que a confusão entre eles acontece porque ambos, na maioria das vezes, apresentam, em suas versões impressas, o diálogo entre palavra e ilustração, que bem coloridas e atrativas, acabam por confundir a muitos educadores que trocam o suporte pelo texto. Outro ponto identificado é que o próprio mercado editorial colabora para a geração de equívocos ao inserir indiscriminadamente nos catálogos ambos os livros, com a denominação de literatura infantil (DEBUS; BALSAN, 2016). Fenômeno parecido está acontecendo com os livros digitais para crianças, tanto no âmbito das questões sobre literariedade e suas distinções pedagógicas, quanto em detrimento da definição de nomenclaturas adequadas para sua designação.

A criança de hoje lê, vê, aprende e pensa o mundo de forma diferente, uma vez que recebe uma multiplicidade de informações representadas em diferentes linguagens. Da mesma maneira, os livros de literatura infantil, como artefatos dinâmicos, precisam se atualizar constantemente, pois estão direcionados a essa criança (LINS, 2004). Heller (2004) explica que, nos últimos anos, o livro para

crianças se tornou, por um lado, uma área que possibilita experiências com tipografia, ilustração e arte digital, e por outro, um campo governado pela tradição. Esta tensão tornou os livros literários infantis estimulantes não só para crianças e adultos, como também para artistas e designers que não se dedicam exclusivamente a esse público, mas cujas ideias foram bem acolhidas nesse campo.

Entretanto, Lins (2004) adverte que o livro literário para crianças, por tratar-se de produto industrial que resulta de trabalho artístico, está subordinado a imposições técnicas e pedagógicas e precisa atender às pretensões de todos os envolvidos no projeto, além de atender às expectativas emocionais e psicológicas dos leitores, fato que acaba por escapar da teoria e da metodologia de trabalho empregada pelos produtores.

A literatura infantil tem sofrido, continuamente, transformações de diversos tipos. Quanto à criação de conteúdo digital, a Internet e os computadores apareceram numa primeira leva, no entanto, foram os avanços tecnológicos dos últimos anos, a partir da popularização de *tablets*, *smartphones*, e leitores eletrônicos, que fizeram disparar a criação e difusão das obras infantis concebidas para ser lidas em telas, assim como o debate sobre a sua pertinência (TURRIÓN, 2014).

Na contemporaneidade, o livro literário infantil digital caracteriza-se, portanto, pelo hibridismo e pelo uso de recursos multimodais, pois expande as narrativas verbovisuais peculiares ao livro ilustrado impresso por meio da incorporação das dimensões auditivas, táteis e performativas, ou seja, aos textos são incorporados sons, imagens em movimento e interatividade por meio do tato.

Existem diversos formatos e propostas de livros digitais para o público infantil. Elencam-se, dos primordiais aos contemporâneos:

- a) *e-books*<sup>25</sup> convencionais (que podem ser versões/transposições eletrônicas de livros que já foram impressos ou lançados exclusivamente em formato digital, normalmente publicados nos formatos *PDF*<sup>26</sup> ou *ePub*<sup>27</sup>);

---

<sup>25</sup> Um *e-book*, *EBook*, *ebook*, *electronic book*, livro eletrônico ou livro digital “é um livro que pode ser lido em dispositivos computacionais. Normalmente contém textos e imagens, mas, não raro, recursos de multimídia e interatividade.” (FLATSCHART, 2014, p. 15).

<sup>26</sup> *PDF* (*Portable Document Format*) é um formato fiel ao livro impresso, não é fluido, flexível ou adaptável para projeto de *e-books* (FLATSCHART, 2014).

<sup>27</sup> *ePub*, *ePUB* ou *EPUB* (*Eletronic Publication*) é um formato de arquivo idealizado e desenvolvido

- b) *e-books* interativos feitos em *ePub3*<sup>28</sup>;
- c) *book apps*<sup>29</sup> (livros aplicativos ou livros-aplicativos), que permitem a utilização de diversas mídias e diferentes interações;
- d) *e-books* de realidade aumentada<sup>30</sup> (Figura 9).

Um projeto de livro literário de realidade aumentada para crianças é “Mur, eli karhu”, de Kaisa Happonen e Anne Vasko, vencedor da categoria VR/AR (*Virtual Reality/Augmented Reality*) da *BolognaRagazzi Digital Award*, em 2017. Conta a história de um urso brincalhão que ama o inverno e não quer hibernar.



Figura 9 – *Mur, eli karhu*, *e-book* de realidade aumentada.

Fonte: (HAPPONEN; VASKO, 2017).

pelo International Digital Publishing Forum (IDPF) para ser referência em formatos de *e-books*. Conta com padrões abertos, interoperáveis e modulares, e sua estrutura é baseada em XML, CSS e HTML (FLATSCHART, 2014).

<sup>28</sup> Nova versão do padrão aberto de publicações digitais *ePub* que abarca mais recursos para layout e estruturação de conteúdo para múltiplas plataformas, permitindo a inserção de animações, áudio, vídeo, tipografia avançada, narração de texto em voz alta, entre outras funcionalidades. De acordo com Flatschart (2014), o *ePub3* já absorve grande parte das funcionalidades antes restritas aos sistemas operacionais, como recursos de multimídia e interatividade.

<sup>29</sup> *Book app*, *Book-app* ou *picturebook-app*, *app-book*, é um aplicativo (*application software*) que pode ser acessado em um sistema operacional para o qual ele foi desenvolvido, permitindo utilizar as capacidades desse sistema onde foi instalado (FLATSCHART, 2014).

<sup>30</sup> A realidade aumentada (RA) consiste na combinação, simultânea e em tempo real, de elementos de um ambiente real com outros elementos de um ambiente virtual, que são criados em três dimensões (3D) por meio da utilização da tecnologia computacional contida em dispositivos que possuam câmeras, acelerômetros e sensores (TORI, 2010). A partir de 2017, os livros digitais de realidade aumentada ganharam categoria própria dentro do *BolognaRagazzi Digital Award*, premiação vinculada à Feira do Livro de Bologna.

Para além dessas categorias apresentadas, García-Rodríguez e Gómez-Días (2016) evidenciam diferentes tipos de livros digitais interativos: os *audiolivros digitais* (em que a narração é feita por meio de programas informáticos, podendo ser configurados apenas para serem escutados/reproduzidos ou possuírem recursos para gravação de voz/sons); os *videolivros* (gravações que reproduzem com imagem e áudio o conteúdo de um livro – em forma de vídeo, sem pausa, ou em aplicativos ou plataformas de vídeo na Internet); os *transmedia* (leitura por meio de diversas mídias); os *crossmedia* (entrelaçamento de diferentes mídias); as *storytelling* (aplicativos que permitem o desenvolvimento de narrativas digitais mediante a criação de histórias originais e personalizadas por meio da incorporação de escrita, vídeos, música, voz, fotos, entre outros); os *livros de conteúdos híbridos* (aqueles que mesclam o papel e formas digitais, tais como livros em papel com códigos QR<sup>31</sup>; livros impressos com código QR que permitem acessar a versão digital mediante um dispositivo; combinações entre livro impresso e digital).

Ao tratar do ponto de vista da narrativa em livros de literatura infantil, Linden (2011) estabelece três categorias: a focalização interna (quando o leitor/agenciador vê pelos olhos do personagem), a focalização externa (quando o leitor/agenciador é colocado diante do universo que o cerca) e a focalização zero (quando o narrador, dito onisciente, pode tanto se posicionar dentro do personagem como fora dele). Contudo, nos LLIA, os diferentes tipos de focalização apresentados pelo texto verbovisual são amplificadas, uma vez que entram em cena visões suplementares: a do vídeo, a da animação, a da sonorização, entre outras.

Os livros digitais contemporâneos podem ser lidos por meio de suportes físicos específicos, tais como computadores portáteis (*notebooks*), *palmtops*, *tablets*, iPods, iPads, *smartphones* ou em dispositivos (*devices*) específicos para esse fim, denominados *e-readers*<sup>32</sup> (leitores de livros digitais). Diversas mudanças

---

<sup>31</sup> Código QR ou *QR Code* (sigla do inglês *Quick Response*, que significa resposta rápida) é um código de barras bidimensional que pode ser facilmente escaneado, utilizando dispositivos móveis portáteis equipados com câmera. Esse código é convertido em texto (interativo), em endereço URI, em uma localização georreferenciada, entre outros.

<sup>32</sup> São pequenos aparelhos que tem como função principal mostrar em uma tela (baseada em tinta eletrônica ou em LCD/LED), para leitura, os conteúdos de livros digitais e outros tipos de mídia digital. Podem ser manipulados por meio de teclas/botões ou pelo toque direto na tela (FLATSCHART, 2014). No Brasil, os *e-readers* mais conhecidos são o Kindle, o Kobo e o Lev.

relacionadas ao livro literário infantil em ambiente digital aconteceram até o surgimento do *book app* infantil (Figura 10).

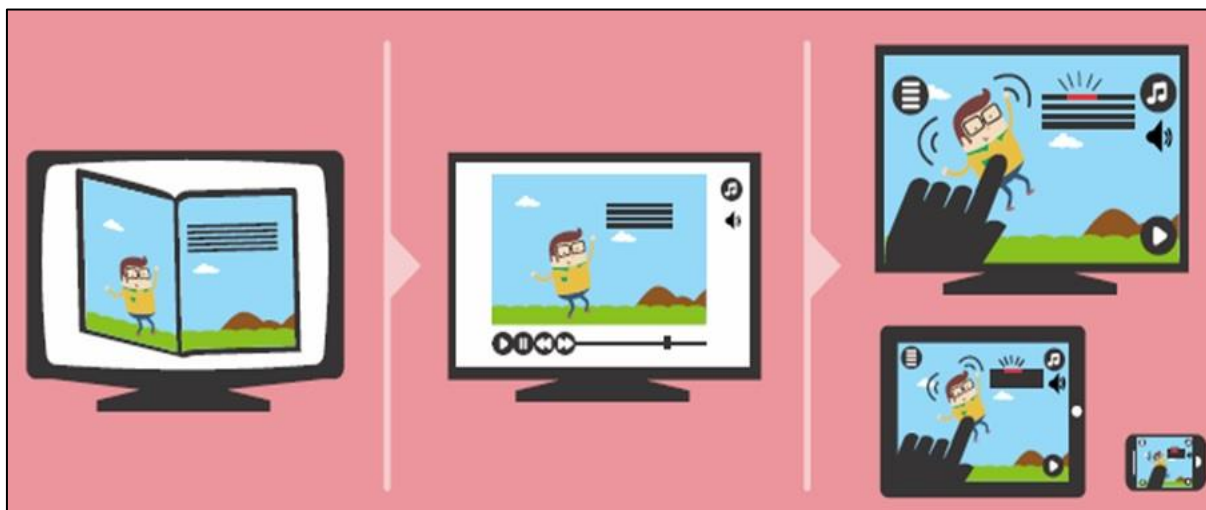


Figura 10 – Evolução tecnológica do livro literário infantil digital.

Fonte: (TEIXEIRA, 2015).

Com base na questão de dispositivos e dos sistemas operacionais, García-Rodríguez e Gómez-Días (2016) elencam três categorias de livros digitais interativos:

- a) conteúdos independentes de aplicativo: quando o mesmo conteúdo pode ser consultado em diferentes aplicativos;
- b) conteúdos dependentes de um aplicativo: quando o conteúdo somente pode ser consultado mediante um aplicativo específico, que está associado a uma livraria ou empresa;
- c) livro aplicativo (*book app*): neste caso, o conteúdo está ligado a determinados aplicativos e eles só servem para esse conteúdo; normalmente, são adquiridos em lojas oficiais de sistemas operacionais ou nas páginas dos desenvolvedores.

No tocante aos de *book apps* para crianças, Yokota e Teale (2014) e Yokota (2015) propõem critérios específicos para sua categorização:

- a) digitalização completa de *book apps* impressos;
- b) transformação de *book apps* em produções semelhantes a filmes;

- c) transformação dos *book apps* para incluir recursos específicos do mundo digital (inclui criações propriamente digitais);
- d) adição de recursos interativos, inclusive jogos, os quais extrapolam as narrativas (inclui criações propriamente digitais).

Outras possibilidades hipertextuais e hipermediáticas – mas que não podem ser categorizadas como “livros digitais” – dizem respeito aos *sites* desenvolvidos por artistas/escritores da literatura infantil, nos quais são disponibilizadas obras produzidas especialmente para a Internet, contendo efeitos visuais e sonoros, além de narrativas interativas que envolvem o leitor/internauta. A Figura 11, por exemplo, evidencia “A interminável Chapeuzinho”, uma breve narrativa interativa disponível na página virtual da escritora e ilustradora Angela Lago.



Figura 11 – Videoanimação digital do *site* da escritora e ilustradora Angela Lago.  
Fonte: (LAGO, 2004).

De acordo com Al-Yaqout e Nikolajeva (2015), desde o lançamento do iPad em 2010, os livros digitais interativos surgem principalmente como aplicativos para dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets* com tecnologia *touchscreen* – daí deriva o nome livro aplicativo (*book app*) –, os quais superaram os livros interativos em CD-ROM surgidos na década de 1990, que eram rodados em computadores e controlados com o uso de mouse e teclado. Os livros aplicativos literários para crianças – objetos desta pesquisa – são detalhados na sequência.

### 2.5.3 Os Livros Literários Infantis digitais interativos em formato de Aplicativos (LLIA)

Os livros infantis digitais interativos são criações híbridas multimodais e multissensoriais (incluem texto escrito, imagem, som, música, movimento, entre outros modos), que potencializam a interatividade, a criatividade e a motivação, e que são acessadas por meio de diferentes dispositivos digitais (CORRERO; REAL, 2014; SERAFINI; KACHORSKY; AGUILERA, 2015, 2016).

Conforme Correro e Real (2014), as crianças podem atuar sobre a produção literária, o que lhes proporciona “uma experiência de leitura mais exploratória e emocional, melhora a compreensão e o protagonismo e possibilita o aumento das habilidades interpretativas.” (CORRERO; REAL, 2014, p. 227, tradução nossa).

Mais especificamente, Teixeira (2015) explica que o LLIA:

permite maior flexibilidade, onde o leitor pode interagir com *links*, alterar, emendar, sair de um texto, mudar o idioma do texto escrito e narrado, navegar de forma não linear entre objetos, personagens, sumários visuais, games, animações e vídeos. Tudo isso acompanhado de som, enfim, uma mudança dramática nos hábitos de leitura. Este formato é indicado para *tablets* ou *smartphones*, que permitem interação com câmera e experiências táteis, como: telas *multitouch*, sensor de localização (GPS), sensor de orientação (bússola), sensor de iluminação (ajustes de brilho da tela), sensores de movimento com o acelerômetro etc. Além da multimídia e dos elementos interativos, o uso de recursos com interações táteis podem afetar diretamente os elementos narrativos em uma história, pois a movimentação do dispositivo permite mover objetos na tela, inclusive sobre o texto escrito. (TEIXEIRA, 2015, p. 48-49).



“Em poucos termos, os livros interativos estão dotados de recursos de hipermídia, multimídia e interatividade.” (MORO; KIRCHOF, 2018, p. 413).

Pereira (2017) lembra que, enquanto nos livros impressos o texto verbal e as imagens se relacionam no espaço pouco mutável da página dupla (o conjunto formado pelas páginas par e ímpar justapostas, unidas pela dobra do livro), a superfície de organização nos livros digitais possibilita a superposição de elementos em camadas e a expansão das dimensões do espaço representativo em todas as direções a partir de ações como deslizar a imagem pela área visível da tela.

A forma de transitar entre uma página/tela e outra dos LLIA também difere dos impressos. Os recursos de transição dizem respeito aos modos como o leitor/agenciador transita de uma tela para a outra do livro digital interativo (SERAFINI; KACHORSKY; AGUILERA, 2016).

Além disso, o elemento fundamental que diferencia os livros digitais interativos dos *e-books* convencionais é a página interativa. De acordo com Leffa e Marzari (2012), a página interativa difere da página dupla impressa, e mesmo da página digital, por não ser um objeto estático, exposto ao olhar do leitor, tipicamente posicionado do lado externo. A página interativa consiste em evento que se instancia em reação a um gesto do participante, capturado por algum dispositivo de entrada (*mouse*, painel, microfone ou câmera), e que resulta em outro gesto, oriundo do objeto, dando algum tipo de resposta.

Quanto ao design de interfaces de LLIA, Menegazzi (2018) recomenda que este deve possibilitar a compatibilidade com variações de tamanhos de telas dos dispositivos móveis de interação e até mesmo integração de interfaces virtuais ou físicas. Os LLIA podem se beneficiar da mobilidade ao permitir que sejam lidos em ambientes variados ou em atividades participativas com outros leitores, sobretudo, na leitura mediada. Para tanto, observa-se que o tamanho e a portabilidade dos *e-readers*, especialmente do iPad, parece contribuir para uma leitura mediada, pois oportuniza movimentos gestuais dos leitores, similar a experiência vivida na leitura de um livro impresso<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> . Rogers, Sharp e Preece (2013) evidenciam a relevância em considerar a experiência do usuário, isto é, como o sujeito leitor se sentirá ao interagir com o artefato. Para essas autoras, a experiência do usuário está além da possibilidade de realização da tarefa, isto é, também busca desenvolver sistemas interativos agradáveis e esteticamente apreciáveis.

A interatividade tornou-se um marco na elaboração dos LLIA e suas funções são numerosas e amplas. Apresenta-se, na sequência, uma lista das principais funções que os elementos interativos executam dentro dos LLIA: criar tensão entre texto verbal e imagem, texto verbal e som, imagem e som; impulsionar o desenvolvimento da narrativa; adicionar humor; fornecer informações extras; sugerir atividades para o leitor dentro do aplicativo ou no mundo real; oferecer a oportunidade de gravar a própria voz, lendo a história ou criando uma nova; permitir que o usuário interaja com outras pessoas, por meio da integração com redes sociais; oferecer a possibilidade de escolher entre diferentes elementos narrativos (protagonistas, pontos de vista, enredos alternativos), disponibilizar jogos e *hotspots* (recursos interativos para acionar áreas, desencadear ações ou dar acesso a conteúdos extras) (STICHNOTHE, 2014; SERAFINI; KACHORSKY; AGUILERA, 2016; MENEGAZZI, 2018; MENEGAZZI; SYLLA; PADOVANI, 2018).

Menegazzi e Padovani (2017) e Real e Correro (2018) explicam que uma das potencialidades da literatura infantil em aplicativos é a personalização de alguns conteúdos. A personalização consiste na adaptação, edição e cocriação destes conteúdos de acordo com o perfil, as preferências e as condições (representatividades, qualidades pessoais) de cada leitor, que pode tirar proveito das alterações exercidas na interface. Diz respeito também às opções disponibilizadas no aplicativo pelo autor, as quais podem ser seguidas ou alteradas (customizadas) pelo leitor conforme uma estrutura previamente concebida na narrativa. São cinco os principais indicadores de personalização em LLIA: tipografia; tipo de leitura; multiplicidade idiomática; escolha de personagens e de cenários geográficos e temporais; efeitos sonoros.

Os principais suportes físicos que permitem a fruição desse tipo de produção intelectual são os dispositivos móveis portáteis iPod e iPad (os quais funcionam com o sistema operacional móvel iOS da Apple Inc.) e os *smartphones* e *tablets touchscreen* (que funcionam com sistema operacional Android, desenvolvido pela Google LLC). Esses livros podem ser baixados na loja Apple Store, para os dispositivos que operam com o iOS, ou na Google Play, para os dispositivos Android. Sargeant (2015) indica que, em termos de tecnologia, a empresa Apple Inc. tem sido não apenas uma das principais fornecedoras de hardware e software, mas determinante na formação de padrões de design de livros aplicativos. Tanto que o

termo *book app* – por ela cunhado – se popularizou e passou a designar livros aplicativos para outras plataformas e sistemas operacionais.

Yokota e Teale (2014) verificaram que, comparado a outros formatos de arquivos, os “*book apps*” apresentam recursos mais diversos e bem desenvolvidos por serem aplicativos, “experiências de narrativas multimídias interativas isoladas, desenvolvidas para aproveitar todo o potencial dos sistemas operacionais específicos dos dispositivos móveis para os quais foram programados.” (YOKOTA; TEALE, 2014, p. 579, tradução nossa).

Tanto *e-books* em *ePub3* quanto os *book apps* podem ser chamados de *enhanced e-books* (livros digitais enriquecidos ou melhorados), quando para além de texto verbal, combinam áudio, imagem em movimento, enlaces hipertextuais, jogos e até ferramentas de participação em redes sociais da Internet. A principal finalidade do “enriquecimento” em livros digitais é favorecer a interatividade, no entanto, muitas vezes, são inseridos jogos, efeitos sonoros, elementos *pop-up*, animações, ativações por movimentação, toque e voz, função karaokê e interações que se sobressaem ao enredo da narrativa, ao ponto da criança se dedicar unicamente a estes conteúdos multimidiáticos (GARCÍA-RODRÍGUEZ; GÓMEZ-DÍAS, 2016).

Conte e Matsuda (2017) atentam para três questões relevantes ao abordar livros literários digitais interativos para crianças: a importância da materialidade, da individualidade do dispositivo de leitura e a da temporalidade. De acordo com as autoras, esse tipo de objeto literário é produzido não apenas em função do texto que ele contém, mas também a partir do público visado (de maior ou menor poder aquisitivo) e da materialidade (aparelhos que funcionam em diferentes plataformas e que possuem preços diferenciados), ou seja, do dispositivo pelo qual será consumido. O acesso a tais artefatos parece ser mais restritivo quando comparado ao livro impresso, por não serem amplamente divulgados; por não existirem muitas bibliotecas com livros digitais interativos acessíveis ao público em geral ou a escolares; por funcionarem em equipamentos focados no uso individual (o que reduz as possibilidades de se ter mais leitores por unidade, como ocorre com os livros tradicionais); por dependerem completamente do sistema operacional e da materialidade do dispositivo necessário para que ele seja lido/fruído (qualquer mudança no sistema e nas funcionalidades dos aparelhos, assim como, qualquer

intervenção do produtor na versão da obra, pode inviabilizar sua fruição no decorrer do tempo).

Conforme Salisbury e Styles (2013), os livros literários digitais interativos para crianças já tem custo de produção menor que o do livro impresso, logo, o preço de venda é menor. Diferentemente do livro físico, eles não ficam limitados a um determinado número de páginas, não necessitam seguir uma linearidade e o criador pode fazer diferentes rotas e inúmeras atualizações/correções. Entretanto, o que muitos editores estão atualmente fazendo de equivocado é a simples cópia do livro impresso para o formato digital, o que caracteriza um desserviço para ambas as mídias<sup>34</sup>.

Contudo, em outros casos, verifica-se que ocorre justamente o contrário, conforme relatado por Kirchof (2009), onde várias narrativas, ao mesmo tempo em que colocam percursos diferenciados de leitura à disposição do leitor, também exploram a hibridação semiótica entre sons, imagens e movimentos, utilizando recursos típicos de outras mídias (*transmedia*), sendo que as aproximações mais intensas têm ocorrido entre o campo literário e o campo dos jogos digitais ao ponto de, muitas vezes, ser difícil decidir se a obra em questão é um game ou uma narrativa literária.

Os desafios inseridos na experiência da narrativa fazem com que a leitura nesses artefatos possa ser englobada na esfera de experiências que sofrem gamificação.

Kapp (2012) afirma que a gamificação consiste na utilização de elementos dos jogos digitais (mecânicas, estratégias, pensamentos) fora do seu contexto original, com a finalidade de motivar os sujeitos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens. Fardo (2013) descreve a gamificação como um fenômeno emergente, derivado da popularização e da popularidade dos games, e de suas capacidades intrínsecas de influenciar as mais diversas áreas do conhecimento e da vida dos sujeitos.

---

<sup>34</sup> No Brasil, constata-se por meio dos *sites* de lojas virtuais de aplicativos para dispositivos móveis, livrarias e editoras, que o preço médio de um livro digital é relativamente menor do que o de um livro impresso. Entretanto, para que sejam acessados, faz-se necessário o uso de computadores portáteis, *smartphones* ou aparelhos leitores digitais, normalmente conectados à Internet, dispositivos que ainda não permeiam as classes sociais brasileiras menos abastadas, em virtude dos altos custos envolvidos na aquisição e na manutenção.

De acordo com Pereira (2017), os conhecimentos advindos desse fenômeno são empregados no funcionamento de jogos e histórias multimídias para crianças desde os CD-ROMs de gerações passadas e vem sendo cada vez mais explorados no desenvolvimento de livros aplicativos que se apresentam, de forma significativa, em *smartphones* e *tablets*, aos quais são possibilitados movimentos interativos (pegar e soltar, pinçar, expandir, girar, entre outros) similares aos jogos digitais.

O *book app Monstros do cinema* (Figura 12), de Augusto Massi e Daniel Kondo, finalista do Prêmio Jabuti Infantil Digital de 2017, por exemplo, é um misto de jogo e livro informativo que se utiliza de elementos da gamificação em seu funcionamento. Nele, os personagens mais assustadores do cinema foram “fatiados” em três pedaços: cabeça, tronco e membros inferiores. Após embaralhar as partes, o leitor/agenciador pode escolhê-las para montar o seu próprio monstrengo. Ou ainda, por meio do acionamento de uma alavanca, o aplicativo escolhe aleatoriamente cada uma das partes. Baseado no livro impresso homônimo, traz ainda uma linha do tempo que informa o ano de surgimento desses famosos personagens das telas cinematográficas.

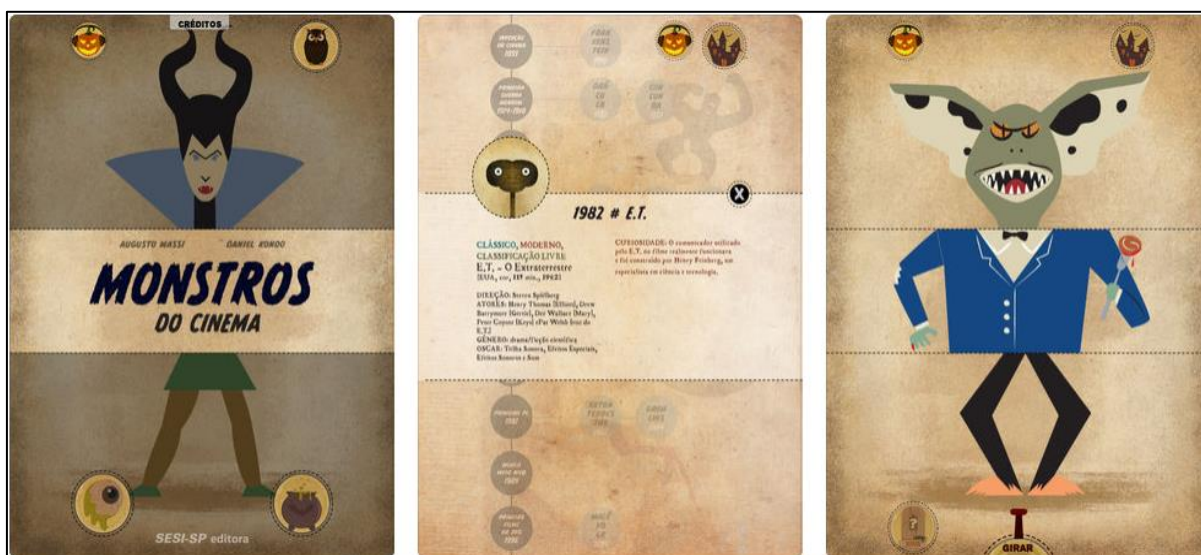


Figura 12 – Elementos de gamificação no *book app Monstros do cinema*.

Fonte: (MASSI; KONDO, 2016).

Lajolo e Zilberman (2017) lembram que um dos primeiros livros digitais realmente interativos e multi/hipermidiáticos produzido no Brasil foi *A menina do narizinho arrebitado*, da Editora Globo, versão digital para iPad da consagrada obra de Monteiro Lobato. Lançado em 2010, o livro aplicativo possui 56 telas contendo textos verbais e visuais, sons e figuras em movimento (Figura 13).



Figura 13 – *A menina do narizinho arrebitado* para iPad.

Fonte: (LOBATO, 2010).

No Brasil, encontram-se outras adaptações digitais de livros de literatura infantil impressos, tais como “Flicts”, de Ziraldo, “Quem soltou o Pum?”, de Blandina Flanco e José Carlos Lollo, “Via Láctea”, da obra de Olavo Bilac, “Mãos Mágicas”, de Tereza Yamashita e Suppa, “Chapeuzinho Adormecida no País das Maravilhas”, de Flavio de Souza, “A menina e o golfinho”, de Anna Claudia Ramos, “Benjamin, o menino feliz”, de Rogério Fernandes, entre muitas outras.

A obra *Quem soltou o Pum?* (FRANCO; LOLLO, 2012), por exemplo, ganhou destaque mundial quando concorreu ao *BolognaRagazzi Digital Award* de 2012 – sendo o único finalista brasileiro em todas as edições –, obtendo a “menção honrosa” dos jurados, os quais alegaram que votaram no aplicativo pelo fato da sua interatividade não atrapalhar o desenrolar história, que é repleta de amor, inteligência e humor (BOLOGNA FIERE, 2018). A história é simples, contudo, bastante divertida e bem-humorada: retrata a saga de um cãozinho de estimação chamado Pum, nome a partir do qual são extraídos diversos trocadilhos e criadas

frases e situações hilárias. Trata-se da mesma história contada no livro impresso, com a adição de variados recursos de animação e de interação, contemplando duas possibilidades de narração (com ou sem). A narrativa é em primeira pessoa, na voz do garoto que cuida de Pum, que no aplicativo, é feita por uma criança. Infelizmente, não está mais disponível para aquisição/download nas lojas virtuais. A Figura 14 retrata a capa da obra e uma tela em que o leitor/agenciador pode mover o cão pelas poças de água, acompanhado de animações e efeitos sonoros.

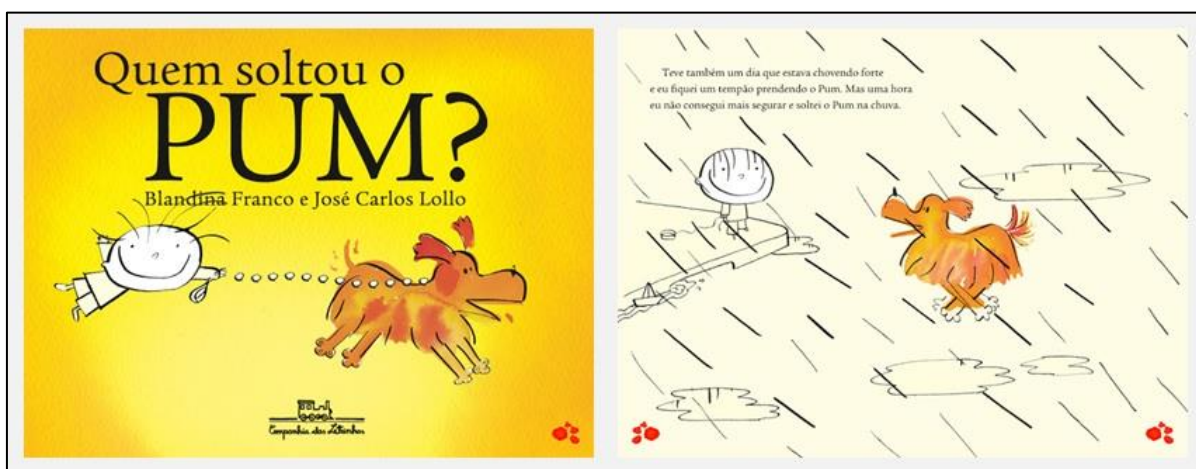


Figura 14 – Book app *Quem soltou o Pum?*.

Fonte: (FRANCO; LOLLO, 2012).

Quanto às obras criadas exclusivamente para o meio digital, destacam-se “Quanto Bumbum!”, de Isabel Malzoni e Cecilia Esteves, “O Negrinho do Pastoreio: livro animado”, de Alexandre Giaparelli Colombo, “A trilha”, de Roberta Asse, “Chapeuzinho Vermelho”, de Mariana Massarani, e os livros da coleção *Kidsbook Itaú Criança* (Figura 15).

Desenvolvida pela Agência África, essa coleção faz parte do projeto “Leia para uma Criança” do Banco Itaú. Concorreu na categoria “Infantil Digital” do 59º Prêmio Jabuti (2017) com o conjunto da obra, obtendo o primeiro lugar. Diferentemente dos demais concorrentes, foi elaborada no formato Facebook Canvas para *tablets* ou *smartphones*, podendo ser lida no Facebook, no Instagram, ou no site <euleioparaumacrianca.com.br>, necessitando de conexão com a Internet para o seu funcionamento. Por se tratarem de conteúdos independentes de aplicativo, ou

seja, por não dependerem de um aplicativo específico para a leitura/fruição, essas obras não podem ser consideradas livros aplicativos (*book apps*).



Figura 15 – Folder de algumas das obras que compõem a coleção *Kidsbook Itaú Criança*.

Fonte: (KIDSBOOK ITAÚ CRIANÇA, 2018).

No próximo capítulo, apresenta-se a descrição do percurso metodológico assumido por este estudo, com o intuito de detalhar o processo de delimitação dos dados da pesquisa.



### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Como dito antes, o presente estudo busca analisar as práticas multiletradas mobilizadas pelos LLIA que contribuem para a formação do leitor literário na infância. Para a composição do estudo propõe-se uma matriz de análise, constituída por indicadores para análise do *corpus*, considerando as práticas multiletradas acionadas.

Para tanto, neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Abordam-se os aspectos relativos à classificação da pesquisa, incluindo sua natureza e tipologia, a descrição do seu planejamento e o desenvolvimento com as técnicas e os processos utilizados na elaboração de instrumentos de análise, na composição de *corpus* e na geração de dados, a operacionalização da pesquisa, e a análise e discussão dos resultados.

Trata-se de pesquisa qualitativa, que utiliza métodos de investigação de base interpretativista, pois busca a interpretação de fenômenos e a descrição de significados por meio de análise indutiva e visa à descrição, compreensão e explicação das relações entre o global e o local em determinado fenômeno e o respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados, suas orientações teóricas e seus dados empíricos (MINAYO, 2001).

“A pesquisa qualitativa não se baseia em um único conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa.” (FLICK, 2009, p. 25).

De acordo com Chizzotti (2006, p. 79), a abordagem qualitativa parte do princípio “de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” Nas pesquisas qualitativas, a experiência científica extrapola a coleção de dados, e os objetos, além do pesquisador, não são neutros e, juntos, fazem parte do processo de construção de conhecimento (CHIZZOTTI, 2006).

As pesquisas em Linguística Aplicada, sobretudo naquelas que focalizam os Letramentos, por sua preocupação com questões sociais e por seu interesse voltado para os usos reais das linguagens, têm adotado metodologias de caráter qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1996), ou seja, aquelas que aplicam

“procedimentos interpretativos utilizados na negociação do significado na sociedade”, recuperando “o discurso de elementos sistêmicos” (MOITA LOPES, 1996, p. 142-143). Ao compreender o mundo social como constituído por diversos significados que o homem constrói sobre ele – por meio da linguagem nas relações e interações – e no acesso aos fatos por intermédio da interpretação desses vários significados que os constituem, o pesquisador em Linguística Aplicada encontra no paradigma qualitativo-interpretativista a opção privilegiada para desenvolver suas investigações (MOITA LOPES, 1994).

Contudo, seguindo as tendências metodológicas atuais na pesquisa qualitativa, o estudo em questão recorre à hibridação, “caracterizada como a utilização pragmática de princípios metodológicos e como forma de fugir à filiação restritiva a um discurso metodológico específico.” (FLICK, 2009, p. 33).

Configura-se ainda, segundo a tipologia proposta por Gil (2016), em pesquisa exploratória, pois tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Este tipo de pesquisa possibilita o aprimoramento de ideias e descobertas, por meio de um planejamento flexível para o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Contudo, para que os objetivos da pesquisa sejam atingidos, faz-se necessária a utilização de um conjunto de técnicas aliado a procedimentos intelectuais (GIL, 2016).

Após a definição dos objetivos da pesquisa, foi necessário estabelecer seus procedimentos técnicos, os quais são imprescindíveis para confrontar o arcabouço teórico com os dados da realidade e criar um modelo conceitual e operativo do estudo. Esse delineamento conceitual refere-se às dimensões do estudo e sua organização quanto à previsão de análise e interpretação dos dados gerados (GIL, 2016). Neste panorama, quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa teve uma etapa bibliográfica (que contribuiu para o estabelecimento dos indicadores que compõem a matriz de análise proposta) e outra de cunho documental (representada pela seleção e análise do objeto de pesquisa: os LLIA).

A primeira aproximação com o tema ocorreu por meio da realização de leituras preliminares em fontes de informação relevantes, com o propósito de estabelecer o problema e contextualizá-lo, para então identificar a literatura pertinente à área e ao objeto de pesquisa. Na sequência, realizou-se o levantamento bibliográfico e o

embasamento teórico mais aprofundado, suscitando o levantamento, a análise, a comparação e a escolha de literatura relacionada à temática proposta a partir de pesquisas em centros de informação especializados, em bases de dados *online*, sítios da Internet, entre outros meios.

### 3.1 COMPOSIÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA

O *corpus* de uma pesquisa “é uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, conforme certa arbitrariedade (inevitável) em torno da qual ele vai trabalhar.” (BARTHES, 2012, p. 120).

Bauer e Aarts (2011, p. 39) argumentam que a “construção de *corpus*’ significa escolha sistemática de algum racional alternativo”, garantindo a eficiência na seleção de materiais para caracterizar o todo. Esta seleção é, até certo ponto, inevitavelmente arbitrária, pois a análise compreensiva tem prioridade sobre o exame minucioso da seleção (BAUER; AARTS, 2011). Esse passo diz respeito a questões relativas à amostragem, em que o objetivo é ter uma amostra representativa de todos os documentos (artefatos) de determinado campo de ação (FLICK, 2009).

Frente à diversidade de elementos de natureza multissemiótica encontrados nos LLIA, recorreu-se aos princípios da pesquisa semiológica desenvolvida por Barthes (2012), o qual sugere que, para a seleção qualitativa e o delineamento do *corpus*, são fundamentais três propriedades: relevância (o assunto é relevante e os materiais têm apenas um foco temático), homogeneidade de substância (a substância material dos dados/artefatos são tão homogêneos quanto possível) e sincronicidade (os materiais possuem um ciclo natural de estabilidade e mudança). Conforme assinala Branca-Rosoff (2016, p. 114), as condições de produção “desempenham um papel essencial na construção do *corpus*, que comportam necessariamente vários textos reunidos em função das hipóteses do analista sobre suas condições de produção consideradas estáveis.”

No tocante à construção de *corpus* no âmbito da Linguística Aplicada, utilizou-se o procedimento por etapas sugerido por Bauer e Aarts (2011): selecionar preliminarmente; analisar essa variedade; ampliar o *corpus* de dados até que não se

descubra mais variedade, frente o maior número de estratos e funções; conferir a obtenção de uma variedade saturada; elencar estratos não considerados.

Em função dos referidos critérios, delimitou-se como *corpus* de pesquisa 6 (seis) obras finalistas de duas importantes premiações a livros infantis em formato digital: 3 (três) do *BolognaRagazzi Digital Award*, prêmio vinculado à *Bologna Children's Book Fair* (Feira do Livro Infantil de Bolonha, Itália); 3 (três) do Prêmio Jabuti (Brasil) na categoria “Infantil Digital”. Duas obras brasileiras são adaptações de livros impressos ou de textos (verbais, visuais e verbovisuais) que já tiveram sua edição em meio impresso, enquanto as demais são produções criadas exclusivamente para o meio digital, sem contraponto com obras e textos impressos, conforme detalhado nos Quadros 1 e 2.

<b><i>BolognaRagazzi Digital Award</i> (Feira do Livro Infantil de Bolonha, Itália)</b>				
<b>Ano</b>	<b>Resultado</b>	<b>Título/Autoria</b>	<b>Sistema/Suporte</b>	<b>Possui versão impressa?</b>
2016	Vencedor	Wuwu & Co. (HELLE; SLOCINSKA, 2015)	Dispositivos com sistema iOS ou Android	Não
2016	Recomendado	Chomp (NIEMANN, 2016)	Dispositivos com sistema iOS ou Android	Não
2016	Menção honrosa	Goldilocks and Little Bear (NOSY CROW, 2015)	Dispositivos com sistema iOS	Não, mas trata-se de um reconto

Quadro 1 – Obras selecionadas dentre as finalistas do *BolognaRagazzi Digital Award* de 2016.

Fonte: Autoria própria.

<b>Prêmio Jabuti (Brasil), categoria “Infantil Digital”</b>				
<b>Ano</b>	<b>Resultado</b>	<b>Título/Autoria</b>	<b>Sistema/Suporte</b>	<b>Possui versão impressa?</b>
2016	Finalista	Não, sim, talvez (MATSUSHITA, 2014)	Dispositivos com sistema iOS (apenas iPad - Apple)	Sim
2015	3º Lugar	Flicts (ZIRALDO, 2014)	Dispositivos com sistema iOS ou Android	Sim
2015	Finalista	A trilha (ASSE, 2014)	Dispositivos com sistema Android	Não

Quadro 2 – Obras selecionadas dentre as finalistas do Prêmio Jabuti de 2015 e 2016.

Fonte: Autoria própria.

Para ambas as premiações, detalhadas na sequência, utilizou-se como principal critério de seleção a pertinência das obras ao gênero narrativo, destinadas ao público infantil, uma vez que, dentre as finalistas, algumas se enquadram em outros gêneros literários (como o lírico) ou não podem ser caracterizadas como literárias (constituem-se em leitura de informação, com finalidade prática e utilitária), ou ainda, são endereçadas ao público juvenil. Optou-se em selecionar obras do conjunto de finalistas, e não apenas as vencedoras, para que não houvesse restrições quanto aos sistemas operacionais e suportes/dispositivos utilizados, assim como, ampliação no tocante ao gênero elencado previamente.

### 3.1.1 As premiações e as obras

#### 3.1.1.1 *BolognaRagazzi Digital Award*

A Feira do Livro Infantil de Bolonha (*Bologna Children's Book Fair*, em inglês; *Bologna Fiere*, em italiano) (BOLOGNA FIERE, 2018), é o maior e mais importante evento de literatura infantil e juvenil mundial. Acontece anualmente, desde 1964, na cidade italiana de mesmo nome, e reúne autores, ilustradores, editores, bibliotecários, designers gráficos e outros profissionais da área.

Durante a Feira são anunciados os dois principais prêmios da literatura infantil: o Prêmio Hans Christian Andersen<sup>35</sup> e o Prêmio Memorial Astrid Lindgren<sup>36</sup>. Os organizadores da feira também oferecem o *BolognaRagazzi Award* (BRAW) e o *BolognaRagazzi Digital Award*.

Desde 1966, o BRAW está entre os mais renomados prêmios da literatura mundial, pois chancela as produções gráficas editoriais de melhor qualidade. É

---

<sup>35</sup> É o mais importante prêmio da literatura infantojuvenil mundial, concedido pela International Board on Books for Young People (IBBY), a cada dois anos, para os melhores escritores (desde 1956) e ilustradores (desde 1966) de literatura infantil e juvenil vivos. Homenageia o escritor dinamarquês Hans Christian Andersen e consiste de uma medalha de ouro entregue pela rainha da Dinamarca, Margarida II, patronesse da premiação.

<sup>36</sup> Também conhecido por Prêmio Alma (*Almapriset*), trata-se de uma premiação literária criada em 2002 em homenagem à escritora sueca Astrid Lindgren, concedida anualmente pelo Governo Sueco a um escritor ou ilustrador de literatura infantil, podendo ainda ser atribuída a uma organização que se destaque pelo seu trabalho em prol da divulgação da leitura e da defesa dos direitos humanos de jovens e crianças. O valor da premiação é de 5 milhões de coroas suecas (cerca de 520 mil euros).

composto por um júri internacional de especialistas em literatura infantil e juvenil. Em virtude do reconhecimento mundial da Feira, esse prêmio é considerado uma plataforma de lançamento para os autores e ilustradores vencedores. O BRAW é dividido em três categorias – ficção, não ficção e obra prima –, mas a cada ano, inclui também uma ou duas categorias especiais.

A partir de 2012, a Feira passou a premiar com o *BolognaRagazzi Digital Award* (Figura 16) os mais inovadores exemplos de publicação de narrativas em mídia interativa para crianças. Organizado em parceria com a Children's Technology Review (Estados Unidos), o prêmio é um destaque para as tendências contemporâneas em conteúdo digital infantil, aplicados em áreas de entretenimento e educação.



Figura 16 – Selo do *BolognaRagazzi Digital Award*.

Fonte: (BOLOGNA FIERE, 2018).

O prêmio é aberto a todos os editores e desenvolvedores de aplicativos criados para crianças entre 0 e 15 anos de idade. Está estruturado em três categorias: vencedores (um de ficção, um de não ficção, e um de realidade aumentada, com a inserção de categorias especiais a cada edição, dentre as quais se destacam obras educacionais), menções honrosas (ficção, não ficção e realidade aumentada) e a lista curta (*"The short list"*, composta por títulos que receberam uma recomendação especial dos jurados por fazer uma contribuição única para a publicação digital infantil). O júri é composto por quatro especialistas internacionais em publicação

digital, escrita e ilustração. Os vencedores ganham atenção mundial e cobertura da mídia global durante e após a Feira, e ainda recebem permissão para usar o logotipo da premiação (BOLOGNA FIERE, 2018).

Apresenta-se uma breve descrição das obras escolhidas do *BolognaRagazzi Digital Award*.

#### 3.1.1.1.1 Wuwu & Co.

O *book app* “Wuwu & Co.: a magical picture book” (Figura 17), escrito por Merete Pryds Helle e ilustrado por Kamila Slocinska, foi lançado pela editora dinamarquesa Step In Books, em 2015, tornando-se finalista e vencedor do *BolognaRagazzi Digital Award* de 2016, na categoria melhor ficção digital. Outros colaboradores da obra são Aksel Køie (produtor), Tim Garbos (design de interação), Jesper Ankarfeldt (música e som), André Taono (programador e artista técnico) e Alistair Findlay (narrador).

Apresenta as aventuras de cinco criaturas (Wuwu, Thit Maya, Everett, Pruney e Storm), peculiares em suas formas e cores, que necessitam da ajuda do leitor/agenciador em desafios durante o inverno mais rigoroso em dois mil anos.

A obra que impressionou aos jurados nos quesitos da usabilidade, da estética e das técnicas inovadoras de interação, funciona em diferentes dispositivos nos sistemas operacionais móveis iOS (Apple) e Android (Google).



Figura 17 – *Book app* “Wuwu & Co.”

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

### 3.1.1.1.2 Chomp

Desenvolvido por Christoph Niemann e distribuído pela Fox & Sheep para dispositivos iOS e Android, “Chomp” (Figura 18) é uma narrativa viso-sonora que possibilita ao leitor/agenciador a inserção de suas expressões faciais em imagens animadas. Dessa forma, participa-se da história por intermédio da mímica (gestos, expressões corporais e fisionômicas) e da música, agenciando diferentes cocriações e interpretações.

Em 2016, o aplicativo recebeu recomendação (“*the short list*”) do júri do prêmio *BolognaRagazzi Digital Award*. Os jurados apreciaram a maneira como o aplicativo aproveita o poder da câmera para atrair os leitores/agenciadores para as ilustrações, indicando-o como bem-vindo aos *tablets* das crianças (BOLOGNA FIERE, 2018).



Figura 18 – Capa personalizável do *book app* “Chomp”

Fonte: (NIEMANN, 2016).

### 3.1.1.1.3 Goldilocks and Little Bear

“Goldilocks and Little Bear” (Figura 19) é um *book app* desenvolvido para dispositivos iOS em 2015 pela equipe de escritores, ilustradores e designers da Nosy Crow, uma premiada editora infantil independente, sediada em Londres. Trata-se de um reconto do clássico conto de fadas *A História dos Três Ursos*, popularmente conhecido pelo nome de sua protagonista, *Cachinhos Dourados*.



Concorreu ao *BolognaRagazzi Digital Award* de 2016 na categoria ficção digital, obtendo a menção honrosa junto ao *book app* francês “Boum!”, da Les Inéditeurs. De acordo com os jurados do *BolognaRagazzi*, a experiência de leitura/agenciamento nesse *book app* é um deleite do começo ao fim, por conter recursos táteis bem projetados, música especializada, gráficos feitos para o meio interativo e uma narração infantil de última geração.

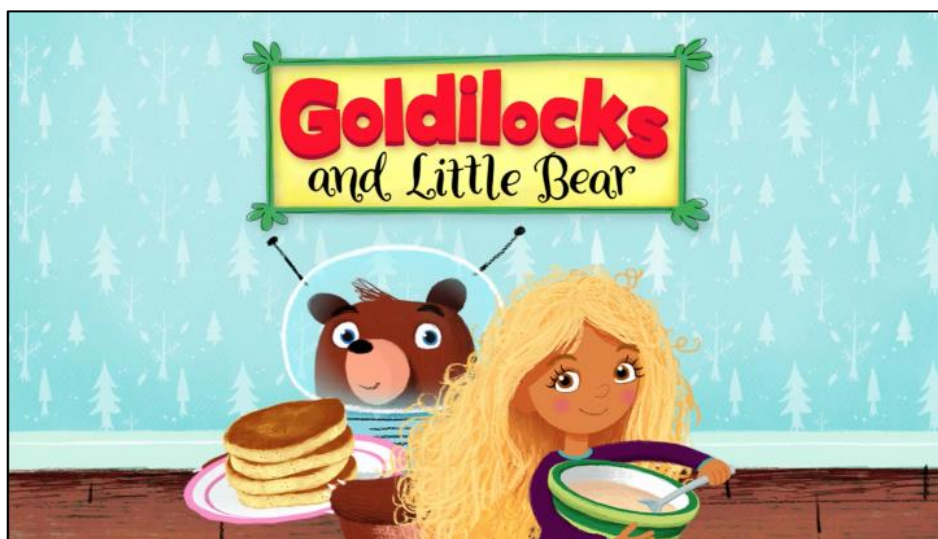


Figura 19 – *Book app* “Goldilocks and Little Bear”

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

### 3.1.1.2 Prêmio Jabuti “Infantil Digital”

A escolha do Prêmio Jabuti (Figura 20) como parâmetro para a composição do *corpus* de pesquisa justifica-se por este ser a mais tradicional e prestigiada premiação do livro do Brasil, possuir representatividade junto ao mercado editorial nacional e elencar critérios de avaliação considerados apropriados para cada categoria proposta, sobretudo, àquelas concernentes à literatura infantil e juvenil. Além disso, o Jabuti possui Conselho Curador e Júri compostos por especialistas em livros, literatura e em diferentes áreas da cultura e da ciência, fato que denota confiabilidade à premiação.



Figura 20 – Selos do Prêmio Jabuti (59ª edição – 2017)

Fonte: (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2018).

Criado em 1958 e outorgado anualmente pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), o Jabuti tem o intuito de premiar autores, editores, ilustradores, gráficos e livreiros que mais se destacam a cada ano, conferindo aos vencedores o reconhecimento do leitor e da comunidade intelectual brasileira (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2018).

Desde sua primeira edição, o Jabuti foi se aprimorando e, ao longo dos anos, ganhou novas categorias. Em 1959, constavam apenas 7 (Literatura, Capa, Ilustração, Editor do Ano, Gráfico do Ano, Livreiro do Ano e Personalidade Literária), enquanto que a edição de 2017 já contemplava 29 categorias, que envolviam desde as tradicionais (Romance, Contos e Crônicas, Poesia, Reportagem, Biografia e Livro Infantil) até as esferas envolvidas na criação e produção de um livro, passando pela Adaptação, Ilustração, Capa, Projeto Gráfico e Tradução. Em 2018, ao completar 60 anos, as categorias foram reduzidas para 18, reagrupadas em quatro eixos: Literatura (Romance, Poesia, Conto, Crônica, Tradução, Histórias em Quadrinhos e Infantil e Juvenil), Ensaio (Biografia, Humanidades, Ciências, Artes e Economia Criativa), Livro (Projeto Gráfico, Capa, Ilustração e Impressão) e Inovação (Formação de Novos Leitores e Livro brasileiro publicado no exterior). Dessas, duas são novas: Formação de Novos Leitores e Impressão (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2018).

A categoria Infantil Digital foi introduzida, em caráter experimental, na 57ª edição do Prêmio (2015), mantendo-se nas edições de 2016 e 2017, sendo incorporada ao item Tecnologia da categoria Formação de Novos Leitores (eixo Inovação) a partir de 2018. Conforme os regulamentos que pautaram as edições de 2015, 2016 e 2017, a categoria Infantil Digital contemplava “livros digitais, compostos por textos literários destinados ao público infantil”, que possuísem “conteúdo textual integrado a elementos multimídia, interativos e hipertextuais”, tendo como critérios para avaliação a “adequação das linguagens/códigos/temas à faixa etária do público-alvo”, “contribuição da interatividade leitor/linguagens/códigos para enriquecimento da obra” e “originalidade e qualidade técnica das imagens, áudios, vídeos e animações”, além da disponibilização de “capa (ou tela inicial) com o título do livro digital e acesso direto aos diferentes conteúdos”, de ISBN e ficha catalográfica (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2018).

As obras inscritas em cada categoria são analisadas por um corpo de três jurados especialistas nas áreas recobertas pela categoria, os quais são responsáveis por selecionar os 10 finalistas e vencedores (1º, 2º e 3º lugares) de cada uma das categorias do Prêmio Jabuti. A categoria Infantil Digital apresentou significativa queda na inscrição de obras desde a sua criação: em 2015, teve 40 inscritos, caindo para 16 na edição de 2016 e apenas 6 em 2017 (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2018).

Na sequência, apresenta-se um breve panorama descritivo das obras selecionadas do Prêmio Jabuti “Infantil Digital”.

#### 3.1.1.2.1 Não, sim, talvez

O livro “Não, sim, talvez” (Figura 21), escrito por Raquel Matsushita e ilustrado por Ionit Zilberman, foi lançado originalmente em mídia impressa pela Editora SESI-SP no ano de 2014, contendo 32 páginas. Na sequência, a obra passou por processo de digitalização completa (em 18 telas), com inclusão de recursos interativos, disponibilizado para aquisição na loja Apple Store, para os dispositivos iPad que operam com o iOS (versão 7.0 ou posterior). Concorreu ao Prêmio Jabuti na categoria “Infantil Digital” em 2016, ficando entre os 10 finalistas. Como toda

criança curiosa, o protagonista desta história – um menino doce e singelamente ingênuo, de cabelo ruivo e encaracolado – adora perguntas. Quando começou a fazê-las, acreditava que só existia uma resposta para cada. Contudo, com a ajuda da irmã mais velha, descobriu que pode haver mais de uma, e que, por meio delas, é possível conhecer melhor e explorar o meio em que se vive.

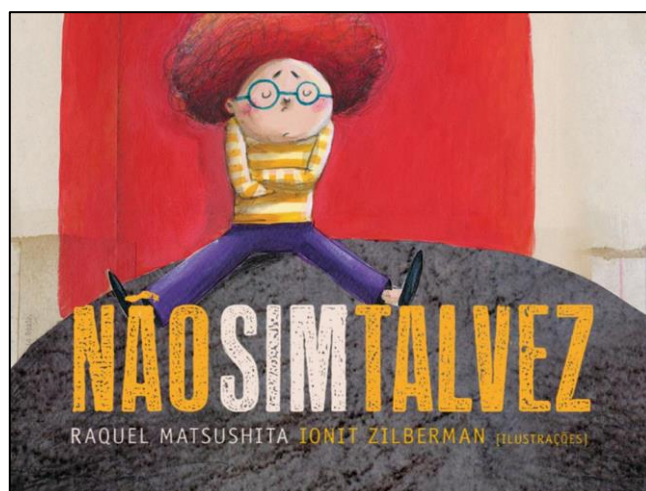


Figura 21 – Capa do *book app* “Não, sim, talvez”

Fonte: (MATSUSHITA, 2014).

### 3.1.1.2.2 Flicts

Publicado originalmente em 1969, “Flicts”, primeiro livro infantil do escritor e artista gráfico mineiro Ziraldo Alves Pinto – que também é pintor, cartunista, chargista, caricaturista, jornalista e teatrólogo –, foi um marco na literatura e na ilustração para crianças no Brasil, ganhando várias edições, reimpressões, versões e até adaptações para o teatro.

A primeira edição continha 82 páginas e foi publicada pela Editora Expressão e Cultura, do Rio de Janeiro. A partir de 1976, os direitos de publicação passaram para a Editora Primor, e o livro teve supressão em aspectos gráficos, diminuindo-o para 44 páginas. A partir de 1984, a Cia. Melhoramentos de São Paulo assume a publicação e modifica novamente o projeto editorial, trazendo prejuízo à sua integridade, uma vez que com a nova redução de páginas, interferiu-se esteticamente nas relações dos elementos verbal, espacial, gráfico e visual. Em

1989, ano em que a obra completou 20 anos, a Melhoramentos preparou uma edição comemorativa com 80 páginas. Já no ano de 2009, em virtude das comemorações dos 40 anos da obra, a editora fez uma edição especial conforme a original e adicionou um capítulo de 24 páginas intitulado “Uma história (de uma cor) e tanto!”, que retrata o nascimento do livro, sua trajetória editorial (no Brasil e no mundo) e o universo de transposições da personagem para as mais diversas linguagens e mídias (RESENDE, 2012).

A Figura 22 retrata, respectivamente, a capa da edição impressa de 2000 (habitual) e a capa de 2009 (comemorativa, em alusão à primeira capa, de 1969), ambas pela Editora Melhoramentos.

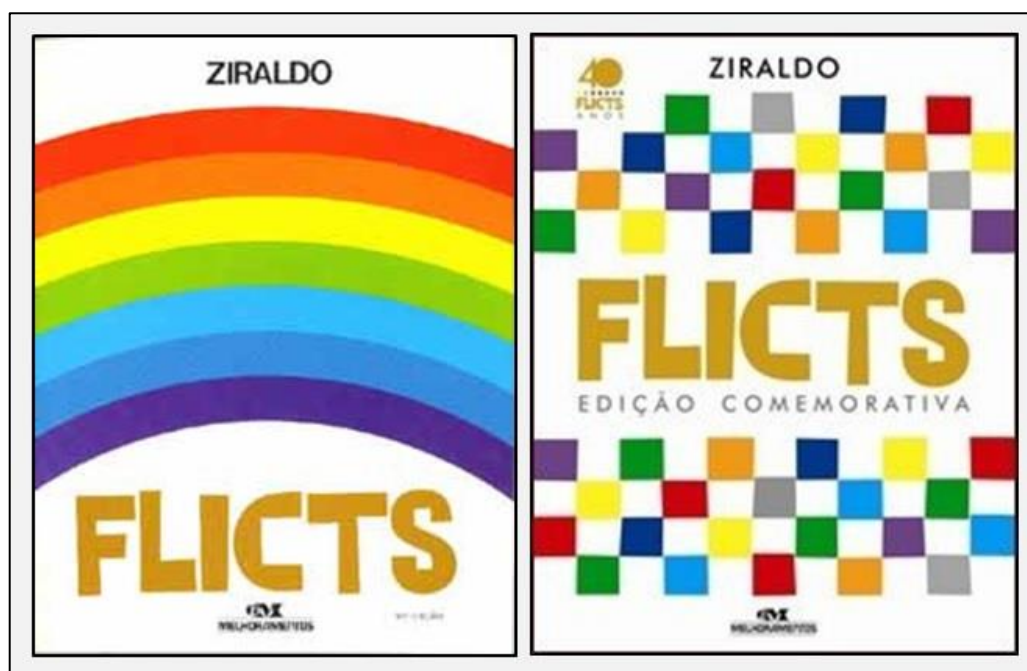


Figura 22 – Capas impressas de “Flicts”

Fonte: (ZIRALDO, 2000, 2009).

A obra em formato digital interativo (Figura 23) é uma retextualização da edição impressa pela Editora Melhoramentos (a versão reduzida) e foi produzida em 2014 pela empresa Engenhoca Softwares Educativos, sediada em Recife/PE e em Miami (Estados Unidos), em parceria com a também recifense Fábrica Estúdios, e está disponível para dispositivos com sistema iOS e Android. Concorreu ao Prêmio Jabuti na categoria “Infantil Digital” em 2015, obtendo o terceiro lugar.

O enredo é o mesmo tanto na versão impressa como na digital e conta a história de Flicts, uma cor rara, frágil e triste, que, em um mundo repleto de cores, não encontrou nenhum lugar para ficar. Em frustrante tentativa de procurar um amigo entre outras cores, acabou abandonada. Tomada pela aflição, Flicts olhou para longe, para o alto, e subiu, para finalmente encontrar-se.



Figura 23 – Tela inicial/capa do *book app* “Flicts”

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

### 3.1.1.2.3 A trilha

O livro aplicativo “A trilha” (Figura 24), escrito e ilustrado pela designer e arquiteta Roberta Asse, foi lançado gratuitamente pela Editora Peirópolis, em 2014. Tornou-se finalista do Prêmio Jabuti na categoria “Infantil Digital” em 2015. Inicialmente produzido para as plataformas iOS e Android, está disponível apenas para *tablets* e *smartphones* com sistema Android. Trata-se de livro que já nasceu digital, ou seja, não é derivado de material impresso. A obra tem como enredo o passeio de bicicleta de Martim, em que o leitor é convidado a pedalar com o garoto por distintas dimensões: subir e descer ladeiras, passar por caminhos de cidades

imaginárias, ouvir música enquanto espera o semáforo abrir, apreciar diferentes paisagens, entre outras.

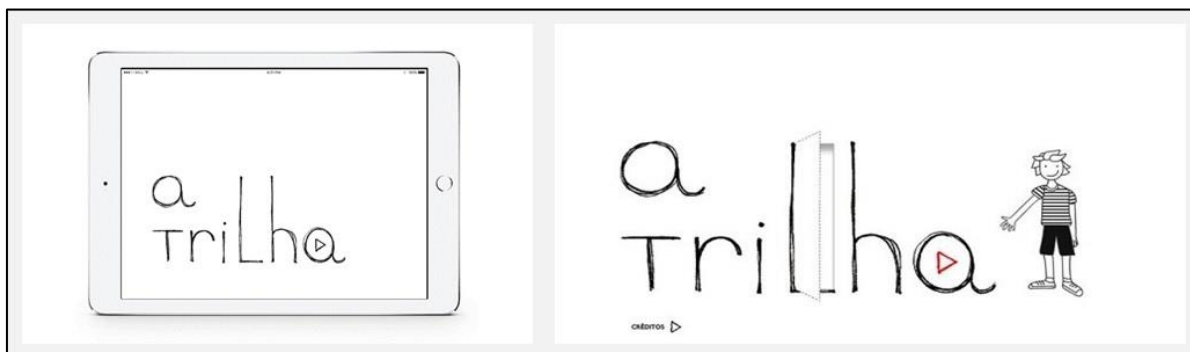


Figura 24 – Capa do *book app* “A trilha”

Fonte: (ASSE, 2014).

### 3.2 PROPOSTA DE UMA MATRIZ DE ANÁLISE DE LLIA

Para a composição do estudo propôs-se uma matriz, constituída por indicadores para análise dos livros literários infantis digitais interativos, considerando as práticas multiletradas acionadas.

Os elementos para composição da matriz de análise refletem o arcabouço teórico mobilizado no decorrer da seção 2, e percorrem a categorização de LLIA (YOKOTA; TEALE, 2014; YOKOTA, 2015); os aspectos que mobilizam a leitura (PICARD, 1986; JOUVE, 2002; TAUVERON, 2002, 2013; POSLANIEC; HOUYEL, 2011; LEBRUN, 2013; COSCARELLI, 2016) e o letramento literário multimodal (COLOMER, 2007; PAULINO; COSSON, 2009; SERAFINI, 2010, 2015; YOKOTA; TEALE, 2014); os aspectos narrativos (CAMARGO, 1995; LINDEN, 2011; YOKOTA; TEALE, 2014); a multimodalidade textual (CAMARGO, 1995; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; COPE; KALANTZIS, 2010; KRESS, 2010; LINDEN, 2011) e os recursos de interação (NEW LONDON GROUP, 2000; COPE; KALANTZIS, 2009b; STICHNOTHE, 2014); e os aspectos estruturais (STICHNOTHE, 2014; SERAFINI; KACHORSKY; AGUILERA, 2016; PEREIRA, 2017; MENEGAZZI, 2018; REAL; CORRERO, 2018); detalhados no Quadro 3.

<b>Categorização de LLIA</b>	a) Digitalização completa de livro de literatura infantil impresso	
	b) Transformação de livro de literatura infantil em produção semelhante a filme	
	c) Transformação do livro de literatura infantil para incluir recursos específicos do mundo digital (inclui criações propriamente digitais)	
	d) Adição de recursos interativos, inclusive jogos, os quais extrapolam as narrativas (inclui criações propriamente digitais)	
<b>Aspectos que mobilizam a leitura e o letramento literário multimodal</b>	A narrativa é bem contada, de acordo com padrões literários? O enredo da obra é bem construído?	
	Qual é o ponto de vista da narrativa? (O leitor/agenciador vê pelos olhos do personagem e/ou é colocado diante do universo que o cerca?; O narrador pode tanto se posicionar dentro do personagem como fora dele?).	
	Quais as representações ideológicas (contextos sociocultural, histórico e político) da obra?	
	Há manutenção da integridade da narrativa frente aos recursos interativos?	
	A linguagem do texto escrito é bem elaborada? As ilustrações são artísticas e dialogam bem com o texto escrito para iluminar, ampliar e/ou cocriar a narrativa como um todo?	
	O leitor/agenciador é levado a completar o(s) texto(s) nas esferas da verossimilhança, da sequência das ações, da lógica simbólica e da significação geral da obra?	
	A obra possibilita ao leitor/agenciador a interpretação (apropriação) do texto literário?	
	A história aproveita, de forma adequada, os recursos permitidos pelo mundo digital, para além do que é possível no impresso?	
	Todos os recursos fazem sentido ao aprendizado da leitura e do conteúdo em termos gerais?	
A obra é adequada ao público ao qual é endereçada? É agradável tanto para leitores experientes quanto para não experientes?		
<b>Multimodalidade textual e Recursos de interação</b>	Interfaces multimodais (multimidiáticas/hipermidiáticas)	Texto verbal escrito/gráfico/falado
		Imagem
		Vídeo
		Animação
		Áudio/Trilha sonora: voz ( <i>in</i> , <i>off</i> , <i>over</i> ); música (diegética, não diegética); ruídos
		Relações/funções entre textos (verbo-viso-sonoros)
	Interações multimodais ( <i>Designs</i> )	Interação visual
		Interação por voz ou som
		Interação háptica (tátil/gestual): <i>inputs</i> e <i>outputs</i>
		Interação por movimento (do aparelho)
<b>Aspectos estruturais</b>	Opções de personalização (tipografia, tipo de leitura, línguas, personagens/cenários e efeitos sonoros)	
	Organização do conteúdo na tela (página digital interativa)	Superposição de elementos em camadas
		Expansão/compactação das dimensões do espaço representativo na área da tela
		Recursos de transição de tela
	Elementos de gamificação (inclusão de jogos, quebra-cabeças, brincadeiras e desafios; características de jogabilidade)	
	Conteúdos extras	Elementos que mobilizam o letramento informacional
<i>Hotspots</i> com <i>links</i> para fora do aplicativo		

Quadro 3 – Indicadores para análise dos LLIA.

Fonte: Autoria própria.



Salienta-se que os indicadores elencados na matriz proposta não esgotam todas as possibilidades existentes para análise de LLIA e de outros *book apps* para crianças. Nos últimos anos, renomados autores da área de teoria da literatura infantil propuseram alguns modelos para avaliação de produtos de leitura digital, sobretudo os *book apps*, dentre os quais se destacam Turrión (2014), Ramada Prieto (2017) e Real e Correro (2018), todos integrantes do Grupo de Investigación em Literatura Infantil e Juvenil e Educação Literária da Universidade Autônoma de Barcelona (GRETEL)<sup>37</sup>, assim como Yokota e Teale (2014), respectivamente, diretora do Center for Teaching Through Children's Books (em Skokie, Illinois, Estados Unidos) e diretor do Center for Literacy at the University of Illinois (em Chicago, Illinois, Estados Unidos), e García-Rodríguez e Gómez-Días (2015), professoras da Facultad de Traducción y Documentación, da Universidad de Salamanca.

Ressalta-se ainda que a intenção aqui não reside em elaborar fichas estáticas para avaliação de *book apps*, com pontuações, percentagens ou valorações numéricas, com intuito de classificá-los e/ou recomendá-los para aquisição e leitura. Mas sim, trata-se de um dispositivo que preenche uma lacuna existente nas investigações relacionadas ao tema e que serve como ponto de partida para orientar futuros estudos e projetos que envolvam a análise de como crianças leem livros literários digitais em diferentes contextos.

---

<sup>37</sup> O GRETEL é dirigido pela doutora Teresa Colomer. O grupo tem como principal objetivo a investigação do uso de livros infantis e juvenis para as aprendizagens literárias na escola de educação básica. Uma de suas linhas de pesquisa dedica-se à Literatura Infantil e Juvenil Digital (GRETEL, 2018).

## 4 APLICAÇÃO DA MATRIZ DE ANÁLISE DE LLIA

Conforme abordado no arcabouço teórico, a leitura dos textos contemporâneos exige tanto conhecimentos dos dispositivos móveis de interação e dos mecanismos de navegação pelos ambientes hipermediáticos, quanto habilidades de busca e compreensão das informações almejadas. Nesses procedimentos, o leitor/agenciador lida com percursos e possibilidades que demandam estratégias de escolhas frente ao encontro com uma profusão de tipografias, imagens, animações, vídeos, sons, *hiperlinks*, leiautes e formatos diversos.

Portanto, nas subseções a seguir, verificam-se os principais elementos que integram os LLIA a partir das análises empreendidas nas seis obras selecionadas, por meio da aplicação dos indicadores da matriz proposta. Enfatiza-se que tais elementos não aparecem isolados na experiência de leitura, sendo comum a ocorrência de mais de um deles simultaneamente.

### 4.1 CATEGORIZAÇÃO DE LLIA

No tocante aos *book apps*, mais especificamente, os *book apps* de literatura infantil, denominados aqui Livros Literários Infantis digitais interativos em formato de Aplicativos (LLIA), Yokota e Teale (2014) e Yokota (2015) propuseram critérios específicos para sua categorização, os quais são retomados aqui para classificar as obras perenentes ao *corpus* de pesquisa, conforme apresenta o Quadro 4:

- a) (A) Digitalização completa de livro de literatura infantil impresso;
- b) (B) Transformação de livro de literatura infantil em produção semelhante a filme;
- c) (C) Transformação do livro de literatura infantil para incluir recursos específicos do mundo digital (inclui criações propriamente digitais);
- d) (D) Adição de recursos interativos, inclusive jogos, os quais extrapolam as narrativas (inclui criações propriamente digitais).

Ano	Título/Autoria	Sistema/Suporte	Categoria(s)
2016	Wuwu & Co. (HELLE; SLOCINSKA, 2015)	Dispositivos com sistema iOS ou Android	C e D
2016	Chomp (NIEMANN, 2016)	Dispositivos com sistema iOS ou Android	C
2016	Goldilocks and Little Bear (NOSY CROW, 2015)	Dispositivos com sistema iOS	C
2016	Não, sim, talvez (MATSUSHITA, 2014)	Dispositivos com sistema iOS (apenas iPad - Apple)	A e C
2015	Flicts (ZIRALDO, 2014)	Dispositivos com sistema iOS ou Android	A, B e C
2015	A trilha (ASSE, 2014)	Dispositivos com sistema Android	C

Quadro 4 – Categorização dos LLIA que integram o *corpus* da pesquisa.

Fonte: Autoria própria.

As seis obras se constituem em transformações de livros de literatura infantil para inclusão de recursos digitais (C), das quais “Wuwu & Co.”, “Chomp”, “Goldilocks and Little Bear” (reconto de um conto clássico) e “A trilha” são criações propriamente digitais, enquanto “Não, sim, talvez” e “Flicts” têm contraponto em obra análoga impressa.

“Wuwu & Co.” é o único dos LLIA analisados que contempla adição de recursos interativos que genuinamente extrapolam as narrativas (D), por meio de experiências que sofrem gamificação, ou seja, a utilização de mecânicas, estratégias e pensamentos típicos dos jogos digitais, fora do seu contexto original, com a intenção de motivar os leitores à ação, auxiliando-os na solução dos desafios propostos pelas personagens nas narrativas (textos verbais escritos).

“Não, sim, talvez” e “Flicts”, ainda que incluam recursos digitais de animação e de interação, são obras praticamente idênticas às suas versões impressas (com condensações, sobreposições e raras ampliações), ou seja, digitalizações completas de livros de literatura infantil impressos (A).

De todas as obras, “Flicts” é a única que também pode ser caracterizada como transformação de livro de literatura infantil em produção semelhante a filme (B), uma vez que, em uma de suas opções de leitura, a *Auto Play*, a história é contada como se fosse um filme animado, onde os efeitos de animação e interação são restringidos ao leitor/agenciador.

Apresenta-se, na sequência, uma amostra da ocorrência de agenciamentos e interações multimodais nas obras selecionadas – associada aos elementos narrativos – que mobilizam práticas multiletradas de leitura literária.

## 4.2 ASPECTOS QUE MOBILIZAM A LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO MULTIMODAL

Na concepção dialógica da linguagem, os sujeitos leitores são considerados como atores sociais que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto, considerado o espaço-tempo da constituição e da interação dos interlocutores. Dessa maneira, há lugar, no texto, para toda gama de implícitos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Koch e Elias (2015) afirmam que o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos, e a leitura, por conseguinte, consiste em uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que suscita a mobilização de um amplo conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Enquanto prática social, a leitura é inseparável dos contextos de ação dos leitores, sendo as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos. Nessa perspectiva, os modos de ler tornam-se interessantes pelo que podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multimodais/multissemióticos e mobilização de gêneros complexos.

Os letramentos produzidos por meio de textos literários diferem de outros letramentos, pois demandam processos educativos específicos que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. Logo, não se trata apenas de um saber que se adquire sobre a literatura, mas uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de textos que falam de textos, transcendendo os limites de espaço e tempo (SOUZA; COSSON, 2011).

Em contrapartida, ser leitor na contemporaneidade pressupõe interação para além do impresso, ao passo que as transformações dos modos e suportes de leitura

interferem nos moldes dos novos leitores. As crianças são mediadas pelos seus formadores enquanto interagem com os textos e com a própria materialidade textual, em seus diferentes suportes. Nesse cenário, as práticas de leitura vêm passando por um processo de mudança que possibilita experimentações literárias e agenciamento, devido às diferentes configurações eletrônicas.

Antes de tudo, o letramento literário com livros literários digitais interativos em formato de aplicativos destinados a crianças é promovido levando-se em conta a relevância de se atentar às propriedades inerentes ao texto literário e à literatura infantil. É necessário que as práticas de leitura literária sejam exercidas “sem o abandono do prazer, mas com o compromisso que todo saber exige.” (COSSON, 2016, p. 23).

Partindo desses pressupostos, os aspectos que mobilizam a leitura e o letramento literário multimodal serão norteados pelas questões apresentadas na sequência, fruto de síntese do arcabouço teórico mobilizado nesta pesquisa:

- a) A narrativa é bem contada, de acordo com padrões literários? O enredo da obra é bem construído?
- b) Qual é o ponto de vista da narrativa? (O leitor/agenciador vê pelos olhos do personagem e/ou é colocado diante do universo que o cerca?; O narrador pode tanto se posicionar dentro do personagem como fora dele?).
- c) Quais as representações ideológicas (contextos sociocultural, histórico e político) da obra?
- d) Há manutenção da integridade da narrativa frente aos recursos interativos?
- e) A linguagem do texto escrito é bem elaborada? As ilustrações são artísticas e dialogam bem com o texto escrito para iluminar, ampliar e/ou cocriar a narrativa como um todo?
- f) O leitor/agenciador é levado a completar o(s) texto(s) nas esferas da verossimilhança, da sequência das ações, da lógica simbólica e da significação geral da obra?
- g) A obra possibilita ao leitor/agenciador a interpretação (apropriação) do texto literário?
- h) A história aproveita, de forma adequada, os recursos permitidos pelo mundo digital, para além do que é possível no impresso?

- i) Todos os recursos fazem sentido ao aprendizado da leitura e do conteúdo em termos gerais?
- j) A obra é adequada ao público ao qual é endereçada? É agradável tanto para leitores experientes quanto para não experientes?

O livro de literatura para a infância deve produzir uma relação estreita entre leitor e a narrativa, uma vez que ler ativa os repertórios da memória, aciona experiências passadas e promove novas vivências (YUNES, 2003), independentemente de sua materialidade.

Nesta seção, as contraposições às referidas questões norteadoras não serão realizadas necessariamente na ordem em que aparecem, pois optou-se em diluídas nas análises de cada uma das seis obras que compõem o *corpus* da pesquisa.

#### 4.2.1 Wuwu & Co.

“Wuwu & Co.” é um aclamado LLIA que combina uma narrativa literária instigante e recursos interativos de uma forma que requer que o leitor se torne um cocriador da narrativa de diversas maneiras. Com a presença de realidade aumentada, ambientes virtuais imersivos e animações (automáticas ou ativados por meio do toque na tela), “Wuwu & Co.” utiliza recursos de giroscópio (visão 360°), acelerômetro<sup>38</sup>, câmera e microfone, aplicando-os a desafios, simulando um jogo em primeira pessoa, em que o leitor/agenciador ora vê pelos olhos das personagens, ora é colocado diante do universo que o cerca, movimentando-se em seu espaço físico sem tirar a atenção da tela, na tentativa de localizar as personagens e os cenários apresentados.

Indicada para crianças de 6 a 8 anos, a obra é agradável tanto ao público ao qual é endereçado quanto para crianças maiores, sendo cativante até para jovens e

---

<sup>38</sup> No âmbito das aplicações digitais, o giroscópio indica qual a posição do dispositivo no espaço, se ele está girando ou permanece estático e, com essa informação, o leitor/agenciador identifica se está andando para frente ou para trás, se está parado ou em movimento, como o comportamento de uma bússola. Já o recurso do acelerômetro ajusta a visualização da tela em relação a sua posição, fazendo com que a imagem mude sua orientação na tela, caso o dispositivo seja girado (BAMAM, 2017).

adultos. Acredita-se que leitores menos experientes possam necessitar da mediação de um adulto em alguns momentos da leitura no modo “Eu leio”, em virtude da considerável quantidade de texto escrito, dividido em sete capítulos – introdução, histórias das cinco personagens (conflito) e desfecho. Está disponível em cinco idiomas: inglês, francês, alemão, espanhol e dinamarquês. Excepcionalmente, o português não foi contemplado, fato que pode comprometer o pleno entendimento das narrativas por considerável parcela de crianças leitoras brasileiras.

Há a presença de um narrador apenas para o texto verbal escrito, uma vez que as personagens protagonistas têm falas próprias e “conversam” com o leitor. Os recursos de giroscópio e acelerômetro constituem em diferenciais dessa obra, pois possibilitam ao sujeito, quando solicitado, inclinar, chacoalhar, mudar a posição vertical/horizontal e até virar o dispositivo de cabeça para baixo. A história aproveita adequadamente todos os recursos permitidos pelo mundo digital, extrapolando as possibilidades da leitura impressa.

Quando acionada pela primeira vez, a história se inicia a partir da leitura (ou narração) de um texto em que o leitor é introduzido ao plano geral do enredo, que revela o seguinte: o inverno mais rigoroso em dois mil anos chegou e toda a floresta já está congelada. As árvores parecem gigantes pingentes de gelo e o sol está pendurado acima das nuvens como um disco pálido. Há apenas um lugar em toda a floresta que é quente e aconchegante, o interior da *Little Red House* (Pequena Casa Vermelha), onde há uma lareira acesa – fato constatado pela ilustração da casa cuja chaminé solta nuvens de fumaça, localizada entre o título da história e o texto verbal escrito.

A partir de então, o leitor passa a fazer parte da narrativa, uma vez que é mencionado por meio de texto verbal que “ele não é o único que pensa que assim”, isto é, que outros sujeitos também sabem que a casa vermelha no centro da floresta consiste no melhor refúgio no inverno. Na tela seguinte, o leitor descobre que está sozinho no interior da pequena residência, e que, para olhar ao redor da sala de estar, necessita inclinar seu livro digital. Ao realizar essa ação, o leitor é instantaneamente transportado para dentro da casa, de maneira imersiva, por meio de realidade virtual (Figura 25).

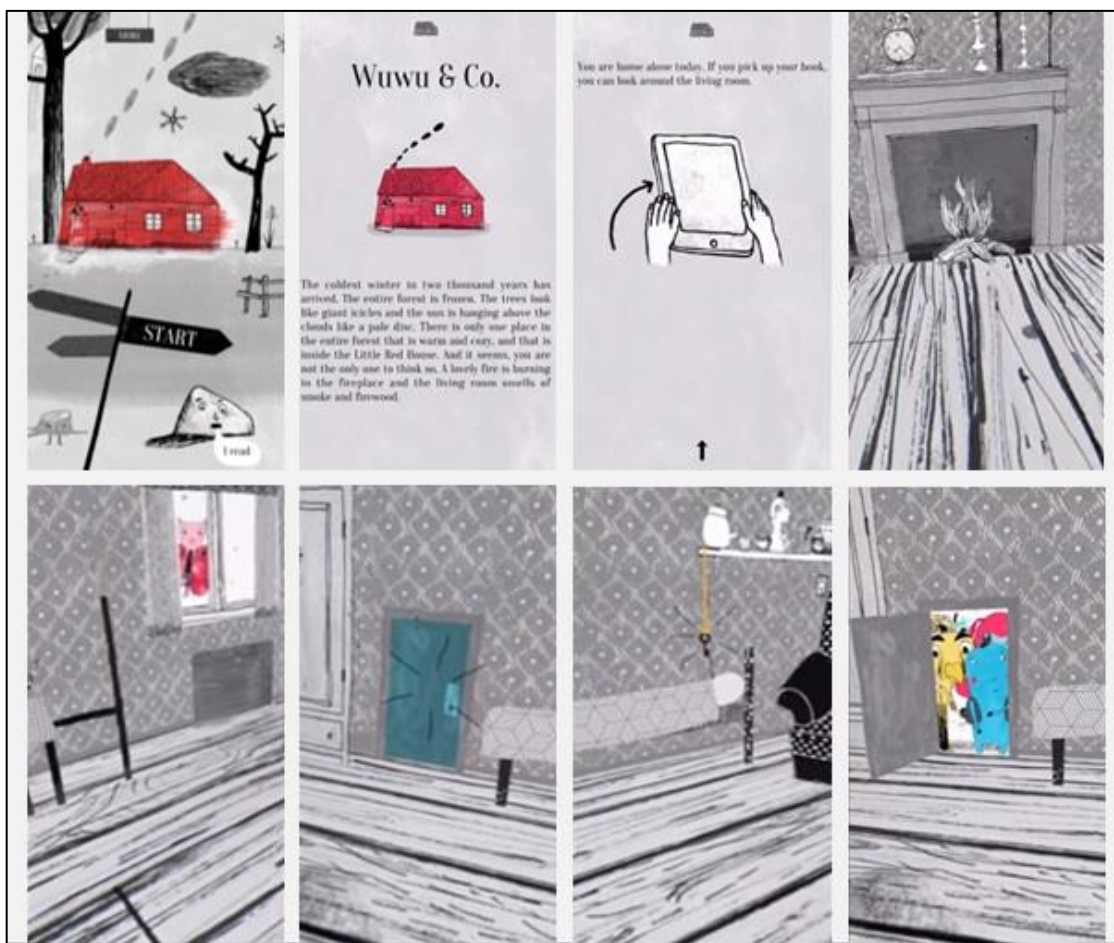


Figura 25 – Início da narrativa em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

Ao passo em que, numa visão em 360°, explora a aconchegante sala de estar e os demais cômodos, em que poucos elementos possuem coloração, percebe um vozerio vindo da parte externa, o qual se confunde com os relaxantes sons internos provenientes, respectivamente, da música que toca no gramofone e do crepitar das chamas do fogo da lareira. Repentinamente, escutam-se batidas na porta azul da sala e as vozes das criaturas indicando que estão cansados, com frio e fome, e que necessitam adentrar o recinto. Para tanto, indicam ao leitor/agenciador, a existência de uma chave pendurada em algum lugar da sala, a qual destrancará a porta. Uma vez aberta a porta, as criaturas adentram a residência, agradecem ao leitor e iniciam os seus murmúrios. Posicionadas em diferentes pontos da sala, dispostas em círculo, cada uma delas tem um discurso diferente, na qual apresentam um problema para o leitor, que possui autonomia para escolher a qual ajudará primeiro.



Para resolvê-los, é necessário realizar a leitura/audição da história da personagem escolhida para então interagir de maneira distinta nos desafios propostos, os quais são realizados fora da casa. Caso o leitor seja bem-sucedido, a personagem agradece e este retorna ao ponto de partida, a casa vermelha, onde pode ler/ouvir a história da próxima personagem e ajudá-la a resolver seu problema.

A leitura das histórias de cada uma das cinco personagens (texto predominantemente verbal) se passa dentro da casa vermelha e é possibilitada quando o dispositivo é colocado na posição horizontal, deitado ou não sobre uma superfície. A linguagem verbal apresenta-se de modo similar aos livros de literatura infantis e juvenis impressos, com pequenos e médios parágrafos formados por frases curtas, apresentadas em alto contraste e sem variação de cor/textura, associadas ou não a ilustrações na mesma página/tela, que podem ser lidas/ouvidas de maneira contínua. Cada parágrafo apresenta uma ideia-núcleo, em que os tópicos frasais são enunciados em escrita poética. Normalmente, o último parágrafo, um pouco mais curto que os demais, indica ao leitor a maneira correta de auxiliar as personagens em suas problemáticas. A linguagem do texto escrito por Merete Pryds Helle é bem elaborada e as ilustrações (imagens estáticas e em movimento) de Kamila Slocinska são artísticas, dotadas de pregnância estética e dialogam bem com o texto escrito para ampliar e cocriar a narrativa como um todo (Figura 26).



Figura 26 – Apresentação da história do personagem Storm, em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

Ao final da leitura, na última página/tela de texto escrito, enquanto o dispositivo não é colocado novamente na posição vertical pelo leitor/agenciador, o narrador (se estiver acionado) lembra-o insistentemente da necessidade da realização dessa ação para a continuidade da história/cena: “*You can always just lift the book and look around*” [“Você pode simplesmente levantar o livro e olhar em volta”]. Ao mesmo tempo, uma seta localizada na parte inferior da tela sinaliza a direção em que o leitor deve movimentar o dispositivo (para cima). Contudo, caso o leitor o posicione o dispositivo na vertical antes de terminar a leitura, ocorrerá transição abrupta para o ambiente externo, promovendo a ruptura no entendimento da linearidade da narrativa. Com exceção desse detalhe, há manutenção da integridade da narrativa frente aos recursos interativos disponibilizados pela obra.

O leitor/agenciador se apropria do texto literário por meio de três modelos de narrativas: cumulativas, circulares e encadeadas. Tanto no texto introdutório como nas cinco histórias, há a menção do fio condutor da narrativa, que consiste na chegada do inverno mais rigoroso dos últimos dois mil anos. Em contrapartida, cada uma das personagens enfrenta uma dificuldade na localidade da densa e vasta floresta em que residem, fazendo com que procurem por ajuda na Pequena Casa Vermelha, fato que ocasiona o encontro das cinco. Portanto, o leitor compreende que as criaturas vivem separadamente apenas quando inicia a leitura de alguma das histórias. À medida que as histórias são lidas e os desafios são completamente realizados, a sala de estar da casa vermelha ganha um quadro com uma pintura/fotografia das personagens ajudadas. Ao término das cinco leituras/desafios, um grande quadro retangular com a pintura das cinco criaturas aparece na parede central da sala de estar.

É a partir desse quadro e dos quadros menores (Figura 27) que o leitor poderá realizar novamente as leituras e interagir com as personagens na próxima vez que ligar o aplicativo, tendo como ponto inicial de acesso o menu *Continue* (Continuar).

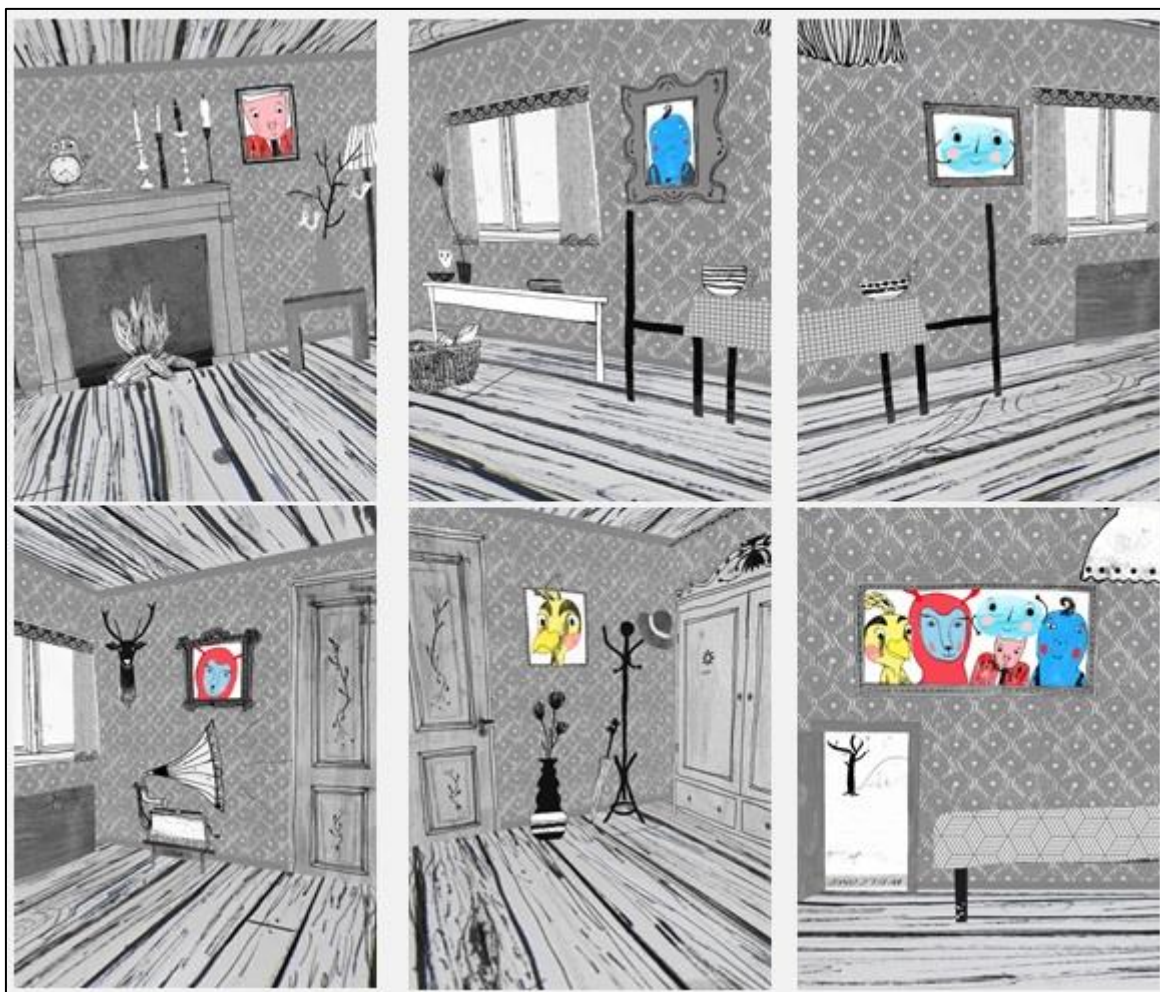


Figura 27 – Interior da Pequena Casa Vermelha em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

As personagens Wuwu (amarela), Thit Maya (vermelha com rosto azul), Everett (rosa com asas vermelhas), Pruney (azul escuro) e Storm (azul claro com transparências), mostradas na Figura 28, são criaturas singulares em suas formas, cores e conhecimentos, que consistem em mistura de animais existentes na natureza com seres fantásticos. Cada uma vive em seu habitat, ou seja, em regiões específicas que oferecem as condições climáticas, físicas e alimentares para o desenvolvimento de suas espécies.

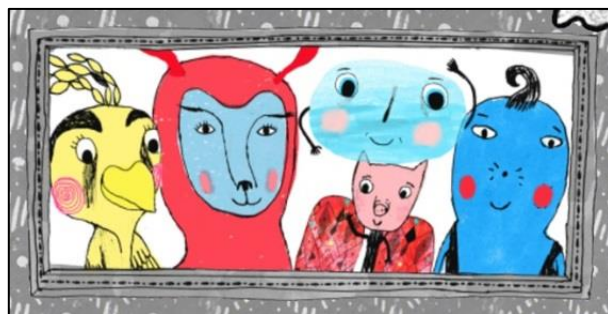


Figura 28 – Personagens da narrativa “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

Wuwu é uma espécie de ave que vive na praia, que adora saborear sorvete de morango e observar o pôr do sol. Ela se alimenta de sorvete – comprado na loja apenas no verão – e peixe. No entanto, Wuwu não teve o suficiente para comer no último verão, visto que um tubarão desagradável não a deixou pescar um peixe sequer, pois comeu a todos. Caso entrasse no mar, certamente o tubarão a devoraria. E com a chegada do inverno mais gelado em dois mil anos, ela está faminta e mais fina que um palito de picolé, quando normalmente estaria gorda como uma ameixa. Foi por isso que Wuwu deixou seu habitat, para encontrar ajuda dentro da Pequena Casa Vermelha na floresta (Figura 29).



Figura 29 – Cenas da história de Wuwu em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

Thit Maya, que se assemelha a um cão, está sempre feliz porque mora com seus pequenos amiguinhos dentro de um gigantesco pinheiro carregado de pinhas, com as quais prepara deliciosas refeições e bebidas. Ela nunca passa fome, mesmo durante os piores invernos. Antes da aproximação do inverno mais rigoroso em dois mil anos, ela e seus amigos foram até o lago da floresta para nadar. Contudo, o frio repentino congelou o lago, transformando-o em gelo escorregadio. Ao observar o reflexo da lua no lago, Thit Maya não reparou que estava congelado, deu um grande salto e quebrou suas quatro patas. Acamada, não conseguiu mais colher pinhas para cozinhar. Com a intensificação do inverno, o pinheiro ficou coberto pela neve, e os pequenos amigos dela também não conseguiram derrubar as pinhas. E foi por isso que ela pegou sua moto de neve e dirigiu até a Pequena Casa Vermelha à procura de ajuda (Figura 30).



Figura 30 – Cenas da história de Thit Maya em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

Os Everetts são criaturas que se assemelham aos suínos, no entanto, possuem corpo esguio e asas. Durante o verão, toda a família vive no *The Secret Place* (o Lugar Secreto, uma gigantesca árvore da floresta). Mamãe Everett voa de galho em galho da árvore depositando suas crianças-larvas, enquanto Papai Everett voa na sequência para embalá-las em adoráveis e quentes casulos que ele costurou para elas. Com a aproximação do inverno, ambos voam rumo ao sul para passar um tempo na África. Eles escrevem um bilhete às crianças para que eles saibam em

que lugar da África estarão. E eles lembram às crianças de fugirem antes que a última folha caia da árvore e fique frio demais para voar para o sul. Num dia frio de outono, um dos filhotes Everett emerge de seu casulo. Ela senta no galho por um tempo, e percebe que seus irmãos e irmãs ainda dormem profundamente dentro de seus quentes casulos. Lê o bilhete e vê que restam apenas onze folhas na árvore. Ao gritar para que seus irmãos acordem, percebe que sua voz está completamente rouca. Como o inverno mais gelado em dois mil anos está se aproximando, Everett fica amedrontada por não conseguir acordá-los para voar em tempo para a África. E foi por isso que ela voou até a Pequena Casa Vermelha para pedir ajuda (Figura 31).



Figura 31 – Cenas da história de Everett em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

Pruney é um *troll* (criatura antropomórfica mítica do folclore escandinavo) que possui um lindo trenó feito de bétula, branco como a neve que ele remove do alto da Pequena Montanha. Ele grita “swwwwiiiiisssh” o tempo todo, depois sobe a montanha de novo, pisando e guinchando de alegria, não percebendo que, para todos os outros animais na floresta, ele parece um *troll* perigoso quando faz todo aquele barulho. Isso acontece porque Pruney é surdo. Tudo parece tão quieto para ele, como a neve caindo em uma noite sem vento. Ele mora em uma quente e aconchegante caverna no centro da Pequena Montanha. No verão, Pruney derruba árvores e as transforma em lenha com o machado feito pelo seu tataravô. Porém, certo dia, perdeu sua caixa de fósforos na floresta, que foi encontrada por um

esquilo tão surdo quanto ele. Ao provar um dos palitos e perceber que não é comestível, o esquilo enfia a caixa no bolso e retorna para o seu esconderijo, deixando uma trilha de palitos pela neve. Como o inverno mais gelado em dois mil anos está por chegar, Pruney precisa preparar suas refeições, mas não encontra os fósforos para acender ao fogo. Como a única loja da região só abre durante o verão, ele decide ir até a Pequena Casa Vermelha pedir ajuda para encontrar sua caixa de fósforos (Figura 32).



Figura 32 – Cenas da história de Pruney em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

Storm e sua numerosa família são completamente transparentes. Vivem unidos como ervilhas em uma vagem no *Snow Lantern Field* (Campo da Lanterna de Neve) e adoram comer panquecas, dançar tango e se divertir num vasto campo no meio da floresta. Contudo, tem pavor do escuro, chegando a tremer de medo na ausência de luz. Gostam das noites curtas de verão na floresta, com as poucas horas de escuridão iluminadas por multidões de vagalumes. Quando a escuridão do inverno desce sobre o campo, eles deixam lanternas e frascos brilhantes iluminados por vagalumes em todos os lugares, de modo que nenhum lugar fica escuro. Com a chegada do inverno mais gelado dos últimos dois mil anos, é necessário preparar a iluminação do campo. Então o trisavô de Storm abre a porta do galpão onde todos os frascos de luz estão armazenados, mas está escuro como breu. A raposa deve ter perseguido um rato e derrubado todos os frascos de luz de vagalumes. Storm e

seus numerosos familiares estão assustadíssimos, tremendo de medo. Por não aceitar essa difícil situação, ele caminha sozinho para a Pequena Casa Vermelha para pedir ajuda para acender as luzes amarelas das lanternas (Figura 33).



Figura 33 – Cenas da história de Storm em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

Constatou-se que as histórias dessas personagens são verossímeis, pois, por meio da linguagem literária, plasmam experiências reais tanto de humanos quanto de animais selvagens, principalmente daqueles que habitam as regiões polares do planeta Terra, ou aqueles em que os invernos são extremamente intensos, possibilitando ao leitor a expansão da experiência de leitura por meio da vivência dos dramas das personagens, sem deixar de se divertir na execução das tarefas interativas.

O final da história, intitulado *Springtime* (Primavera), apresenta o desenlace das narrativas: “o inverno passou e foi tão lindo, talvez porque foi o inverno mais frio em dois mil anos. No interior da sala aquecida, Wuwu fez sorvete com sabor de neve e de pôr do sol para todos. Storm ensinou Wuwu e Pruney a dançar tango, enquanto Thit Maya, com o esquilo em seu colo, sentou-se junto ao fogão, mexendo a mais adorável sopa de pinha com peixe fresco. E os amiguinhos de Thit Maya faziam tricô com os sedosos fios que Everett e seus irmãos haviam derrubado dos casulos durante o inverno. Deste modo, na primavera, quando os Everetts retornaram da África, havia novos travesseiros macios esperando por eles no Lugar



Secreto. Fim.” Esse desfecho, no entanto, pode passar despercebido pelo leitor/agenciador, caso este se dê por satisfeito em ter resolvido os problemas de todas as personagens e não continue a explorar o interior da casa, uma vez que tal finalização aparece somente quando o dispositivo é colocado na posição horizontal. Não há instrução de movimentação tanto por parte das personagens quanto pelo narrador, tal como ocorre em outras situações similares.

“Wuwu & Co.” é um LLIA primoroso por retratar, frugalmente, a inclusão, a solidariedade, as mazelas e, principalmente, a diversidade. No clímax da obra, os protagonistas resgatam uma harmonia ainda maior do que a que havia no início da narrativa, por meio de gestos de partilha, bom convívio, de interação entre seres com capacidades e habilidades tão peculiares.

#### 4.2.2 Chomp

“Chomp” é um livro aplicativo cuja narrativa é viso-sonora, ou seja, mescla simultaneamente imagens animadas e trilha sonora. Por meio da câmera do dispositivo móvel, é permitido aos leitores/agenciadores a aplicação de seus rostos em cinquenta e seis ilustrações interativas. A obra é um convite à leitura estesiológica, ou seja, o estabelecimento de relações entre a experiência de leitura visual e a estesia do corpo.

Cada ilustração apresenta de 2 a 11 possibilidades de animações e interações, em que o leitor/agenciador pode se transformar em objetos diversos, em diferentes animais, personagens clássicos da literatura, entre muitos outros. A sequência é explicitamente indicada por meio da seta no canto inferior direito da tela, mas a transição entre as páginas também pode ser realizada ao deslizar o dedo sobre a tela. No entanto, para realizar a transição sequencial das narrativas isoladas, deve-se tocar com a ponta do dedo sobre as imagens. Para acessá-las de maneira independente da sequência proposta pelo autor, há um ícone no canto superior esquerdo, o qual revela um menu ilustrado com as cenas da narrativa, possibilitando ao leitor/agenciador escolher por onde iniciará.

Alguns conjuntos de ilustrações permitem a gravação de vídeos que ampliam a criação de diferentes expressões faciais, quando o ícone de filmadora localizado no canto inferior esquerdo da tela é acionado.

Na abertura do aplicativo, surge o desenho animado de uma galinha quebrando um ovo, que abre um buraco na tela (o espaço da câmera frontal, em formato oval), no qual é possível posicionar o rosto e iniciar a interação. Esse recurso interativo na capa é explorado a partir do toque sobre a imagem do personagem “ovo”, que na sequência é esmagado pela cartola em sua cabeça (Figura 34). Além dos efeitos sonoros do ovo sendo esmagado pela cartola, há presença de uma trilha sonora de fundo que estará presente na maioria das narrativas, principalmente nas transições entre páginas/telas.

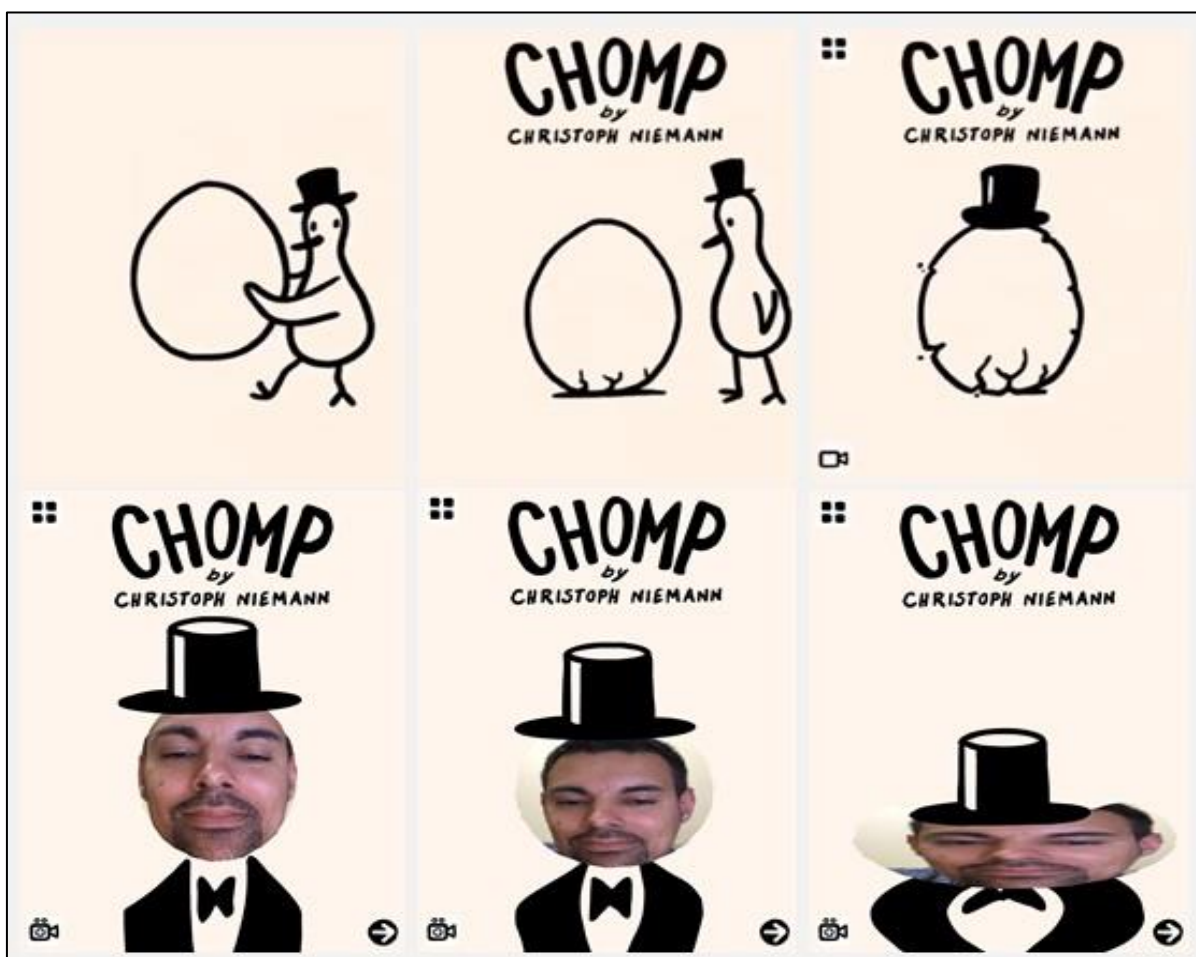


Figura 34 – Câmera frontal na abertura interativa do aplicativo “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

É um aplicativo indicado para crianças a partir de 3 anos, mas pode despertar a curiosidade e a criatividade de pessoas de todas as idades, tanto pelos divertidos momentos interativos que proporciona, quanto por não requerer um idioma específico para ser usufruído. Em função de exigir dos usuários habilidades múltiplas e simultâneas, acredita-se que crianças até os 5 anos tenham dificuldades em realizar algumas das ações exigidas, como posicionar o rosto no espaço da câmera enquanto seguram o dispositivo móvel (principalmente o iPad, pela dimensão da tela em relação ao tamanho das mãos), compreender a proposta e os significados de determinado conjunto de imagens e utilizar os recursos de gravação disponíveis.

Por compor-se majoritariamente por narrativas visuais/sonoras curtas e que não possuem encadeamento lógico entre si, muitas vezes se assemelhando a um jogo digital, “Chomp” poderia ser categorizado simplesmente como “aplicativo para crianças” e sequer ser considerado “livro aplicativo”. No entanto, ele foi inscrito como livro no *BolognaRagazzi* e recebeu elevadas recomendações dos jurados, especialistas em literatura para crianças. Dessa forma, pode configurar-se como *digital picturebook* (livro de imagem digital, em tradução para o Brasil, ou livro de narrativa visual digital). Contudo, em função da pregnância estética das ilustrações aliada à literariedade presente em algumas sequências imagéticas (com a presença da trilha sonora), nesse caso, a reunião de elementos que atribuem sentidos literários aos textos viso-sonoros, conferiu-se a “Chomp” a sua condição de LLIA.

Tal qual o mundo de hoje, a produção literária para crianças é marcada pela profusão de cores, imagens, línguas e linguagens, que se mesclam, dialogam entre si, transitam entre uma e outra, e contribuem para o nascimento de um novo gênero literário: a narrativa visual – onde as histórias são contadas apenas por imagens, mesclando as linguagens do cinema, dos quadrinhos, da televisão (CAGNETI, 2013).

Portanto, os livros de narrativa visual são obras literárias que possuem como cerne a narrativa ficcional que se apresenta ao leitor unicamente por meio de imagens, isto é, onde estas constituem a única maneira de expressão do conteúdo textual (MACHADO, 2014). O termo “livro de narrativa visual” foi originalmente proposto por Cagneti (2009) e referendado por Rodrigues (2012) com o intuito de melhor definir ou enquadrar os livros infantis cujo foco são as histórias construídas

apenas com imagens, sem a presença de palavras, uma vez que, historicamente, sabe-se que a maioria dos autores e estudiosos da área propõem classificações que priorizam a relação entre o texto verbal e as imagens. Com base em Arizpe Solana (2014), entende-se que esses livros (impressos ou digitais) operam como uma narração em que o texto visual carrega o peso do significado e a ausência de palavras não é um simples artifício, mas é relevante e está de acordo com a história e a temática.

Nesse sentido, em “Chomp”, constata-se a relação existente entre a ausência de palavras e a implicitude do leitor: o leitor não se encontra sozinho com as imagens animadas senão com os espaços das palavras ausentes e isto tem um impacto crucial no processo de observar, ler e criar significados. Nesse LLIA, além da experiência da leitura visual, há a potencialização da produção de sentidos possibilitada pelos elementos sonoros e pela “presença corporal” do leitor, tornando a leitura uma experiência que convida os sujeitos a agirem quando afetados por ela e se faz estética/estesiológica.

No conjunto de ilustrações do esqueleto, por exemplo, é possível cocriar um conto ou contar uma história a partir de quatro diferentes interações performáticas: o contato com o esqueleto na posição frontal, fazer o seu tronco girar, fazê-lo andar, e segurar a sua cabeça após um desequilíbrio (Figura 35). Em determinadas seqüências imagéticas e em seus interlúdios imagético-sonoros, o leitor/agenciador é levado a completar o(s) texto(s) por meio da modalidade gestual (suas expressões faciais) em função das esferas da seqüência das ações e da lógica simbólica.



Figura 35 – Aplicação das expressões faciais em narrativas presentes em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

Quanto ao ponto de vista da narrativa, o leitor/agenciador é colocado diante do universo que o cerca, sendo posicionado tanto dentro do personagem como fora dele. Conforme evidenciado na Figura 36, a primeira sequência retrata um coelho como protagonista, o qual realiza diferentes pinturas em ovos que contém a face do leitor. Na segunda sequência, o leitor torna-se protagonista enquanto pianista, que toca o instrumento e interage com um pássaro que pousa sobre as teclas.

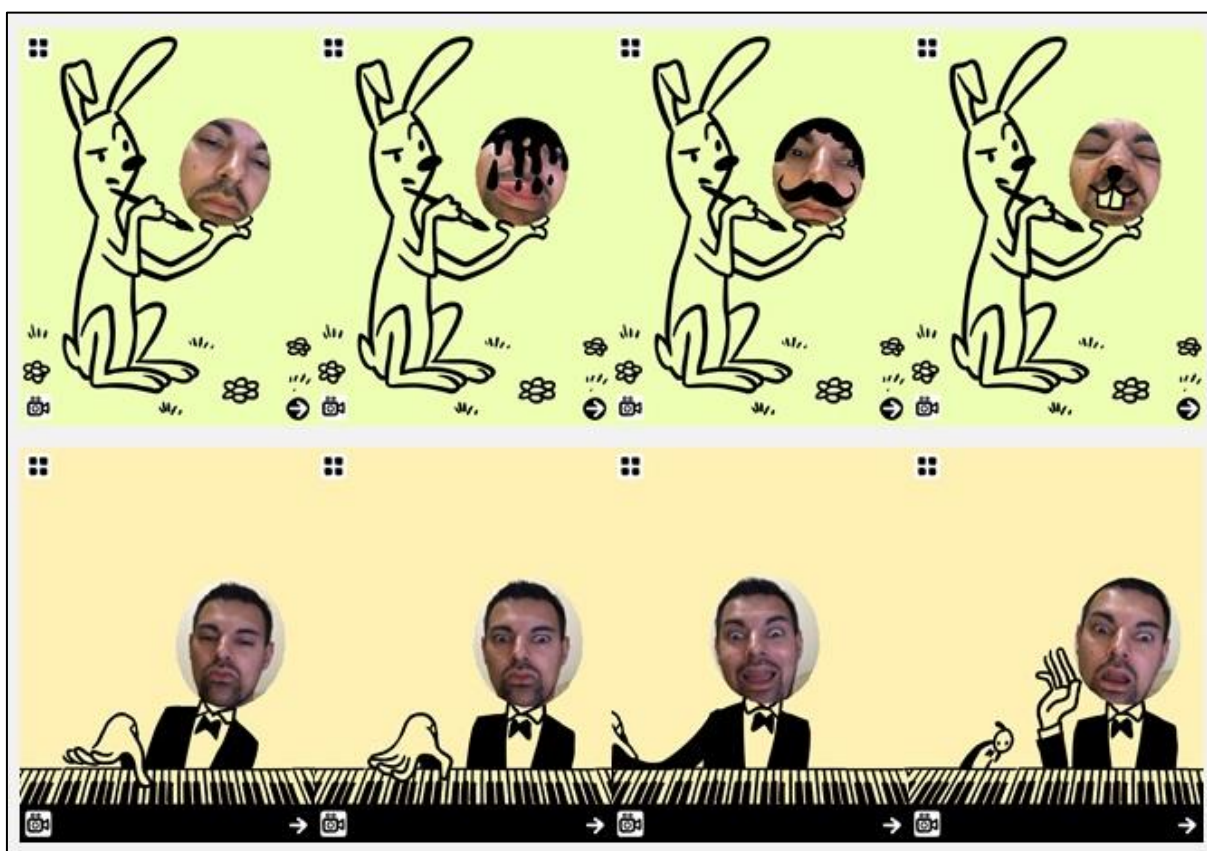


Figura 36 – Diferentes posicionamentos do leitor/agenciador em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

Dentre as 56 cenas de “Chomp”, destaca-se um momento intertextual em que o leitor/agenciador é retratado em personagens de clássicos da literatura mundial (Figura 37), como *Hamlet* (William Shakespeare), *Dom Quixote* (Miguel de Cervantes Saavedra), Gregor Samsa (transformado em uma barata) em *A metamorfose* (Franz Kafka), *Moby Dick* (Herman Melville), *Guilherme Tell* (Friedrich von Schiller), *Robinson Crusóé* (Daniel Defoe), entre outros. A cena, que possui um

total de 11 páginas/telas, inicia-se com uma pessoa (o próprio leitor) segurando um livro, sentado em uma poltrona. Quando a tela é tocada, uma das páginas do livro golpeia o rosto do leitor, com o intuito de chamar sua atenção para a história que será lida. Após o terceiro golpe (terceiro toque na tela), as transições (*wipes*) entre imagens ocorrem por meio de um efeito no qual a imagem passada se dissolve e se transforma na seguinte, com som e brilho similar ao pó mágico peculiar aos desenhos animados de contos de fadas.

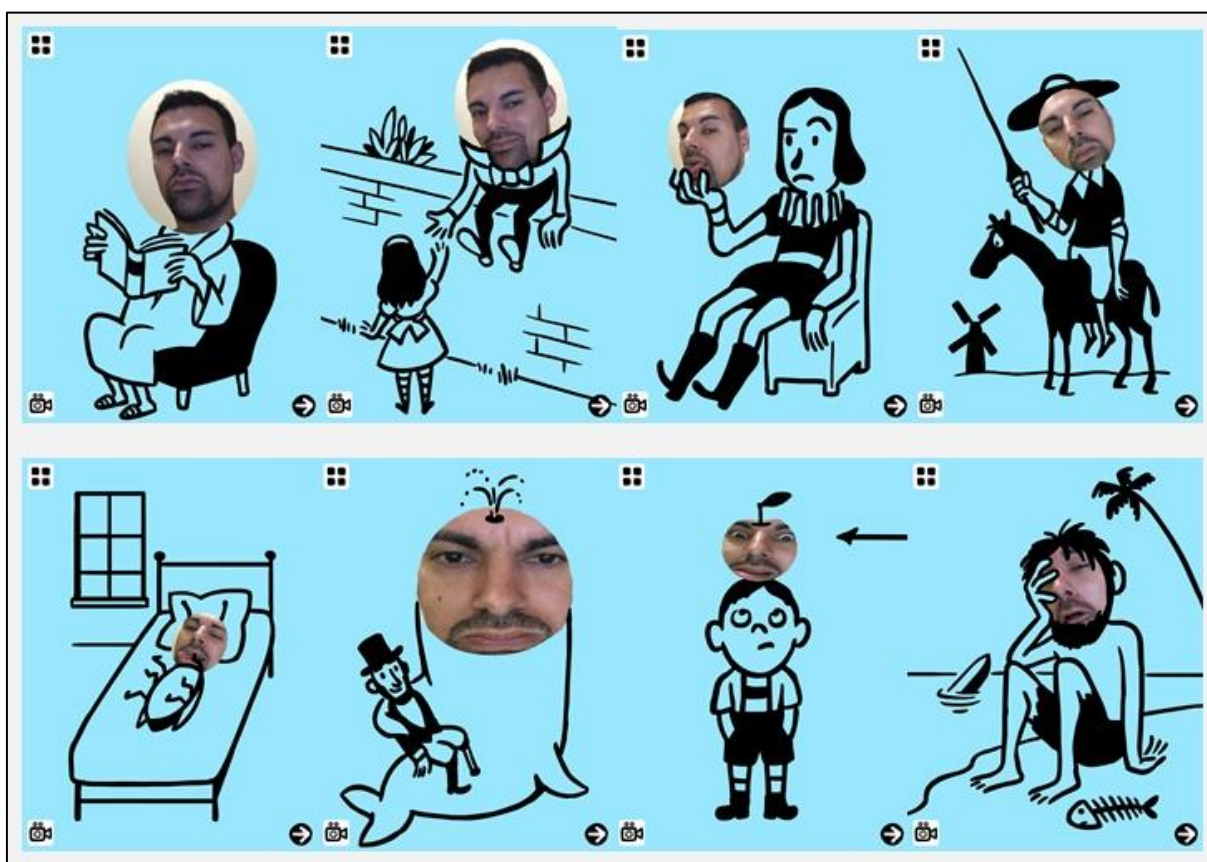


Figura 37 – Intertextualidade com clássicos da literatura mundial em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

Ainda assim, é quase impossível encontrar um livro de narrativa visual que não tenha algumas palavras: na capa (título e nome do autor), na contracapa ou mesmo nas imagens, incorporadas no nome de uma loja, de uma rua ou em um cartaz publicitário (ARIZPE SOLANA, 2014). É exatamente o caso de “Chomp”, que apresenta palavras na capa (tela inicial), nas páginas/telas de créditos e de *hotspots* que dão acesso a conteúdos extras, entre outras (Figura 38).



Figura 38 – Presença de palavras em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

Mesmo tendo uma trilha sonora suscetível ao silenciamento por meio da regulação do volume do dispositivo móvel, esta ideia de livro “silencioso” sugere que é o leitor quem tem que colocar a “voz” e a “expressão”. Assim, como o criador da obra convoca toda sua habilidade como artista e contista para oferecer uma história, o leitor tem que se valer de todas as suas competências narrativas, visuais e até dramáticas para dar essa voz ao texto visual.

Arizpe Solana e Styles (2003) inferem que devido às diferentes maneiras como imagens e elementos do design interagem para dar sentido ao narrado no livro infantil contemporâneo, essa dinâmica multimodal se tornou exclusiva da literatura infantil, sendo muito raro encontrá-la na literatura adulta. De acordo com Cagneti (2013), embora aparentemente voltados para o universo infantil, os livros de narrativa visual vêm agradando a diferentes faixas etárias, uma vez que, possuem todos os elementos da narrativa literária ao virar de páginas, ainda que contados por imagens.

Mesmo que não manifestem representações ideológicas significativas, as ilustrações de “Chomp”, potencializadas pelos efeitos sonoros e pela agentividade do leitor, fundamentam-se em representações que substituem seres, coisas, sentimentos ou ações. De modo geral, a obra aproveita, de forma adequada, os recursos permitidos pelo mundo digital para além do que é possível no impresso.

#### 4.2.3 Goldilocks and Little Bear

“Goldilocks and Little Bear” é um LLIA que reconta o clássico conto de fadas *A História dos Três Ursos* (*Os Três Ursos*, *Cachinhos Dourados e os Três Ursos*, ou, apenas *Cachinhos Dourados*, como é mais conhecido), do escritor britânico Robert Southey, o primeiro a registrá-lo em forma de narrativa em 1837.

No conto matricial, a protagonista era uma velhinha mal-educada que invadiu a cabana dos ursos na floresta, que originalmente, pareciam um trio aleatório de amigos ou irmãos (um grande, um médio e outro pequeno). No interior do recinto, a personagem provou as três tigelas de mingau – raspou a tigela do urso menor –, sentou-se nas três cadeiras – quebrando a do pequeno urso –, e deitou-se nas três camas – adormecendo profundamente naquela que pertencia ao ursinho. Ao acordar com a voz cortante e estridente do urso miúdo, ergueu-se num sobressalto ao vê-los ao seu lado, pulou da janela que estava aberta e saiu correndo pela mata o mais rápido que podia, sem nunca olhar para trás, tanto que não se sabe ao certo o que aconteceu depois (TATAR, 2013).

Contudo, Tatar (2013) relata que em 1850, o editor Joseph Cundall substituiu a velha por uma menina, e em 1918, a contadora de histórias britânica Flora Annie Steel a nomeou Goldilocks (*Cachinhos Dourados*, em português brasileiro) e a relação entre os ursos tornou-se familiar – mãe, pai e bebê urso. Com o passar dos anos, a garota teve diversos destinos: em algumas versões foge para a mata; em outras, volta para casa; em outras ainda, jura ser uma boa menina após escapar das enrascadas em que se meteu.

No *book app* “Goldilocks and Little Bear”, a história foi recontada com inteligência e humor em duas narrativas paralelas, aproveitando as potencialidades dos recursos tecnológicos digitais. Além disso, as ilustrações são artísticas e dialogam bem com o texto escrito para ampliar as narrativas. Em determinados momentos das narrativas, é possível ao leitor/agenciador “saltar” de uma história para a outra por meio da mudança da posição do dispositivo (giro de 180°, na vertical) para acompanhar, paralelamente, as aventuras dos dois protagonistas (a menina e o pequeno urso), uma vez que nessa versão, o pequeno urso também adentra a casa de Goldilocks.



Enquanto a garota está na casa dos ursos, comendo mingau, sentando em suas cadeiras e dormindo em suas camas, Little Bear está na casa da família de Goldilocks, comendo suas panquecas, vestindo roupas e lendo seus livros. Ao final, todas as personagens – incluindo aí o pai e a mãe da menina –, se encontram e se tornam amigos, proporcionando um reconto contemporâneo da história clássica, conforme evidencia a Figura 39.

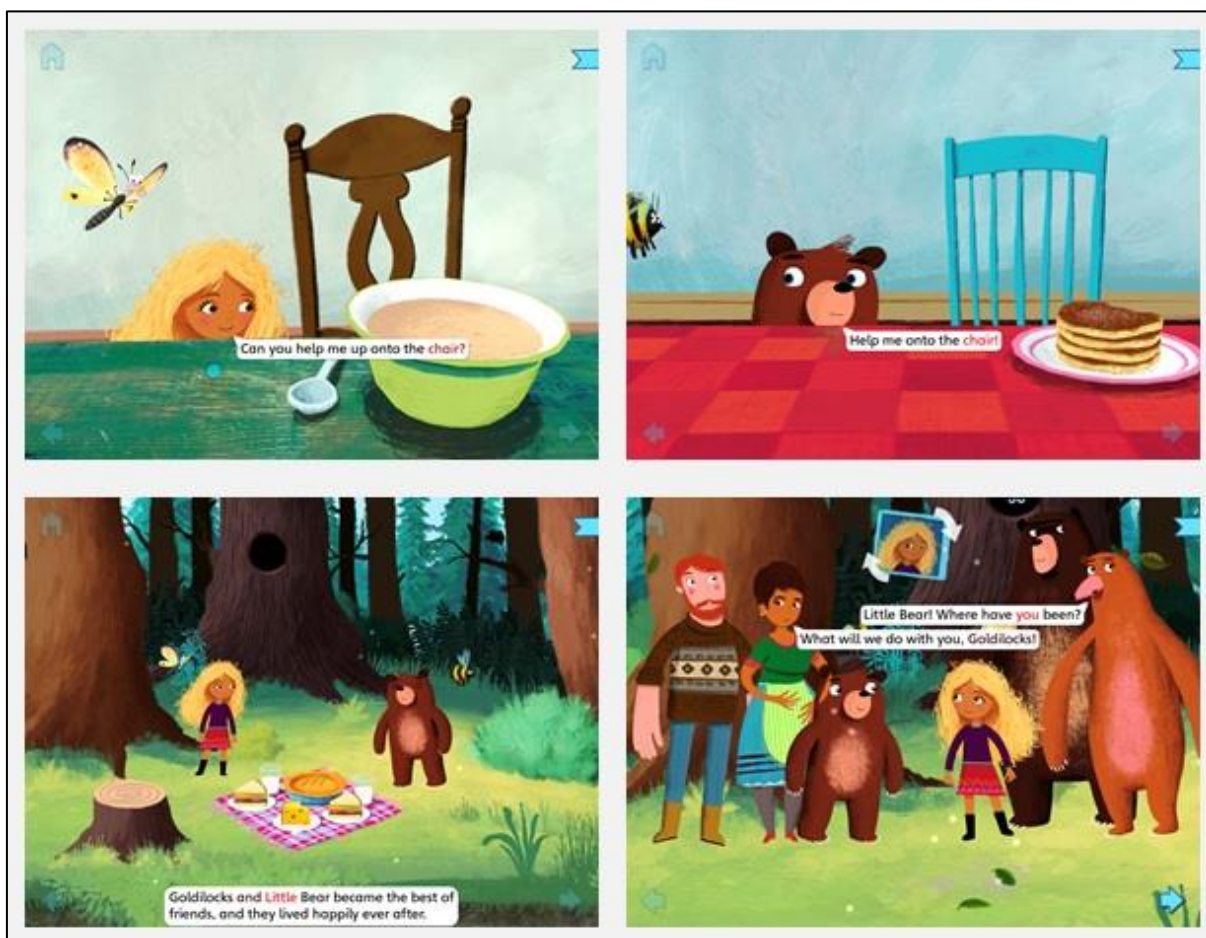


Figura 39 – Narrativas paralelas em “Goldilocks and Little Bear”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

A sequência narrativa da história da personagem Goldilocks segue basicamente o enredo do conto clássico, contudo, com três inclusões que alteram drasticamente as questões analíticas da trama: a menina tem uma casa na floresta, há a presença de seu pai e de sua mãe, e a toda a família explora a floresta em que vive. Na versão mais popular do conto matricial, Cachinhos Dourados apenas

passeia por uma floresta que ainda não conhecia e encontra uma casa temporariamente desocupada, onde viviam os três ursos bons e asseados. Depois de adentrá-la, usufruir dos pertences alheios e fugir rapidamente pela janela com o retorno dos donos, não se sabe o que aconteceu com a menina. O interior da casa é o palco onde a trama se desenrola, enquanto a floresta funciona como o proscênio, por onde se deslocam as personagens.

Na versão em aplicativo, a trama se inicia com Goldilocks e sua família no interior de uma casa num ponto da floresta, prestes a saborear as panquecas preparadas pelo pai para o café da manhã. Como elas estavam muito quentes, resolveram dar um passeio pela floresta para coletar frutas roxas e vermelhas. Ao perseguir uma borboleta, a menina se perde de seus pais, vagueia pela floresta, encontra e adentra a casa de Little Bear do outro lado (Figura 40).



Figura 40 – Início da história de Goldilocks.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

Em contrapartida, no lado oposto da floresta, os ursos estão prestes a saborear mingau, que por estar muito quente, os obriga a dar um passeio para brincar de esconde-esconde. Ao perseguir uma abelha, Little Bear se afasta de seus pais, vagueia pela floresta, encontra e adentra a casa de Goldilocks, localizada em sentido contrário (Figura 41). Percebe-se que o início da história de Little Bear, com os três ursos e o mingau para o café da manhã, consiste no início do conto original.



Figura 41 – Início da história de Little Bear.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

Portanto, entende-se que o mote para que as narrativas paralelas se desenvolvam é a equivalência de elementos e personagens: as duas casas, as duas famílias e a mesma floresta. Todavia, enquanto os autores procuram respeitar a

narrativa de Goldilocks o mais fiel possível ao conto original, ousam nos elementos “cênicos” da narrativa de Little Bear.

Ao entrar na casa de Goldilocks, o ursinho experimenta as panquecas, usa as roupas e acessórios dos armários (Figura 42), lê os livros nas poltronas e adormece na última. Na sequência, os pais de Goldilocks, acreditando que a menina possa ter retornado a casa, se assustam quando verificam a desorganização realizada por Little Bear, que quando acorda e vê os humanos, sai em disparada pela floresta, perseguido por eles.



Figura 42 – Little Bear explora os armários da casa de Goldilocks.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

Quando menos espera, Little Bear colide com Goldilocks, que estava fugindo da perseguição dos ursos. O encontro dos protagonistas e de seus familiares caracteriza o ponto de convergência das duas narrativas, que possuem o mesmo

desfecho na realização de um piquenique no meio da floresta, com direito a novos passeios e novamente a brincadeira de esconde-esconde (Figura 43).



Figura 43 – Pontos de convergência das narrativas em “Goldilocks and Little Bear”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

Mesmo com o recurso interativo que permite a transição abrupta entre as narrativas paralelas, verificou-se que há manutenção da integridade da narrativa. Caso o leitor se perca durante as mudanças, no canto superior direito, por meio de uma aba na cor azul, é disponibilizado um mapa (Figura 44) que retrata as duas narrativas – a de Goldilocks na parte superior e a de Little Bear na inferior – desde o ponto em que se iniciam nas casas dos protagonistas, até o ponto de convergência, representado pelo encontro das duas famílias e a realização de um piquenique na floresta.



complementando os já-ditos pelo narrador: “Que negócio estranho!”; “Quem poderia ser?”; “O que está acontecendo?”; “Quem esteve em nossa casa?”. Compete ao leitor/agenciador tocar nas personagens para que elas se expressem. Caso isso não seja feito, passa-se para a cena seguinte, sem prejuízo para o entendimento do leitor.



Figura 45 – Falas dos ursos em “Goldilocks and Little Bear”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

Enquanto isso, na narrativa paralela, Little Bear, ao ler os livros da casa dos humanos, também se utiliza de expressões de reiteração de ideias. Ao ler o livro do pai de Goldilocks, por exemplo, emite diversas opiniões similares a respeito daquela obra: “Este livro é tedioso!”; “Não há fotos suficientes neste livro”; “Eu não aprecio muito este livro!”; “Quem iria querer ler isto?”; “Isso é maçante!”; “Que livro chato”. (Figura 46).



Figura 46 – Falas de Little Bear em “Goldilocks and Little Bear”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

Constatou-se que esse reconto de Cachinhos Dourados permite ao leitor a apropriação do texto literário. Assim como no original, não há uma lição de moral explícita, tal qual ocorre em outros contos de fadas. Simplesmente, transmite-se a mensagem de que não é conveniente invadir propriedades alheias e usufruir dos utensílios sem a devida permissão. No entanto, diferentemente do conto matricial, em que a floresta não possui relevância para a trama, no reconto em aplicativo ela é de suma importância enquanto elo de ligação das histórias de Goldilocks e Little Bear, pois constitui espaço-tempo de acontecimentos significativos, adianta as sensações que os autores pretendem passar, constitui parte do clímax e o desfecho de ambas. Corso e Corso (2006) lembram que boa parte dos contos tradicionais infantis ocorre na floresta ou inclui a tarefa de atravessá-la, simbolizando a missão de partir para o mundo para realizar uma missão, encontrar um tesouro, provar algum valor.

Nesse sentido, a versão original é atípica, pois a floresta não representa um lugar concreto e a protagonista não tem família para testemunhar nada, não parte de



um lar em busca de aventura. Portanto, o reconto busca resgatar a essência tradicional dos contos de fadas, com uma saga heroica, conflituosa e com desfecho bem marcado. A respeito desse processo de ressignificação de contos tradicionais, Jouve (2013) explana que é pelo fato de a leitura possibilitar que cada sujeito acione suas próprias “lembranças-telas” a partir de cenários e personagens preexistentes, que as adaptações de textos literários se mostram frequentemente impactantes para muitos leitores, uma vez que cada um já vestiu o texto com sua própria roupagem.

Como o reconto constitui-se da apropriação de um conto tradicional em forma de atualização intertextual ou interdiscursiva (CORRÊA, 2010), ou de uma retextualização (MARCUSCHI, 2010), é natural que o leitor encontre – com base na sua bagagem literária e mundivivencial –, para além da “ressonância dialógica” (BAKHTIN, 2011) com a obra matriz, contrapontos com outras obras, muitas vezes, inseridas pelo autor de forma paródica e parafrástica. Benfica (2014) explica que o processo de retextualização implica modificações profundas no texto, em função da alteração dos propósitos comunicativos ou dos gêneros envolvidos na atividade.

A retextualização envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade (KRISTEVA, 1974) – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade (BAKHTIN, 2011). A intertextualidade pressupõe um processo de incorporação de um texto em outro, quer para reproduzir o sentido incorporado, quer para transformá-lo. Por sua vez, a interdiscursividade refere-se ao processo de incorporação de percursos temáticos, ou seja, temas de um discurso em outro (FIORIN, 2003).

Em “Goldilocks and Little Bear”, duas passagens similares chamam a atenção tanto pela intertextualidade quanto pela interdiscursividade. Na história de Goldilocks (Figura 47), quando ela adentra a sala de estar e experimenta as cadeiras dos três ursos, veem-se dois quadros pendurados na parede, que retratam personagens da obra *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, em duas passagens significativas do conto original, ilustradas por John Tenniel: no primeiro quadro, Alice, Coelho Branco, Chapeleiro Maluco e Arganaz participam da comemoração do “chá louco”; no segundo, o Coelho Branco tira um relógio de bolso de seu colete, expressando que está demasiadamente atrasado.

Nesse caso, ocorre apenas a intertextualidade visual com a obra de Carroll e de Tenniel, por meio da presença de um mosaico de citações visuais interartísticas,

em que é necessário o conhecimento intertextual do leitor, fundamental para a compreensão da intencionalidade do autor.



Figura 47 – Intertextualidade visual com *Alice no País das Maravilhas*.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

Na história de Little Bear (Figura 48), quando ele adentra a sala de estar e faz a leitura dos livros dos humanos, nota-se que tanto os títulos (ou as sinopses) e os autores dos livros, mesmo sendo fictícios, possuem referência preexistente, em tom de paródia e ironia. Aliás, as opiniões que o ursinho emite quanto aos assuntos abordados possuem relação direta com os donos e a sua própria idade, uma vez que ele ainda é uma criança. Têm-se, portanto, intertextualidade literária e interdiscursividade paródica.



Figura 48 – Intertextualidade literária e interdiscursividade paródica.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

O livro do pai é *O guia para cortar lenha*, de Tim Burr. Trata-se de um livro que contém tudo que um lenhador necessita saber sobre derrubada de árvores. Faz intertexto com o conto *Tim Burr*, que narra a saga de um lenhador canadense. Contudo, alguns leitores podem associar esse nome ao do cineasta norte-americano Tim Burton, que dirigiu a versão de 2010 do filme *Alice no País das Maravilhas*. Little Bear acha esse livro muito entediante, principalmente por não possuir ilustrações. O livro da mãe é *Histórias de fantasmas*, de Edgar A. Boo. Contém histórias seriamente assustadoras para tremer de medo. Faz intertexto com Edgar A. Poe, autor norte-americano de romances sombrios e contos de horror. Ficcionalmente, *Boo* [Buu] faz referência ao som emitido por fantasmas para assustar aos vivos. Little Bear detestou a obra e reconheceu que não é maduro o suficiente para ela, por transmitir muito medo. Por último, a obra pertencente à Goldilocks é *Os três porquinhos*, uma história divertida e engraçada para fãs de contos de fadas. Ao contrário dos demais, esse livro ficcional realmente existe fora do mundo ficcional de “Goldilocks and Little Bear”. O ursinho amou a história, a achou emocionante e adequada para sua idade, tanto que passou considerável parte do tempo lendo-a silenciosamente.

Novamente, o conhecimento intertextual do leitor é essencial para o entendimento e efeito da paródia como agente crítico e irônico. Consequentemente, a intenção irônica presente na paródia só atinge o receptor da mensagem se houver o reconhecimento da mesma.

Em Bakhtin (2011), a questão do interdiscurso aparece sob o nome de dialogismo (relações dialógicas entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva). Os enunciados estão em relação dialógica, visto que se originam de outros enunciados já-ditos e buscam reação-resposta de outrem. Todo discurso

dialoga com outros discursos (BAKHTIN, 2011). Portanto, a interdiscursividade manifesta-se pelo entrelaçamento de diversos discursos que mantêm relações de delimitação recíproca de uns com os outros. Quanto à intertextualidade, Fiorin (2003, p. 35) destaca que ela “não é um fenômeno necessário para a constituição de um texto. A interdiscursividade, ao contrário é inerente à constituição do discurso”. Ou ainda, “a interdiscursividade não implica a intertextualidade, embora o contrário seja verdadeiro, pois, ao se referir a um texto, o enunciador se refere, também, ao discurso que ele manifesta.” (FIORIN, 2003, p. 35). Koch e Elias (2015, p. 86) enxergam que a intertextualidade, em sentido estrito, “ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade.” Em sentido amplo, ela “se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção, isto é, ela é condição mesma de existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer.” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 86).

A classificação indicativa da obra é acima de 4 anos, mas acredita-se que seja ideal para crianças acima dos 7 anos. Pode ser agradável tanto para leitores experientes quanto para não experientes. Está disponível apenas na língua inglesa. Em síntese, verificou-se que o leitor/agenciador é levado a completar o(s) texto(s) nas esferas da verossimilhança, da sequência das ações, da lógica simbólica e da significação geral da obra.

#### 4.2.4 Não, sim, talvez

Indicado para crianças acima de 6 anos, o LLIA “Não, sim, talvez” retrata a trajetória de amadurecimento de um menino deveras questionador e curioso, que dialoga com a mãe e a irmã mais velha. Há um narrador em terceira pessoa e as personagens, que não possuem nomes, possuem falas. Em toda a narrativa, o leitor é colocado diante do universo que cerca as personagens.

O enredo da obra é acessível e descomplicado, mas possui falhas na construção. O projeto gráfico é primoroso, as ilustrações são artísticas e iluminam a narrativa em diversas passagens. A narrativa escrita é bem contada de acordo com

padrões literários, mas possui alguns pontos truncados na sequência de acontecimentos da história, tanto na perspectiva verbal quanto na visual.

Inicialmente, o garoto achava que para cada pergunta havia uma única resposta e ficava contrariado quando percebia que poderiam existir diferentes respostas para a mesma pergunta. As perguntas dele – em círculos/balões azuis – ganham um tom divertido com o contraste das respostas da mãe (concretas e didáticas) e da irmã (ora lúdicas e ora debochadas, típico da relação entre irmãos), e com o passar do tempo, se dá conta de como é interessante ter diferentes pontos de vista, transformando-se em um colecionador de respostas.

Conforme exibido nos excertos das páginas 3, 4 e 6 (Figura 49), nota-se as diferentes perspectivas das respostas da mãe e da irmã frente aos questionamentos do menino: [Menino]: “– Por que nunca vi uma árvore de salada de frutas?” [Mãe]: “– Porque cada fruta tem a sua semente, que cresce e vira uma árvore.”; [Irmã]: “– Existe árvore de salada de frutas sim, olha só: pé de laranja-lima, pé de banana-maçã, pé de pera-maçã, pé de mexerica-cravo e melão-pele-de-sapo.”; [Menino]: “– Por que o cocô é marrom se a comida é colorida?” [Mãe]: “– Porque depois que a gente come, as cores se misturam e tudo vira um bololô na nossa barriga.”; [Irmã]: “– O cocô não é só marrom, come beterraba para você ver!”. Nesse ínterim, as ilustrações mostram frutas misturadas em um mesmo galho da árvore, diferentes daquelas mencionadas pela irmã. Há até a presença de um sapo nesse galho.



Figura 49 – Respostas às perguntas do menino em “Não, sim, talvez”.

Fonte: (MATSUSHITA, 2014).

Contudo, é exatamente nesse contexto em que a primeira incongruência verbovisual da história acontece, sobretudo, na página/tela 4. Enquanto o narrador enuncia “A mãe respondia:”, as respostas da mãe são evidenciadas por meio de balões na cor laranja, enquanto que na página 6, as respostas da irmã sobrepõem às da mãe, em balões verdes.

No entanto, a ilustração alusiva à mãe aparece somente na página 8, completamente descontextualizada (Figura 50). A propósito, a mãe aparenta ser mais jovem que a irmã do garoto. Sabe-se quem é a irmã em função da apresentação na página 5 (Figura 51).



Figura 50 – Incongruência verbovisual em “Não, sim, talvez”.

Fonte: (MATSUSHITA, 2014).



Figura 51 – Apresentação da irmã mais velha em “Não, sim, talvez”.

Fonte: (MATSUSHITA, 2014).

A segunda incongruência acontece na transição verbovisual entre as páginas 6 e 7. Por mais interessante que tenha ficado o efeito estético de sobreposição de círculos/balões de fala das personagens, sugerindo justamente a coleção (ou acúmulo) de perguntas e respostas em espaço-tempos coexistentes, o excesso de balões empilhados ocasionou, literalmente, um “embaralhamento visual” que é amenizado somente pela presença da voz do narrador (quando acionada na abertura do aplicativo). Os balões alaranjados somem em alguns quadrantes<sup>39</sup>, enquanto as novas perguntas do menino amontoam-se sobre os espaços em que as respostas já se sobrepunham (Figura 52).

<sup>39</sup> Esse problema acontece somente na versão em aplicativo, pois no livro impresso, os balões alaranjados permanecem em todos os quadrantes, nas páginas 16 e 17.



Figura 52 – Sobreposições das falas das personagens em “Não, sim, talvez”.

Fonte: (MATSUSHITA, 2014).

Independentemente desses problemas estruturais de organização do conteúdo na tela, os quais restringem a integridade da narrativa frente aos recursos interativos, a obra possibilita ao leitor/agenciador a apropriação do texto literário, que o completa nas esferas da verossimilhança e da lógica simbólica. Ao explorar essa fase de perguntas, peculiar à infância, a narrativa evidencia que o aprendizado exige esforço e que vale a pena ser cultivado desde cedo para que a criança aprenda a



pensar e agir por si. Verifica-se que a linguagem visual das ilustrações reforça a ideia de agregar conhecimento, na medida em que as imagens se tornam mais complexas no decorrer da história. Inicialmente, as ilustrações possuem fundo branco, com desenhos em dimensão única (sem volume e sem sombra). Conforme o menino faz as perguntas, as imagens ganham força com o fundo preenchido com a sobreposição de papéis pintados. No decorrer da narrativa, o personagem alcança uma nova dimensão ao ser desenhado em papelão colado nos papéis sobrepostos, conforme demonstrado na Figura 53.



Figura 53 – Representação imagética do desenvolvimento do menino em “Não, sim, talvez”.

Fonte: (MATSUSHITA, 2014).

A passagem do tempo é abordada na narrativa verbal e visual ao mostrar o amadurecimento intelectual e corporal do personagem. O livro mostra a relevância de “dar tempo ao tempo” para alcançar respostas genuínas, com reflexão, em oposição à uma sociedade ávida por respostas imediatas, que, muitas vezes, não correspondem à essência do sentimento. Portanto, o tempo aparece como ferramenta essencial a ser considerado para agregar não só o conhecimento geral, mas também de si próprio.

Infelizmente, os recursos de animação e de interação da obra são demasiadamente simples e previsíveis, não contribuindo significativamente ao aprendizado da leitura e do conteúdo em termos gerais. Conforme se observa na Figura 54, a história não aproveita oportunamente os recursos permitidos pelo mundo digital, para além do que é já feito no impresso. Trata-se de uma

remediação limitada, isto é, uma transposição de obra impressa para o meio digital com acréscimo de recursos midiáticos básicos.



Figura 54 – Páginas da versão impressa de “Não, sim, talvez”.

Fonte: (MATSUSHITA, 2018).

#### 4.2.5 Flicts

O LLIA “Flicts”, mesmo tratando-se de uma remediação da versão impressa, possui multiplicidade de vozes narrativas – verbais, visuais, sonoras, estesiológicas – existente no universo dos livros digitais contemporâneos, em que a história se utiliza, de forma adequada, dos recursos permitidos pelo mundo digital, para além do que ela já propõe na versão impressa.

A multiplicidade de linguagens e a pluralidade de sentidos instaladas em “Flicts” convoca o leitor a recriar/cocriar o(s) texto(s), fazendo-o participar de um movimento contíguo: a experimentação de significados complexos e a adequação ao nível do seu conhecimento. Em virtude de sua plasticidade, “Flicts” recebeu uma variedade de interpretações ao longo dos anos, sendo até comparada ao conto clássico “O patinho feio”, de Hans Christian Andersen. De qualquer forma, a obra permanece atual nas influências propagadas e em suas possibilidades de sentido inexauríveis.

Zilberman (2014) relata que ao lançar “Flicts” em 1969:

Ziraldo talvez não previsse a revolução que provocava na ilustração de livros infantis brasileiros. Naquela obra, as imagens, não figurativas, não correspondem a um ornamento do texto, complementando as informações escritas; pelo contrário, as cores é que falam, competindo à expressão verbal esclarecer o assunto e explicar o conflito, vivenciado pelo herói, ele mesmo um pigmento que não encontra lugar no universo dos tons pictóricos (ZILBERMAN, 2014, p. 159).

“Flicts” narra a saga de uma cor muito rara e triste que não consegue se encaixar no arco-íris, na caixa de lápis de cor, nas bandeiras e em lugar nenhum, e que ninguém, a princípio, reconhece seu merecido valor. Conformado de que “não tinha a força do Vermelho, não tinha a imensidão do Amarelo, nem a paz que tem o Azul” (ZIRALDO, 2014), quase desistindo depois de percorrer toda a Terra, em que nada era Flicts, ele “encontra” seu lugar: na Lua (Figura 55).

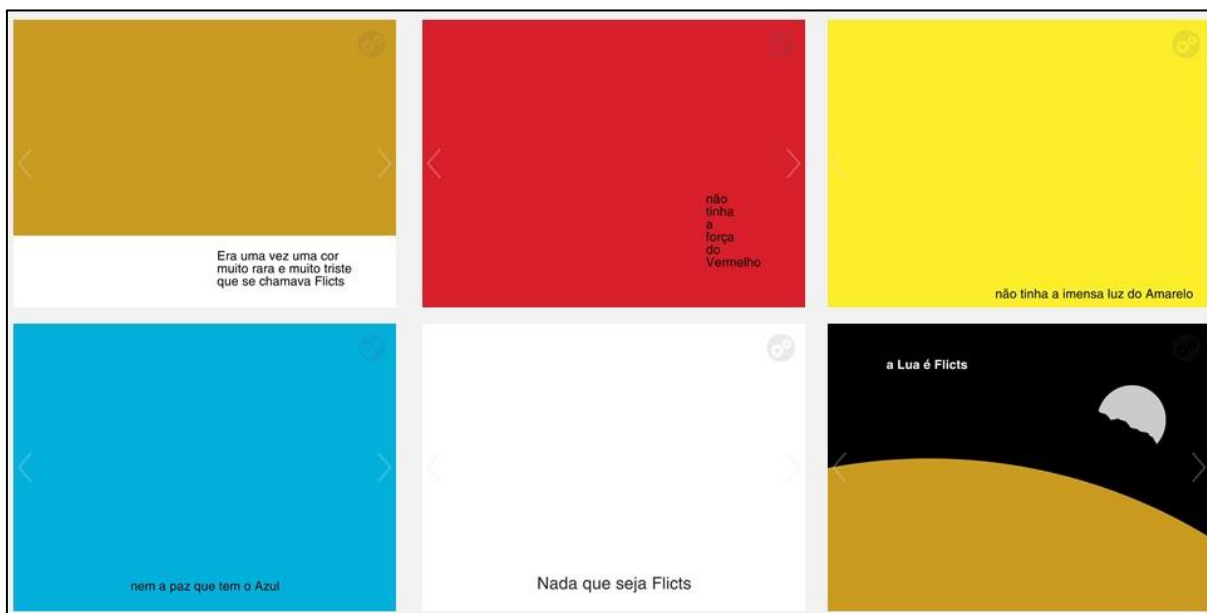


Figura 55 – Contraste de Flicts com as outras cores.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

Resende (2012) explica que Flicts (cor e palavra) ultrapassa a mesmice de codificações rígidas e ressurge com forma e luz afirmativas da diferença. É metalinguisticamente o princípio do verbo e da forma, e a criação de novos meios de expressão. Na leitura dessa primorosa obra, presencia-se a hibridação dos códigos, a complementaridade dos signos, a confluência verbo-viso-sonora-estesiológica, a dinâmica sintética de sonoridade e ritmos poéticos, conduzidos por um fio narrativo que guia o discurso.

As personagens representadas pelas cores simbolizam sentimentos e sensações humanas. Com exceção da cor branca, as demais são escritas com iniciais maiúsculas, o que lhes confere personificação. Elas não possuem rosto nem forma fixa, embora possuam personalidades próprias. Observa-se que Flicts é apresentado ao leitor por meio do texto verbal escrito como uma cor que não existe no mundo, ou ainda, que não existe no mundo nada que seja Flicts, evidenciando que ela simboliza a tristeza, a aflição, a fragilidade, a não convencionalidade. Essa perspectiva pode ser alterada ao se tentar enquadrar Flicts no círculo cromático, uma vez que sua frequência espectral é percebida ou sentida como próxima ao amarelo – um amarelo queimado (ocre), que lembra a cor de mostarda – que, na psicologia das cores, representa otimismo, alegria e felicidade, sentimentos contrários aos mencionados por Ziraldo por meio de palavras.

O narrador é onisciente, se posiciona dentro das personagens e também fora delas. São poucas as falas de Flicts na trama, tal como o momento em que ele pergunta às cores do arco-íris se pode com eles brincar (Figura 56).



Figura 56 – Pontos de vista da narrativa em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

A disposição do texto escrito nas páginas/telas transmite ao leitor a ideia de que a narrativa é um poema ritmado em versos livres, com ausência de métrica e escassez de rimas. O texto escrito, ora é iluminado pelas formas e pelas cores, ora atrita-se com elas.

A estruturação rítmica no texto escrito em “Flicts” se dá por meio de figuras de linguagem (Figura 57), como epizêuxis (recorrência da mesma palavra: Flicts aparece mais de 20 vezes), diácope (repetição de uma e mais palavras, intercalada por outras: “O céu/ por exemplo/ é Azul/ é todo/ do Azul/ o mar”), epanalepese (repetição de uma palavra ou expressão no início e no fim de um mesmo verso: “É Cinzento se o dia é Cinzento”), epístrofe (repetição da mesma palavra no final de um período: “[...] e foi/ subindo e sumindo/ e foi/ sumindo/ e/ sumindo”), aliteração (incidência de fonemas consonantais idênticos: “o frágil e/ feio/ e aflito/ Flicts”), entre muitas outras (RESENDE, 2012).

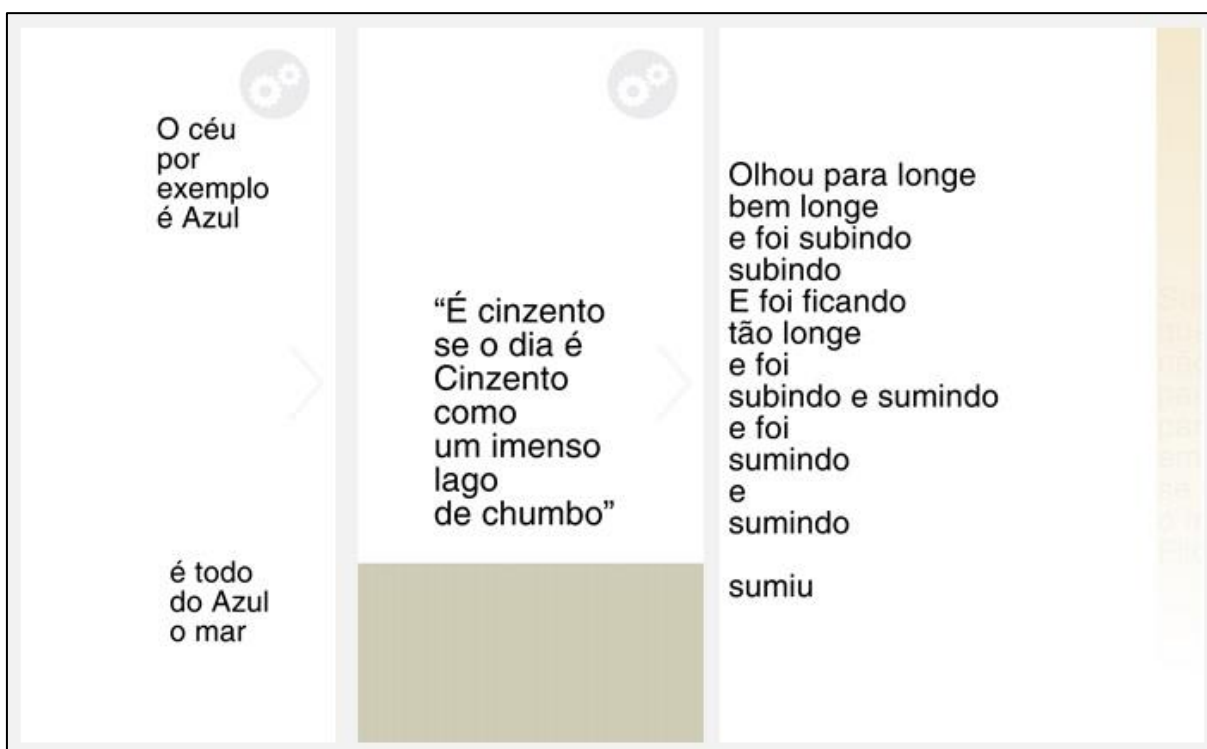


Figura 57 – Figuras de linguagem em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

Embora a narrativa recorra ao texto verbal escrito, é o texto visual que dá a tonalidade lírica à obra, uma espécie de poesia visual em cores. Camargo (1995) esclarece que em vários momentos de “Flicts”, parece que é a escrita que ilustra as imagens, visto que as cores ocupam páginas inteiras ou se limitam a círculos, quadrados, faixas ou partes destes, num estilo que se aproxima da estética concretista (Figura 58).

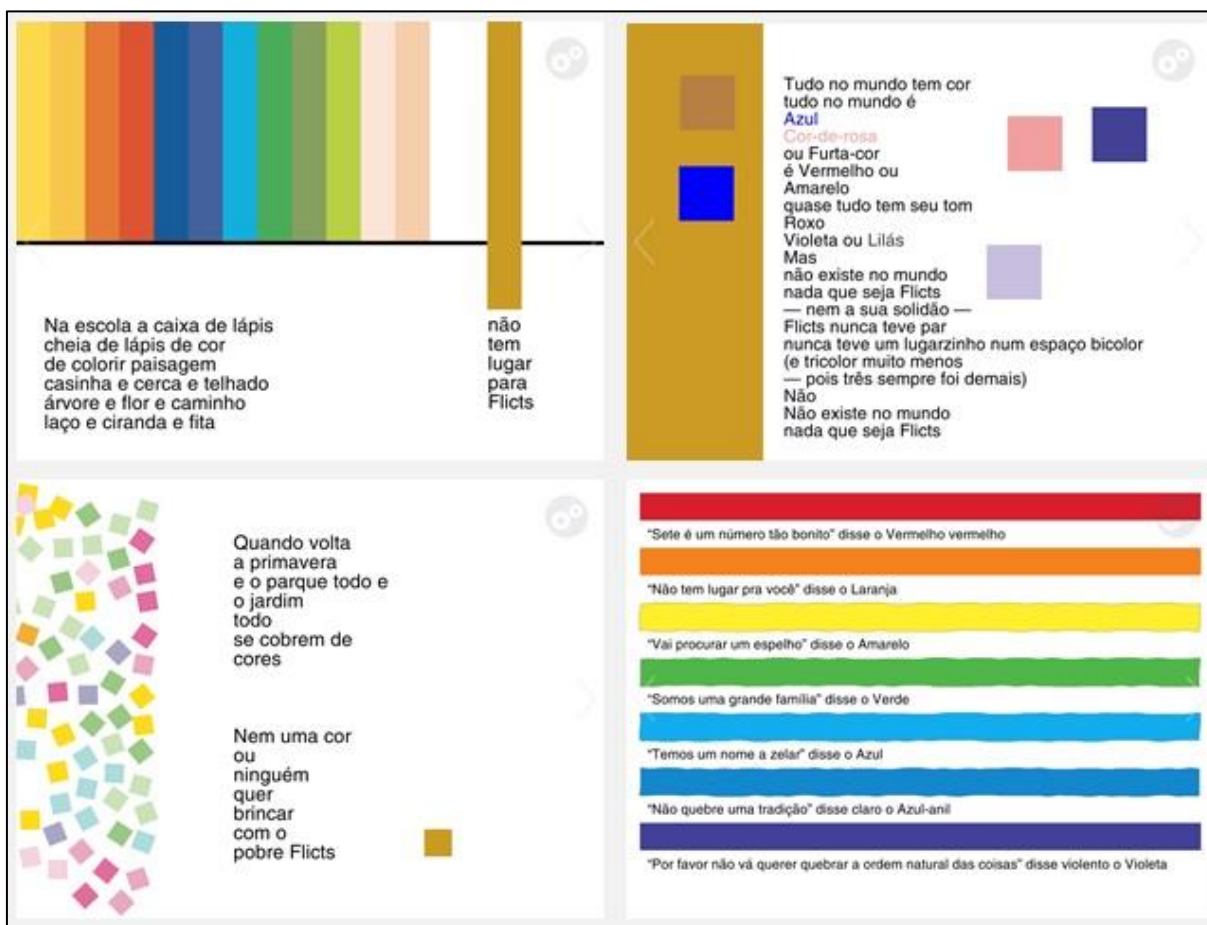


Figura 58 – Organização das formas ilustradas (cores) em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

Em diversas passagens, tanto texto escrito quanto ilustrações não possuem mobilidade. Em outras, o texto é estático, porém as formas ilustradas são móveis. Ainda na Figura 58, Flicts e as demais cores ganham som, movimento e expressão visual, mas pouquíssimas vezes recebem formas do mundo.

Na primeira imagem, Flicts simula a forma das outras cores, uma fina linha vertical, como um lápis de cor, mas continua excluído, no canto da página oposta,

demonstrando sua solidão. Cada cor emite o som de uma nota da escala musical (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó), exceto Flicts. O texto escrito logo abaixo dele comprova que “não tem lugar para Flicts”. Na segunda imagem, por exemplo, caso o leitor toque sobre o nome das cores na tela (Azul, Cor-de-rosa, Furta-cor, Vermelho, Amarelo, Roxo, Violeta, Lilás), surgem quadrados coloridos que emitem o som da fala das mesmas e que podem sobrepor a faixa Flicts. Na terceira, os pequenos quadrados coloridos, exceto Flicts, que giram (automaticamente e por meio do deslizar dos dedos do leitor) embalados por ruídos de pássaros, representam elementos de um parque ou jardim na primavera. Na quarta, cada uma das cores do arco-íris é representada individualmente por uma estreita faixa retangular, que oscila quando tocada pelo leitor, simulando a vibração sonora da voz humana na estrutura corporal.

Portanto, os recursos de animação e de interação intensificam a ideia de isolamento de Flicts diante das outras cores. Entretanto, nas passagens da caixa de lápis de cor e da apresentação das cores, o toque nos recursos interativos interrompe e cessa a voz do narrador, fato que prejudica a integridade da narrativa.

A ação sígnica simbólica e icônica é simultânea, conforme evidenciada na corrida de Flicts pelo mundo à procura de um trabalho (um cantinho ou uma faixa em escudo, brasão ou bandeira): recortes, cores e detalhes de bandeiras são suficientes para situar a sua passagem aflita pelos países, mesmo que algumas delas sejam alegóricas, pois não pertencem a um país existente. Cada bandeira contempla um recurso interativo que pode ser explorado pelo toque leitor/agenciador. Das bandeiras identificáveis, a do Brasil, retratado como um dos “países mais bonitos”, o losango amarelo e o círculo azul giram em seu próprio eixo. Na bandeira do Japão, tida como uma das “terras mais distantes”, a ideia de distância é amplificada quando o círculo vermelho se amplia, diminui e desaparece quando é tocado. Já na bandeira da República do Congo, um “país mais jovem”, as duas formas triangulares, uma verde e outra vermelha, podem ser giradas quando tocadas (Figura 59), diferentemente da versão impressa, em que a referida bandeira permanece estática.

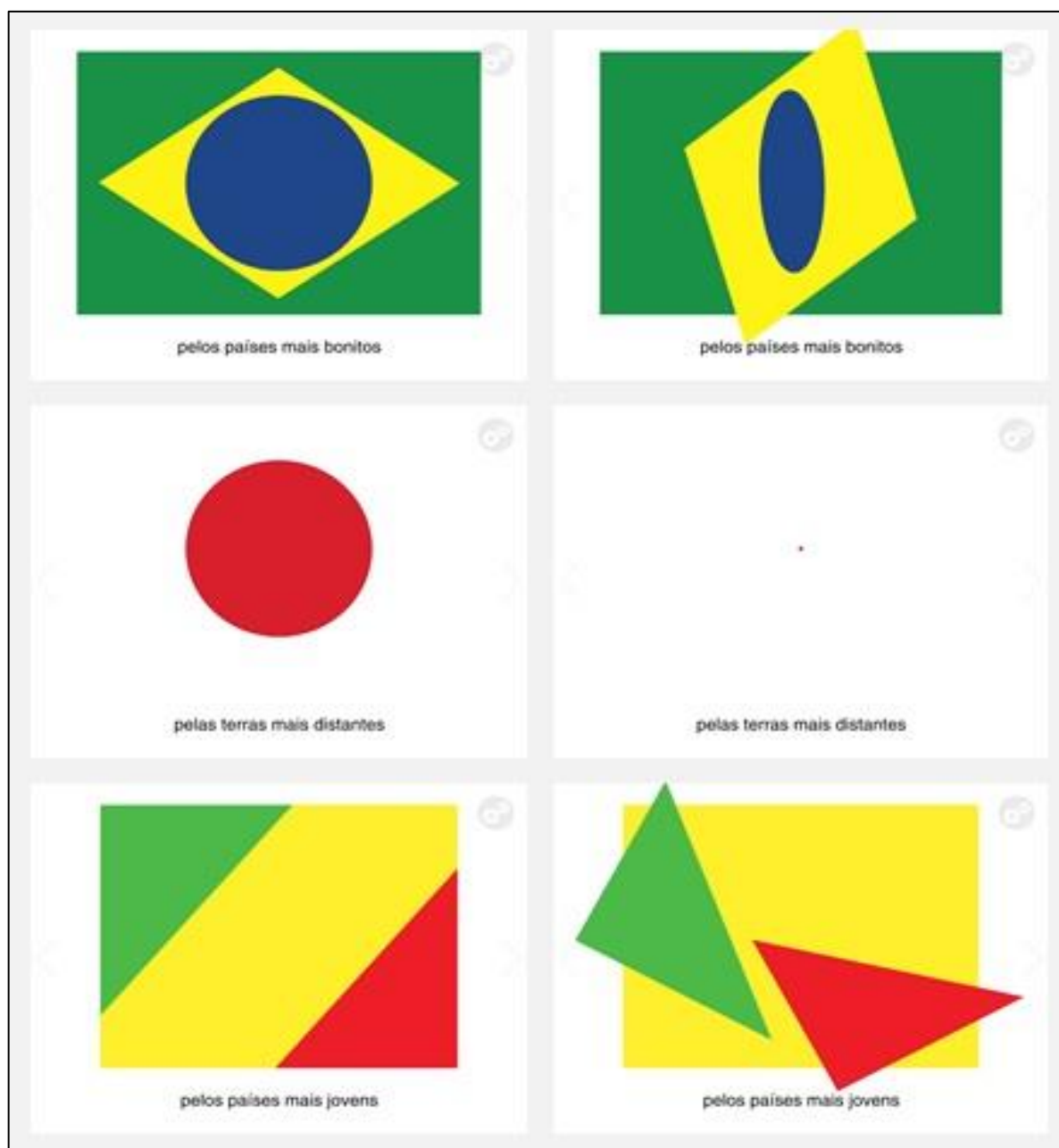


Figura 59 – Interação com as ilustrações de bandeiras em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

Para além das temáticas da inclusão, inadequação e rejeição, “Flicts” também aborda a questão da identidade. Próximo ao desfecho da história, depois de tanto procurar um lugar em que fosse aceito, Flicts tem uma atitude que pode ser vista como incomum para um protagonista, para um herói que enfrenta uma árdua jornada: ele parou, fugiu para longe, sumiu, desvaneceu-se. É justamente nesse momento em que há uma drástica mudança na perspectiva da narrativa, pois se



deixa de apresentar os elementos legitimamente terrestres para tratar-se das representações siderais, aparentemente desconexas, tendo a Lua como mote.

Presencia-se na disposição do texto verbovisual a metamorfose lunar, composta por contrastes (alteração de cores, posições, formas, perspectivas). Ao evidenciar a disputa da Lua com o Sol pelo espaço-tempo celeste diurno (em que ela se torna Azul), a sua vermelhidão quando está do outro lado do mar nos fins das tardes de outono, ou a sua imensidão Amarela nas noites muito claras (Figura 60), Ziraldo transmite ao leitor que essa variação de cor de uma mesma entidade equivale-se à transitoriedade identitária inerente aos sujeitos, visto que, segundo Pennycook (2008), as identidades são formadas na performatividade.



Figura 60 – Representação da metamorfose lunar em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

Uma investigação dos processos identitários envolve considerá-los a partir de configurações de identidades construídas por processos de trocas intersubjetivas, ou como diria Bakhtin (2011), a partir do acabamento dado pelo *outro* (alteridade), ou seja, a partir de seu lugar privilegiado externo ao *eu*, um lugar de “excedente de visão”. Gee (2000-2001) atenta para a questão da movência das identidades, em que o “tipo de pessoa” que é reconhecido como um “ser”, em um determinado tempo e lugar, pode mudar de momento a momento na interação, pode mudar de contexto para contexto, e, é claro, pode ser ambígua ou instável.

Assim sendo, enquanto estava na Terra, Flicts procurou entremear-se às variadas tonalidades de cores do mar, mas não se adequou à sua inconstância. Depois de sumir e reaparecer na Lua, têm-se a percepção de que Flicts transcendeu, evoluiu enquanto sujeito no universo.

A identidade de Flicts, outrora frágil, feio e aflito, é ressignificada nas últimas páginas/telas (Figura 61): na penúltima, o narrador enuncia que “A Lua é Flicts”, enquanto a ilustração retrata a Lua Flicts em primeiro plano (em toda a sua intensidade e luminosidade) e a Terra ao fundo, apequenada (representada na cor branca, ou seja, a mistura ou o reflexo de todas as cores do espectro); na última, Ziraldo apresenta ao leitor um comunicado do astronauta Neil Armstrong, o primeiro homem que pisou na Lua, em 1969 (mesmo ano em que o livro impresso foi editado), afirmando quando veio ao Rio de Janeiro: “*The Moon is Flicts*” [A Lua é Flicts].

O texto evidencia que as identidades não podem ser concebidas a partir das particularidades dos sujeitos de forma isolada, mas sim como uma construção histórica e social que é contínua, movediça e contrastante (BAKHTIN, 2011).

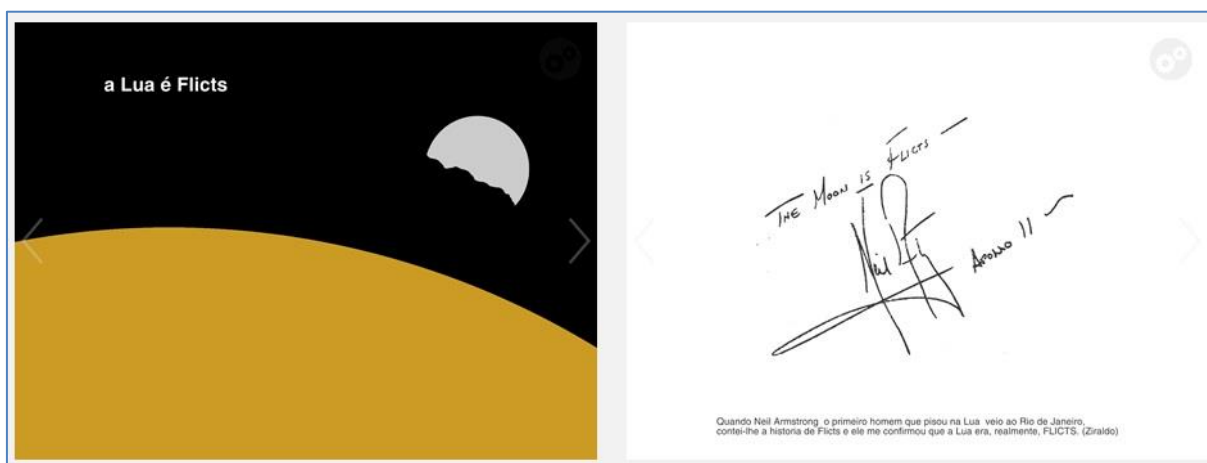


Figura 61 – Últimas páginas/telas de “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

Com exceção da música de fundo da trilha sonora (melhor explorada no item 4.3.1.5) e das pequenas falhas em elementos que requerem o toque na tela, os recursos interativos presentes em “Flicts” fazem sentido ao aprendizado da leitura e dos conteúdos. O LLIA se apropria eficientemente dos recursos multimodais e multimidiáticos existentes no mundo digital, possibilitando experiências distintas de leitura-fruição por parte do leitor/agenciador, sendo agradável tanto para leitores experientes quanto para não experientes.

#### 4.2.6 A trilha

“A trilha” é um LLIA em que sua autora, Roberta Asse, usa com criatividade os recursos de interatividade do mundo digital, direcionando-os para as sensações de uma viagem de bicicleta – ao redor do mundo ou muito além, na imaginação – na companhia de Martim, um menino cativante em suas expressões e ações. A obra possibilita ao leitor a interpretação do texto literário, conduzindo-o a completar o(s) texto(s) nas esferas da verossimilhança, da sequência das ações e da lógica simbólica (Figura 62).

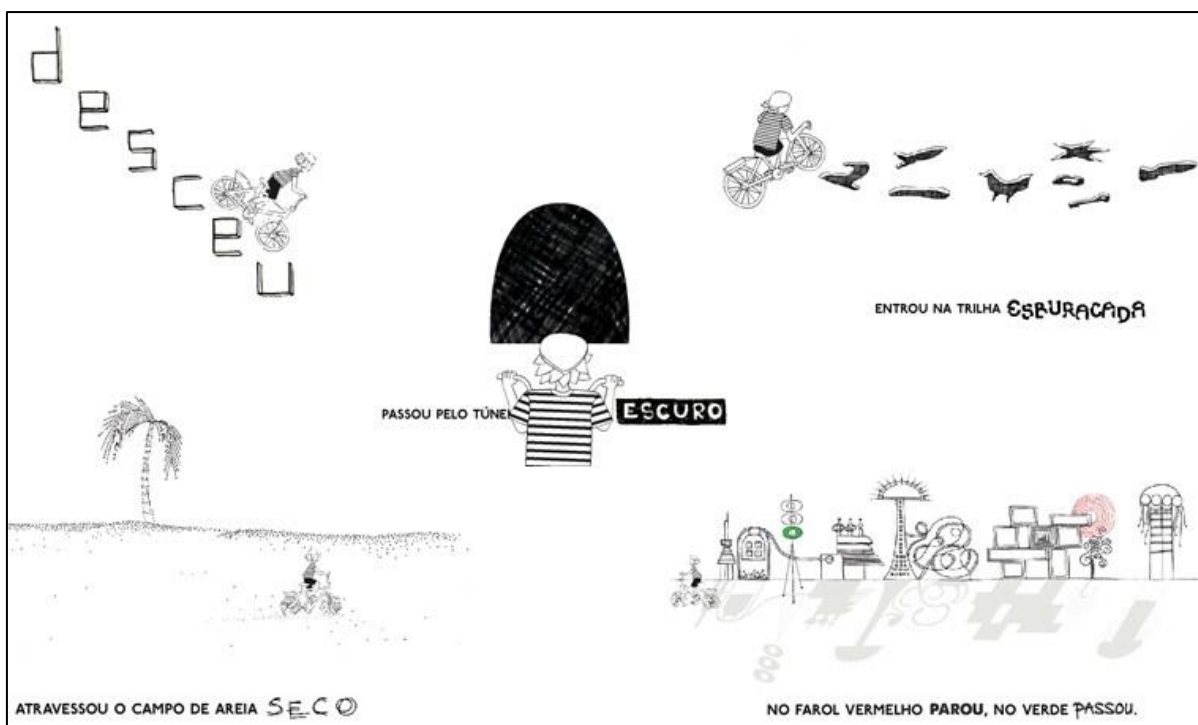


Figura 62 – Cenas do passeio de bicicleta de Martim, em “A trilha”.

Fonte: (ASSE, 2014).

Fica evidente que a narrativa segue a estrutura do monomito, também conhecido como “jornada do herói” (CAMPBELL, 2010). Esse esquema divide-se em três partes: partida (momento em que o protagonista aspira ao início de sua saga, atende ao “chamado da aventura” e atravessa o primeiro limiar), iniciação (as aventuras, descobertas e provações ao longo do caminho percorrido pelo

protagonista, até alcançar seu objetivo final) e retorno (o protagonista volta ao ponto inicial com os poderes e conhecimentos adquiridos na jornada).

O que move Martim não é nenhum atributo depreciativo ou limitante. Ao contrário, ele é impulsionado pela sua força e o anseio de “chegar longe” (seus sonhos e desejos). O meio encontrado pelo menino para deixar sua casa e dar vazão à aventura foi a sua bicicleta, e após transpassar cenas cotidianas, Martim já está na “cidade extraterrestre” (ou “no faroeste”, o leitor/agenciador quem escolhe). Enfrenta dificuldades em caminhos molhados, secos, esburacados e íngremes, leva tombo, se assusta com a escuridão, assim como, contempla paisagens, brinca, aprecia sons e aromas. Findada sua trajetória, ele retorna para casa e conta para sua mãe que deu “a volta ao mundo inteiro” (Figura 63).

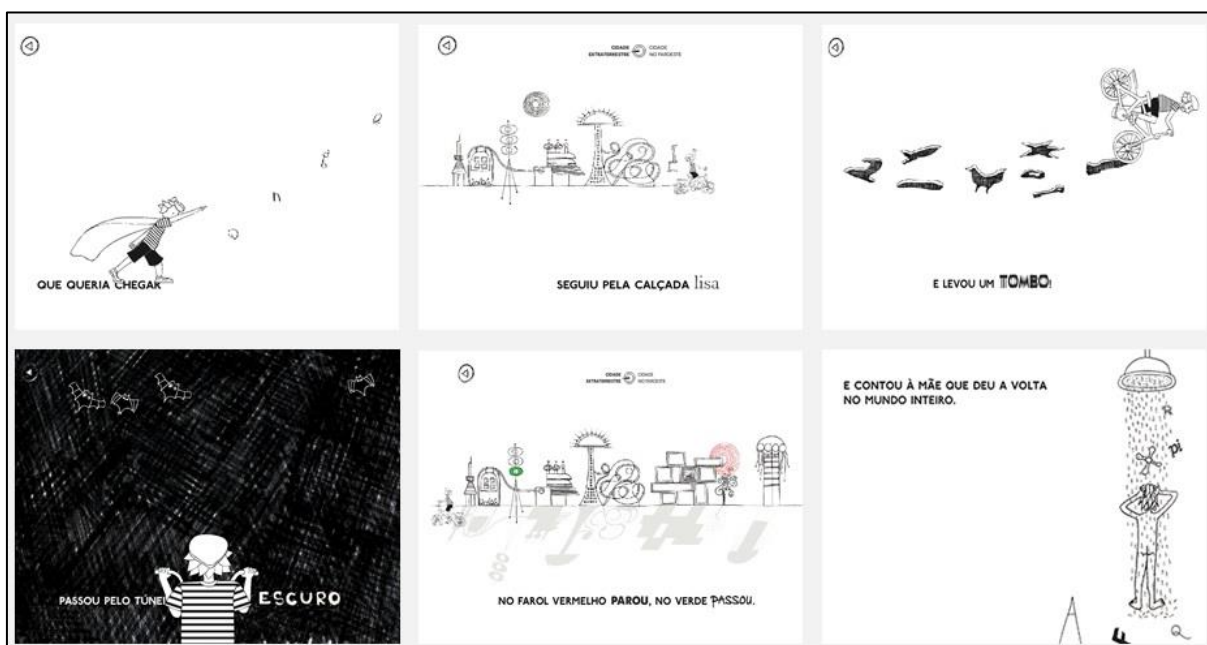


Figura 63 – Representação do monomito em “A trilha”.

Fonte: (ASSE, 2014).

Quanto ao ponto de vista da narrativa, o leitor/agenciador é colocado diante do universo que cerca o protagonista, e, em raros momentos, vê parcialmente pelos olhos dele. O narrador não possui voz e se posiciona fora do personagem. A voz de Martim aparece somente em dois momentos breves: quando ele leva um tombo, pronuncia sons distorcidos que denotam xingamentos, representados por linguagem simbólica; na última página, durante o banho, ele balbucia as letras que saem do

chuveiro no lugar da água. Uma personagem que também possui voz é a menina do vestido vermelho, que aparece rapidamente numa das páginas para brincar de pega-pega com o leitor. No momento em que a ponta do vestido é tocada, ela pronuncia “1, 2, 3, Mariana pega!” (Figura 64).



Figura 64 – Voz nas personagens de “A trilha”.

Fonte: (ASSE, 2014).

As ilustrações em traço e poucas cores dialogam bem com o texto escrito e com a trilha sonora para ampliar e cocriar a narrativa. O texto escrito está organizado em frases curtas e sucessivas, como um trajeto a ser seguido. É um aplicativo recomendado para crianças em fase de alfabetização (pré-leitores) em virtude da linguagem não verbal dar conta de falar pela verbal, e, por isso, potencializar a imersão e a fruição necessárias à leitura do texto escrito, marcado pela iconicidade (semelhança existente entre a forma e a coisa ou situação representada)

É a linguagem visual que marca a temporalidade da narrativa, mas a narratividade é cocriada por meio do agenciamento do leitor, instigado a tocar na tela para auxiliar o garoto em sua aventura. Os desafios táteis e gestuais agregados à experiência da narrativa, típicos da esfera dos jogos digitais, intensificam a produção de sentidos pelo leitor, pois para dar continuidade ao desenvolvimento da trama, este é impelido a dar cumprimento aos comandos solicitados pelo aplicativo.

Na página/tela 8 (Figura 65), por exemplo, Martim precisa subir de bicicleta uma ladeira alta para seguir com o seu passeio. Por meio do deslizar contínuo dos

dedos na bicicleta, mesmo que o leitor/agenciador “empurre-a com força”, ininterruptamente, a animação da subida se dá vagarosamente. Na medida em que o menino progride na subida, fazendo caretas e fechando seus olhos, ouve-se o estridente som do ranger da bicicleta, evidenciando claramente ao leitor a dificuldade em dar conta dessa tarefa.

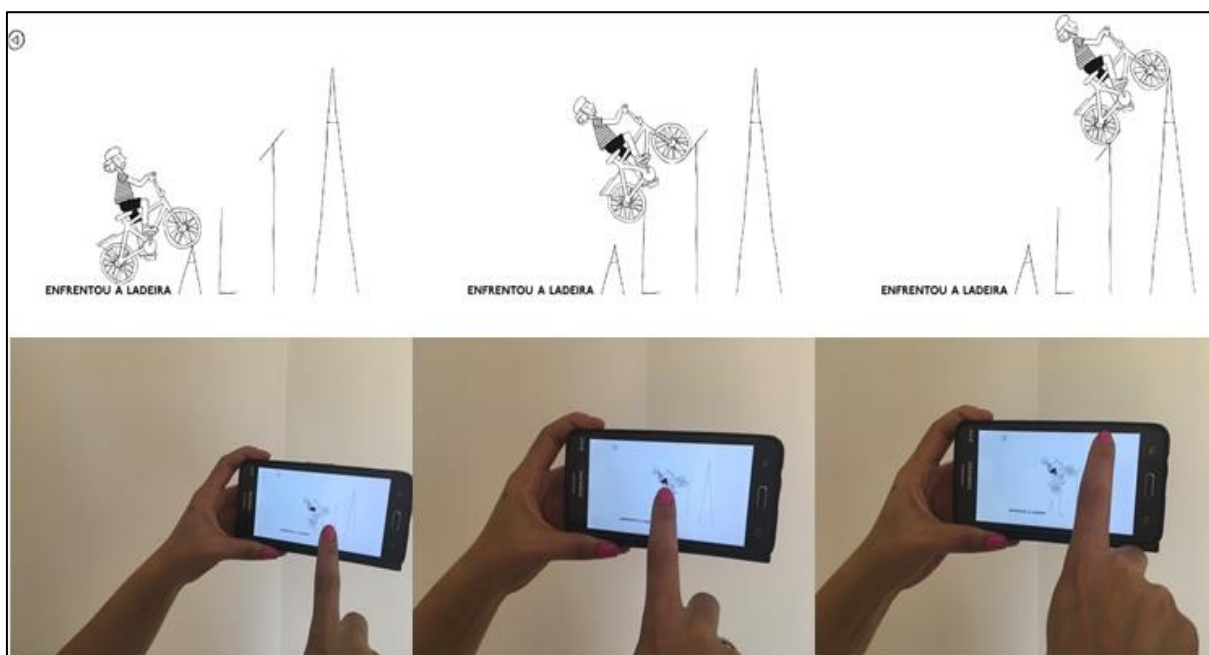


Figura 65 – Interatividade multimodal na narrativa em “A trilha”.

Fonte: (ASSE, 2014).

Embora tenha fragilidades no âmbito dos aspectos concernentes à literariedade, a obra consegue despertar a sensação do texto literário por meio de aspectos lúdicos que remetem à beleza da infância e à imaginação dos pequenos leitores.

Em síntese, a narrativa é bem contada e o enredo é bem construído e de fácil compreensão. Mesmo que a estrutura narrativa tenha sido incrementada com trilha sonora e animações adequadas que reagem ao toque do leitor, ela apresenta pequenos deslizos em sua integridade frente aos recursos interativos, mas que não inviabilizam o pleno entendimento da história. É um LLIA agradável tanto para leitores experientes quanto para não experientes.

### 4.3 MULTIMODALIDADE TEXTUAL E RECURSOS DE INTERAÇÃO

Nesta seção, apresentam-se detalhadamente as interfaces multimodais (multimidiáticas/hipermidiáticas) – texto verbal escrito/gráfico/falado, imagem, vídeo, animação, áudio/trilha sonora e relações/funções entre textos (verbo-viso-sonoros) – e as interações multimodais (*Designs*) – interação visual, interação por voz ou som, interação háptica (tátil/gestual) e interação por movimento (do aparelho) – que compõem o *corpus* da pesquisa.

#### 4.3.1 Interfaces multimodais

Os sistemas de aplicativos podem combinar diferentes modos textuais<sup>40</sup>, tais como texto verbal (escrito/gráfico e falado), imagens (estáticas e em movimento), vídeos, animações e áudio (ambientação sonora e músicas) (COPE; KALANTZIS, 2010), aqui denominados de interfaces multimodais (multimidiáticas/hipermidiáticas). Cada uma delas é explicada e exemplificada na sequência:

##### 4.3.1.1 Texto verbal escrito

O texto verbal escrito é fundamentalmente representado pelo uso da tipografia. Em ambientes de hipermídia, significa muito mais do que uma escrita com tipos por conta da sobreposição entre signos verbais e visuais, possibilitando a experimentação de soluções não convencionais. Deve considerar os seguintes elementos: hierarquia visual (proporção e contraste), estrutura (legibilidade, leiturabilidade e estrutura óptica – caixa alta e baixa), tipos (fonte e família tipográfica) e estrutura textual (espaçamento, *kerning*, alinhamento, comprimento da linha, margem e colunas) (PORTUGAL, 2013).

---

<sup>40</sup> Para Fávero e Koch (2012), em sentido lato, o termo texto designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma pintura, um poema, etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado sob mediação semiótica.

Em “Wuwu & Co.”, a leitura/narração das histórias de cada personagem (texto predominantemente verbal) ocorre no interior de uma casa vermelha e é possibilitada quando o dispositivo digital é colocado na posição horizontal, deitado ou não sobre uma superfície. A linguagem verbal escrita apresenta-se de modo similar aos livros de literatura infantis e juvenis impressos, com pequenos e médios blocos justificados, formados por frases curtas, não paragrafadas, bem espacejadas, apresentadas em alto contraste e sem variação de cor, textura e tipografia, associadas ou não a ilustrações na mesma página/tela, que podem ser lidas/narradas de maneira contínua. Utiliza fonte tipográfica serifada transicional, que possui diferenciação apenas no tamanho entre o título da história e o seu conteúdo (Figura 66).

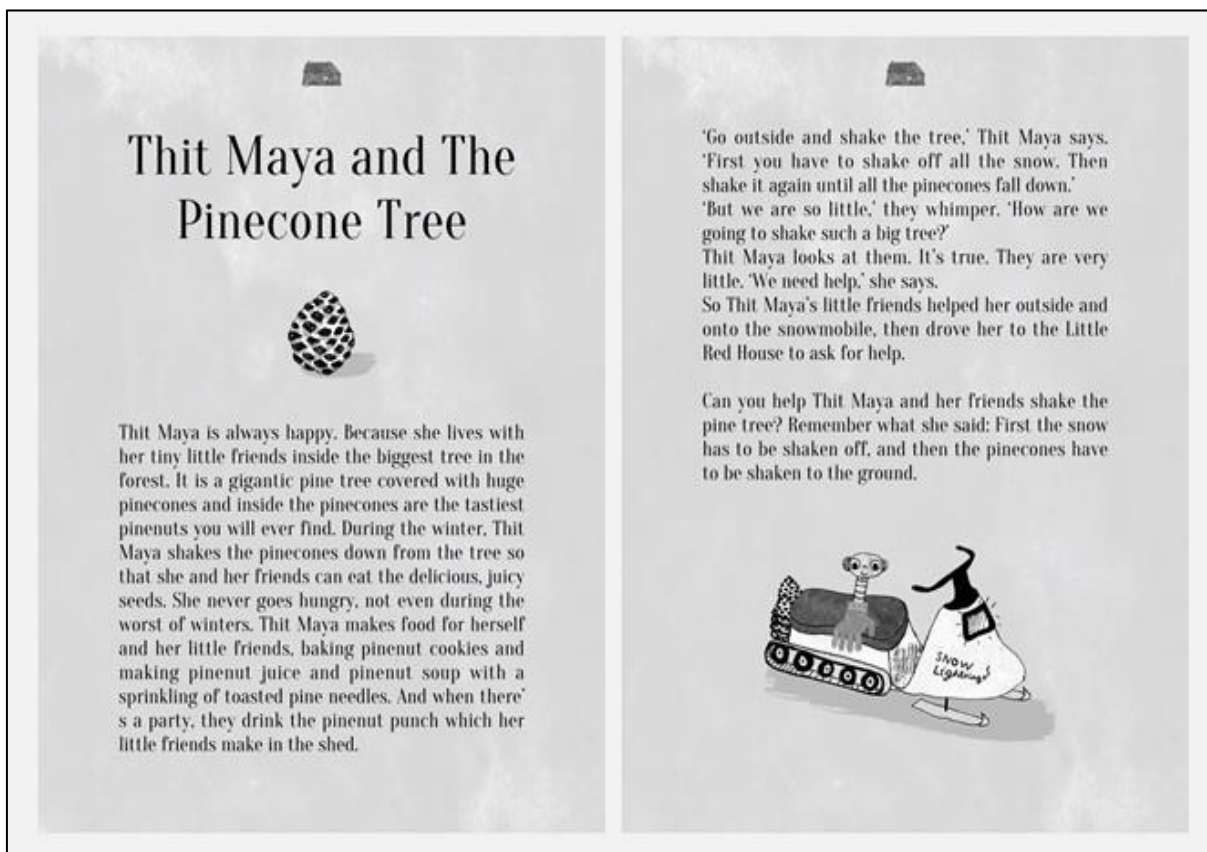


Figura 66 – Apresentação do texto escrito na história de Thit Maya, em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).



Nessa obra, observa-se ainda o uso de palavras ou sentenças isoladas, com leves variações na estrutura tipográfica, na nomeação de locais e de objetos, assim como, em menus de interface, tanto na página/tela de abertura, quanto em áreas de configurações do LLIA, conforme indica a Figura 67. Percebeu-se que os indicadores de menus e ícones localizados nas páginas em que se apresentam as histórias não apresentam palavras, possivelmente para não atrapalhar a leitura contínua do texto verbal escrito.



Figura 67 – Variações tipográficas em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

A obra “Chomp”, por tratar-se de uma narrativa viso-sonora, não apresenta texto verbal escrito em seu enredo. Utiliza letras e outros elementos tipográficos na primeira tela – para divulgar o título e a autoria –, na penúltima – em que é solicitado avaliação do produto a partir do clique em um *hotspot* (“*tap here*”) que direciona o usuário para a loja virtual –, e na última tela, que contém os créditos de produção e publicação (ver Figura 38).

Em “Goldilocks and Little Bear”, verificou-se que, com exceção da capa (tela inicial), em que se misturam fontes e famílias tipográficas na composição do título e dos menus de acesso, há padronização na apresentação do texto escrito, tanto nas

falas das personagens quanto nos textos do narrador, que se apresenta em caixas de textos, que lembram os balões das histórias em quadrinhos. As letras possuem boa legibilidade e legibilidade, apresentadas em caixas alta e baixa, em coloração preta sobre fundo branco. O tamanho da fonte, coloração e predominância do nome de Goldilocks em relação ao de Little Bear, denotam que a menina é a personagem principal, ou, que a sua história é a prioritária, fatos confirmados pelo texto imagético, em que ela está posicionada a frente do ursinho. Na opção “*Read and Play*”, em que há presença de narrador e de voz nas personagens, na medida em que a leitura/narração progride, as palavras ganham duas tonalidades de vermelho – mais intensa e clara quando indica exatamente a palavra lida/narrada, e mais escura na palavra que acabou de ser lida/narrada. Esse recurso de leitura/narração pode auxiliar os pequenos leitores na condução da narrativa, principalmente nas telas em que há maior interatividade e recursos de animação.

A Figura 68 evidencia as escolhas tipográficas dos desenvolvedores de “Goldilocks and Little Bear”.



Figura 68 – Elementos tipográficos em “Goldilocks and Little Bear”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

“Não, sim, talvez” apresenta basicamente duas formas de estrutura óptica tipográfica (Figura 69): caixa alta de coloração branca em balões coloridos para os diálogos entre as personagens e na tela inicial (título e menus), e parágrafos com alinhamento à esquerda em caixa-baixa (com caixa-alta somente para o início das sentenças) no decorrer da história em que há presença de narrador, tendo coloração preta em fundo branco, localizados na parte superior da página/tela.



Figura 69 – Elementos tipográficos em “Não, sim, talvez”.

Fonte: (MATSUSHITA, 2014).

O livro aplicativo “Flicts” apresenta os mesmos elementos tipográficos existentes na versão impressa, com consistente hierarquia visual, que revela harmonia na relação entre fonte/estrutura das letras e as cores/formas do fundo, proporcionando contraste visual que possibilita o bom desempenho da leitura.

O texto escrito aparece em todas as posições (superior/inferior, direita/esquerda, centralizado), com diferentes alinhamentos, espaçamentos e escalas. Em alguns momentos, há a divisão da página/tela em “multicolunas”, que além de flexibilizar o espaço e permitir variações de *layout*, favorecem a legibilidade do texto escrito.

A Figura 70 retrata uma parcela dos elementos tipográficos de “Flicts”.

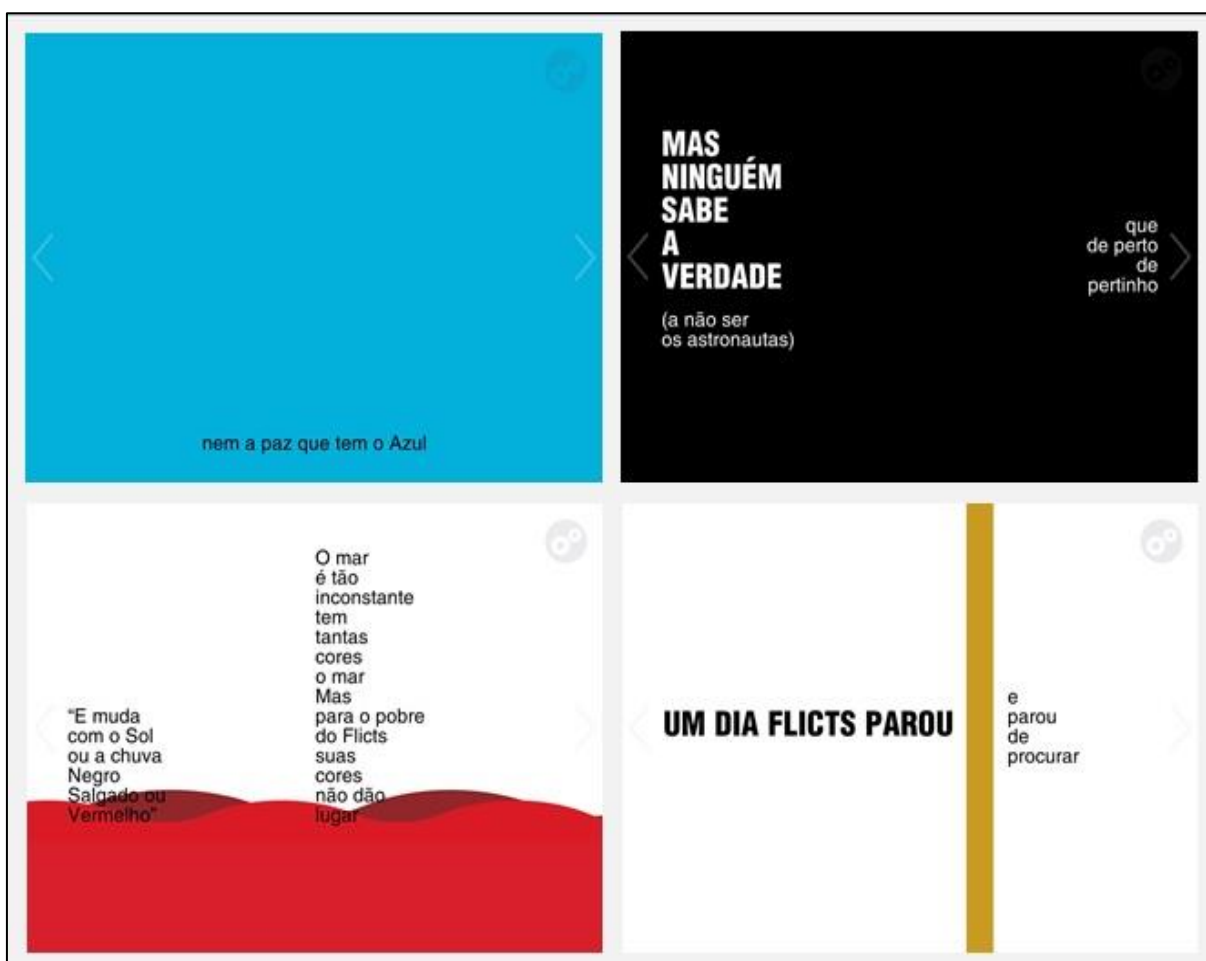


Figura 70 – Elementos tipográficos em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

Em “A trilha”, a maioria das frases aparece na parte inferior central da página/tela, em caixa alta, na cor preta sobre fundo branco – com exceção das telas onde o personagem Martim atravessa um túnel, em que a escrita está na cor branca sobre fundo preto; das telas com tipografia em coloração vermelha; e da última tela, em que a escrita aparece na parte superior esquerda.

Contudo, a obra possui diversidade no design tipográfico, por utilizar diferentes fontes e famílias tipográficas com variações na espessura, na inclinação e no espaçamento, em determinadas partes do texto (normalmente nas últimas palavras das sentenças, as quais apresentam função de iconicidade) (Figura 71).

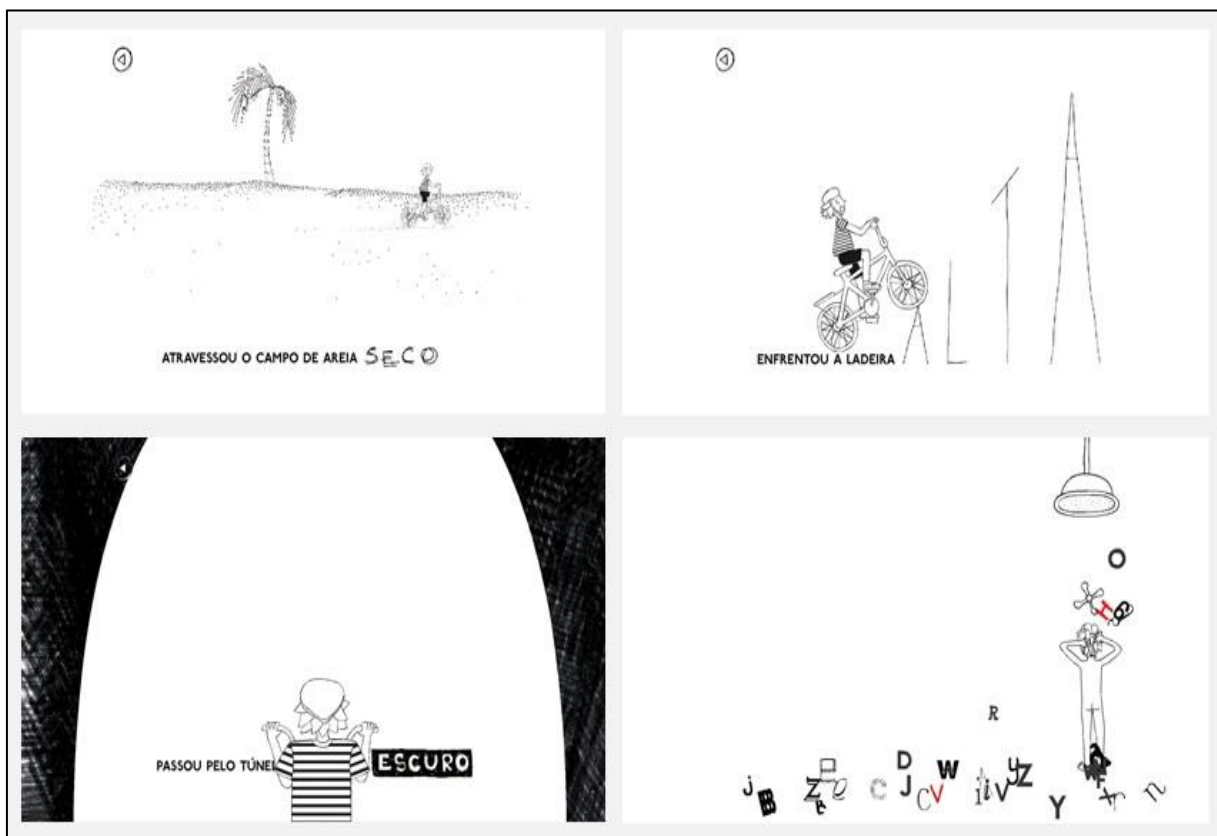


Figura 71 – Elementos tipográficos em “A trilha”.

Fonte: (ASSE, 2014).

Segundo Linden (2011), no panorama do livro infantil ilustrado, o texto verbal escrito possui cinco funções basilares que são admissíveis aos LLIA:

- delimitação: o texto escrito que acompanha uma sequência de imagens pode se organizar em bloco separado ou em diferentes seções. Dessa forma, os textos acentuam o recorte narrativo cumprindo uma função de delimitação, em que escrita e imagem se agrupam para isolar tempos específicos de uma ação ou acontecimento;
- ordenação: ocorre quando o texto escrito se organiza com diferentes cenas apresentadas em uma mesma imagem. Neste caso, a contribuição da escrita é determinante para a compreensão da ordem em que se desenrolam os fatos. O texto escrito pode nomear uma sequência de elementos, normalmente da esquerda para direita, e induzir a ordem de apreensão do conteúdo;
- regência: o texto escrito pode indicar o tempo fictício, como o movimento de transição em uma sequência de imagens, preenchendo as possíveis lacunas entre imagens. Os códigos icônicos na imagem também podem cumprir este papel;
- ligação: o texto escrito permite um encadeamento narrativo quando imagens associadas produzem descontinuidade na passagem de uma imagem para outra;
- iconicidade: o texto escrito pode convergir para a imagem de duas maneiras: quer se apresentando ele próprio como uma representação icônica, quer apresentando características plásticas formais.

A Figura 72 mostra um momento de diálogo do menino com sua mãe em “Não, sim, talvez”, em que a escrita exerce, simultaneamente, as funções de delimitação, organização, regência e ligação, uma vez que, cada página/tela apresenta quadros que condensam diferentes espaços e temporalidades (que também podem ser interpretados como sendo o mesmo local, dependendo do enfoque dado por alguns elementos, como o lago, a margem e o jacaré), enquanto as enunciações dos personagens se dão de maneira contínua por meio da linguagem verbal.

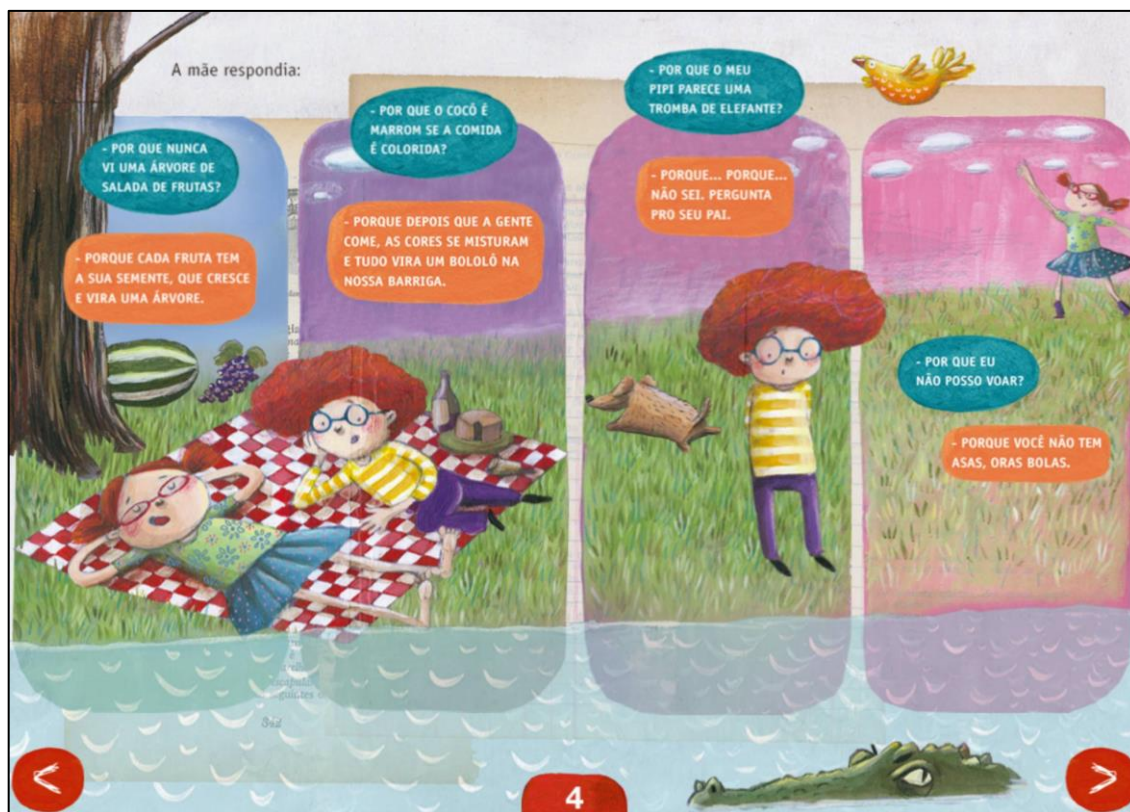


Figura 72 – Funções do texto verbal escrito em “Não, sim, talvez”.

Fonte: (MATSUSHITA, 2014).

Nas duas imagens apresentadas na Figura 73, retrata-se a função de regência em “A trilha”, em que a escrita descreve tanto a passagem de tempo fictício quanto a transição de um cenário para outro, por meio da diferenciação tipográfica, que remete diretamente ao tipo de piso mostrado nas imagens.

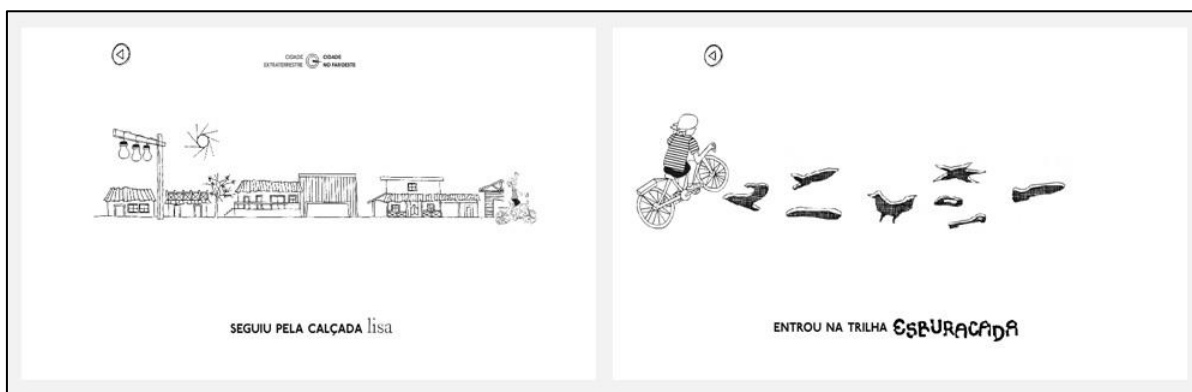


Figura 73 – Função de regência do texto verbal escrito em “A trilha”.

Fonte: (ASSE, 2014).

Na Figura 74, são representadas as funções de iconicidade (as palavras ‘alta’, ‘desceu’, ‘tombo’ e os xingamentos na fonte *Wingdings* – composta unicamente por símbolos) e de ordenação (em que a escrita nomeia a sequência de elementos).

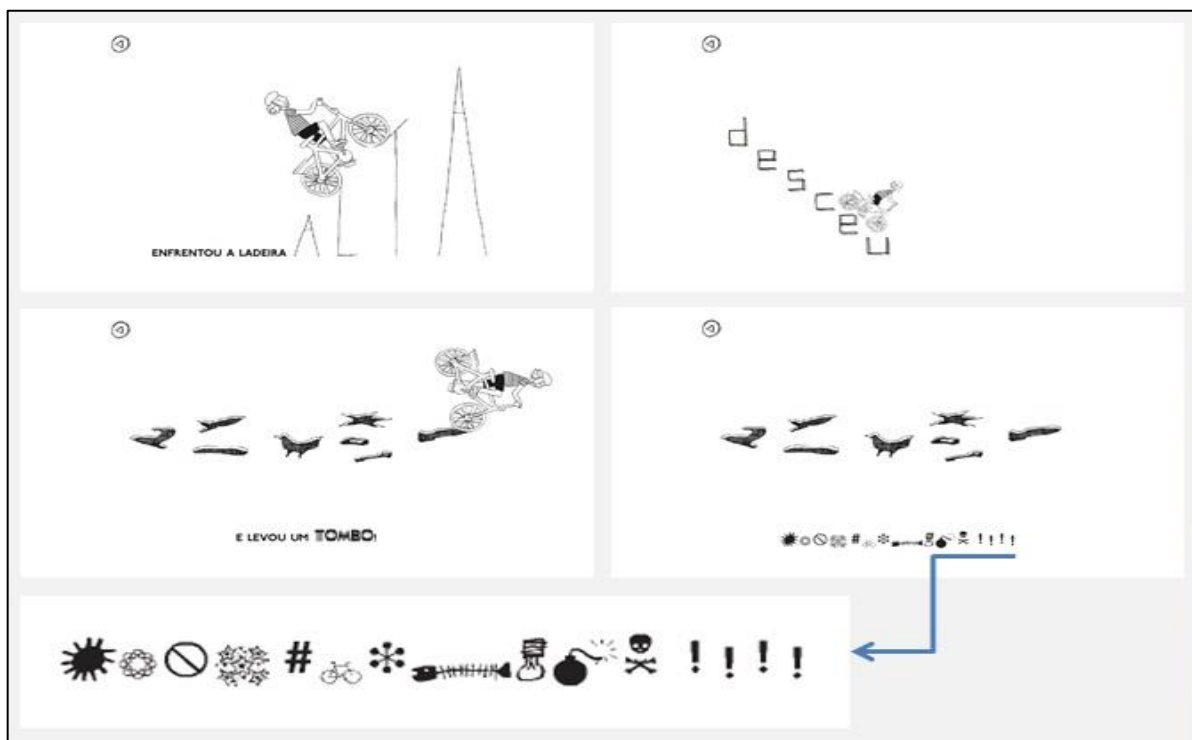


Figura 74 – Funções de ordenação e de iconicidade do texto verbal escrito em “A trilha”.

Fonte: (ASSE, 2014).

Em diversos momentos da obra “Goldilocks and Little Bear” é possível observar que os textos escritos referentes às falas das personagens executam a função de delimitação, pois eles reforçam ou esclarecem ao leitor as ideias transmitidas pelas imagens, sejam estas isoladas, associadas ou sequenciais. No exemplo da Figura 75, Little Bear, ao sentar em cada uma das três cadeiras da casa da família de Goldilocks, descreve ao leitor/agenciador o sabor ou o estado dos pratos de panquecas que estão sobre a mesa, isolando tempos específicos de uma ação em uma mesma cena/tela: “*These pancakes are too sweet!; These pancakes are too salty; These pancakes are delicious*” [“Essas panquecas são muito doces!; Essas panquecas são muito salgadas; Essas panquecas são deliciosas”]. Na Figura 76, evidencia-se a ampliação dessa sensação de acentuação do recorte narrativo, pois, a cada toque do leitor/agenciador no ursinho, ele emite uma fala ou opinião a



respeito daquele prato ou da situação em que está envolvido: “*Just one more – I’m sure no-one will mind!; I’ll just eat a couple – no-one will miss them!; Delicious!*” [Tenho certeza de que ninguém vai se importar; Eu vou comer apenas um par – ninguém sentirá falta delas! Delicioso!]. Enquanto que na Figura 77, no momento em que Goldilocks pula em uma das camas do quarto da casa dos ursos, ao proferir “*This bed is VERY pink!*”, [“Esta cama é MUITO rosa”], o destaque em caixa alta para a palavra *very* (muito) a confere a função de iconicidade, por apresentar e reforçar ao leitor/agenciador uma particularidade daquela cama.



Figura 75 – Função de delimitação do texto verbal escrito em “Goldilocks and Little Bear”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).



Figura 76 – Ampliação da função de delimitação do texto verbal escrito em “Goldilocks”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

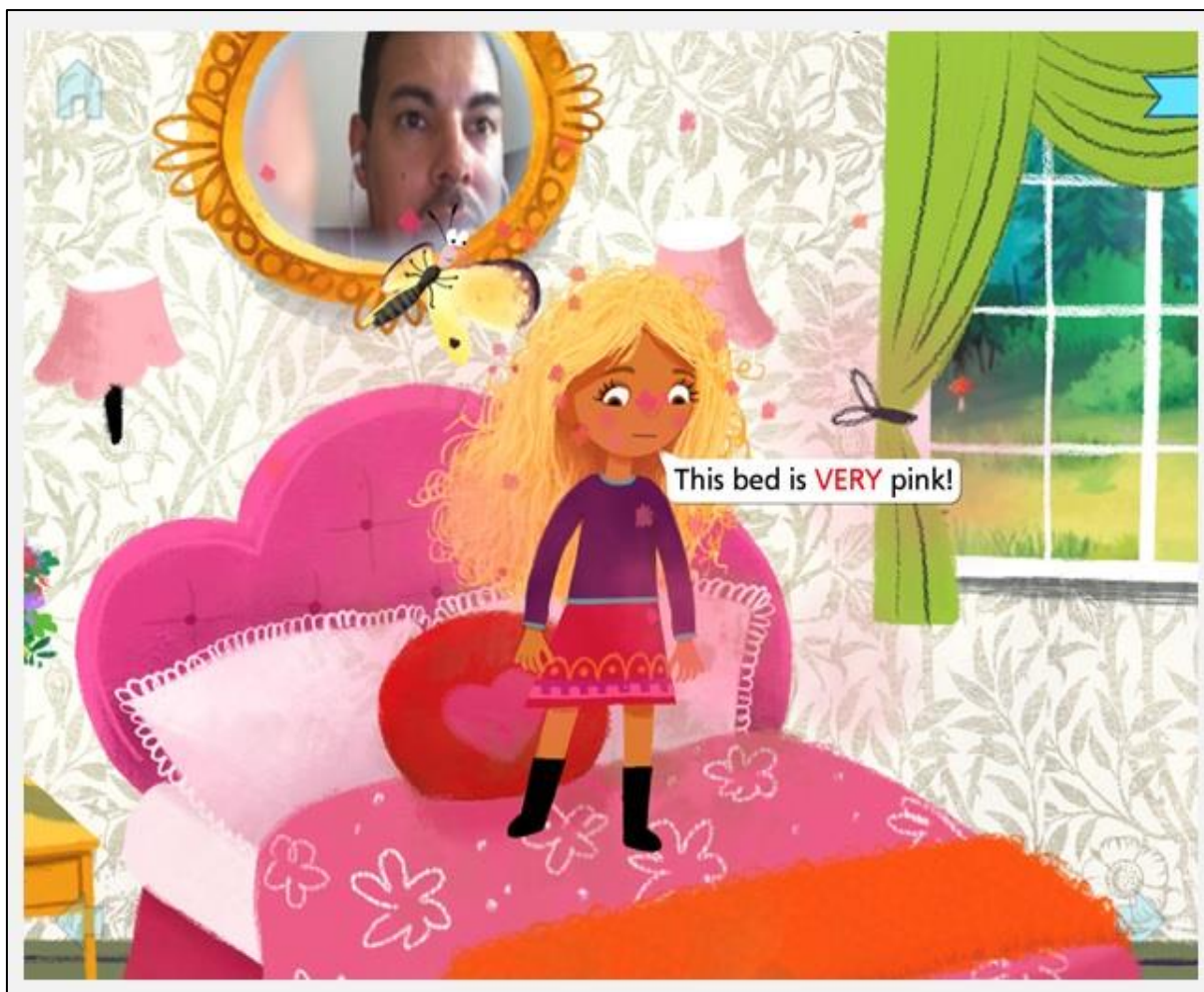


Figura 77 – Funções de delimitação e iconicidade do texto verbal escrito em “Goldilocks”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

A função de ordenação exercida pelo texto escrito é uma constante em “Flicts”. Como pode ser observado na Figura 78, em virtude da diversidade de animações automáticas presentes na obra, aliada à profusão de cores e *layouts* em uma mesma tela, cabe ao texto escrito direcionar o leitor para a sequencialidade dos elementos na narrativa verbovisual, que pode ocorrer de cima para baixo, assim como, da esquerda para direita.

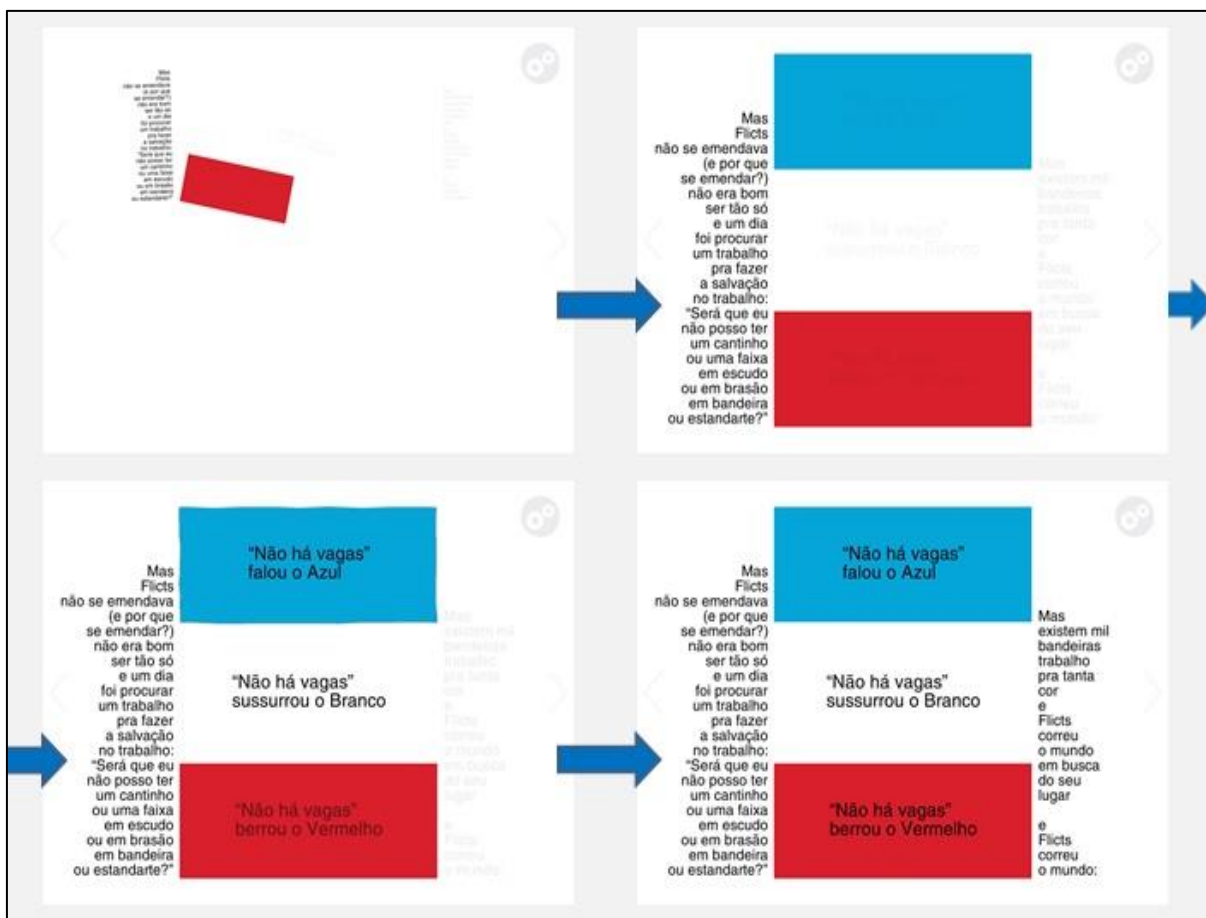


Figura 78 – Função de ordenação do texto verbal escrito em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

Na função de ligação, o texto escrito pode atuar em prol da continuidade do discurso, dando corpo à progressão temporal, trabalhando no sentido de certa fluidez no desenrolar da ação e da leitura (LINDEN, 2011). É o que se observa frequentemente nos LLIA “Flicts” e “Wuwu & Co.”, em que o texto escrito possibilita encadeamento narrativo entre telas diferentes, nas quais as posteriores normalmente exibem imagens isoladas ou associadas, com ou sem recursos de animação.

No exemplo de “Flicts” (Figura 79), os dois blocos em tonalidades de azul tem a sua significação potencializada por meio do texto verbal escrito apresentado em tela que os antecedem.

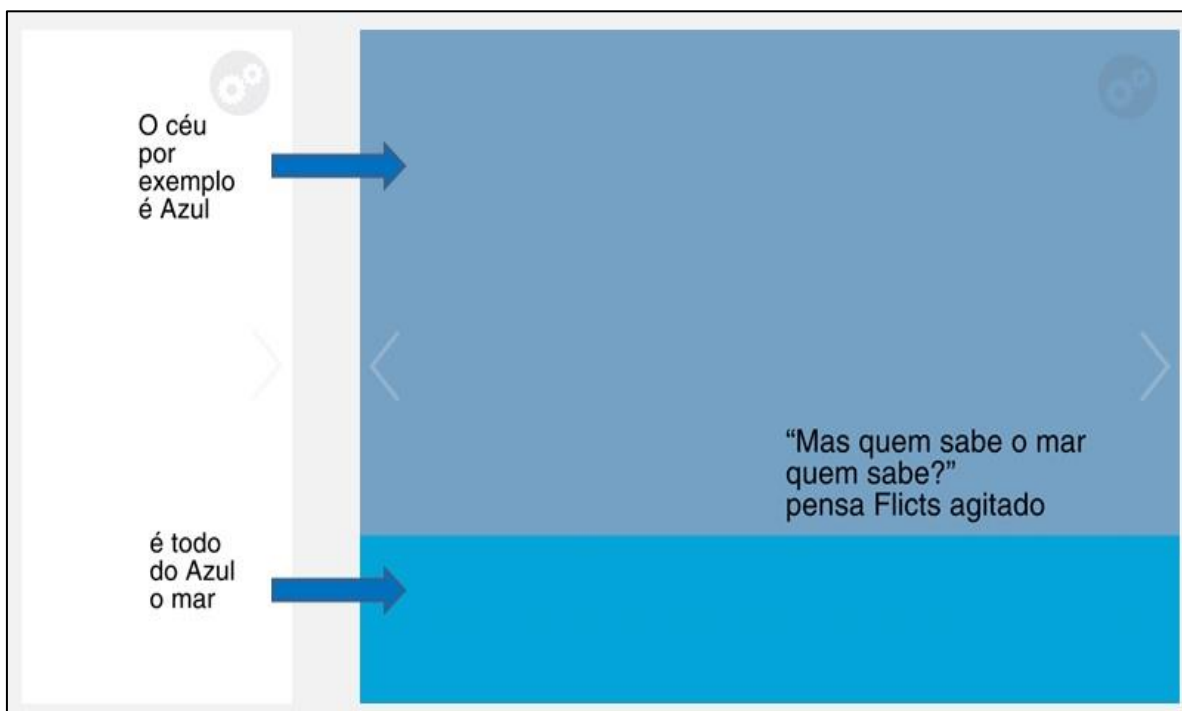


Figura 79 – Função de ligação do texto verbal escrito em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

Já em “Wuwu & Co.” (Figura 80), o texto escrito presente na primeira tela – “*A lovely fire is burning in the fireplace and the living room smells of smoke and firewood*” [“Um fogo adorável está queimando na lareira e a sala de estar cheira a fumaça e lenha”] – dialoga diretamente com o ambiente de imersão em 3D (o interior da casa), em que o som emitido pelo crepitar das chamas na lareira, aliado ao tom acinzentado da sala de estar, dá ao leitor/agenciador a sensação de que o ambiente está realmente cheirando a lenha queimada. A mensagem passada pelo texto escrito ajuda o leitor/agenciador a iniciar a exploração no interior da casa, que possui uma série de elementos multimodais.

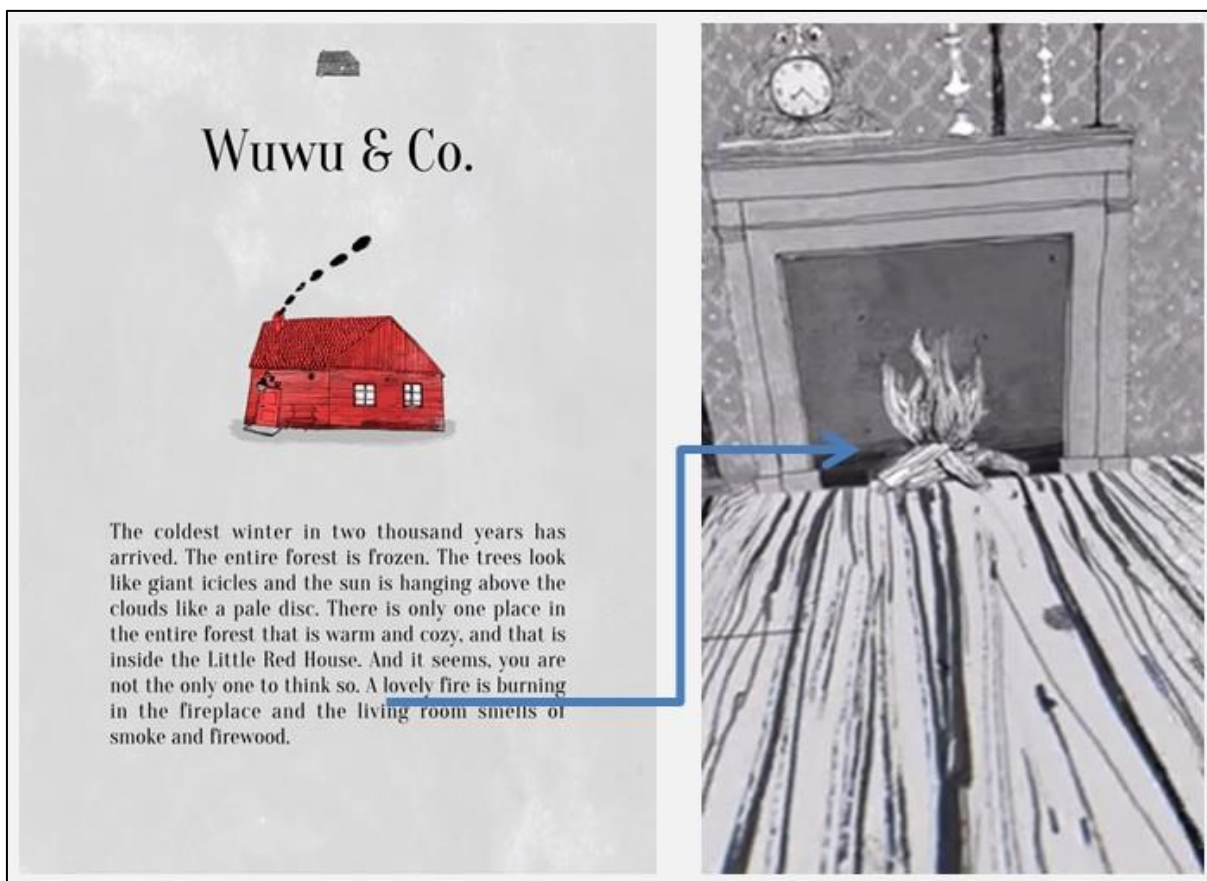


Figura 80 – Função de ligação do texto verbal escrito em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

#### 4.3.1.2 Imagem

Abrange fotografias, ilustrações e gráficos vetoriais. A produção de imagens vincula-se ao domínio do simbólico, tornando-as mediadoras entre o leitor/espectador e a realidade: “a imagem se define como um objeto produzido pela mão do homem, em um determinado dispositivo, e sempre para transmitir a seu espectador, sob forma simbolizada, um discurso sobre o mundo real.” (AUMONT, 2007, p. 260). Verifica-se, assim, que as imagens são elas próprias espaços, superfícies que oferecem a representação de outros espaços, aqueles que fazem parte do que chamamos de realidade (ENTLER, 2007). Dessa forma, em livros para crianças, a arte da ilustração, por ser constituída de imagens, fundamenta-se na

criação de representações que substituem seres, coisas, ações ou sentimentos (RAMOS, 2011).

Em ambientes de hipermídia, por meio das imagens digitais e das imagens de síntese (LUZ, 2011), estabelece-se uma nova relação entre imagem e linguagem. “A imagem digital graças à sua natureza numérica e simbólica [...] torna possível todos os tipos de mediação entre linguagens formais e representações sensíveis.” (QUÉAU, 2011, p. 91). “Toda imagem de síntese é digital, mas nem toda imagem digital é imagem de síntese. Uma imagem analógica [...] pode ser digitalizada [...]. A imagem de síntese é dita virtual porque [...] ela não remeteria ao ‘real preexistente’” (PARENTE, 2011, p. 284). “A natureza essencialmente abstrata da imagem de síntese acrescenta-se à sua faculdade eminentemente concreta de tocar os sentidos do espectador e de criar uma impressão física forte, envolvente.” (QUÉAU, 2011, p. 93).

Portugal (2013) salienta que, em projetos de hipermídia, as imagens devem seguir critérios do campo do design e da leitura de imagens, tais como: cor, enquadramento, textura, formato e resolução adequados ao meio digital, entre outros elementos. A imagem deve consistir em interface entre mente e mundo, possibilitando uma experiência de sensibilidade mútua, criando significação, traduzindo, mediando e produzindo sentidos, tanto no plano material como no mental, servindo para que o leitor/receptor vivencie essa experiência de maneira que seja estimulado a um conhecimento.

No caso de LLIA que utilizam imagens como mídia preponderante, é fundamental destacar seu status neste devido contexto. Portanto, as imagens sofrem influência dos livros infantis com ilustrações e das histórias em quadrinhos, podendo se apresentar, segundo Linden (2011), de forma:

- isolada: quando texto escrito e imagem se apresentam em telas distintas, mantendo a expressividade, plástica ou semântica, autônomas e coerentes;
- sequencial: quando as imagens são articuladas por meio de encadeamento, sequencialmente, de maneira icônica ou semântica;
- associada: são imagens que ficam entre a isolada e a sequencial, ou seja, são ligadas por, no mínimo, uma continuidade plástica ou semântica, podendo apresentar uma coerência interna que as torna dependentes das imagens que as cercam.

Na Figura 81 são retratadas imagens isoladas, que aparecem em páginas/telas diferentes em “Goldilocks and Little Bear”: na primeira, o texto escrito relata que ao acordar, Goldilocks ficou bastante surpresa ao ver dois ursos e saltou da cama e saiu correndo da acolhedora casa, no entanto, ela permanece num profundo sono; na próxima tela, ou melhor, nas próximas duas, é que as ações descritas se concretizam.



Figura 81 – Imagens isoladas em “Goldilocks and Little Bear”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

Observa-se, portanto, que no âmbito da narrativa, de qualquer forma, as imagens isoladas estão necessariamente ligadas umas às outras. O mesmo pode ser observado na imagem isolada extraída de “A trilha” (Figura 82), em que Martim, ao chegar do seu passeio de bicicleta, a pendura num gancho tão alto, que necessita de um paraquedas para retornar ao chão. Na transição da animação, surge um chuveiro, denotando a próxima ação do menino, a de tomar um banho (ou melhor, contar à sua mãe que deu a volta no mundo inteiro).

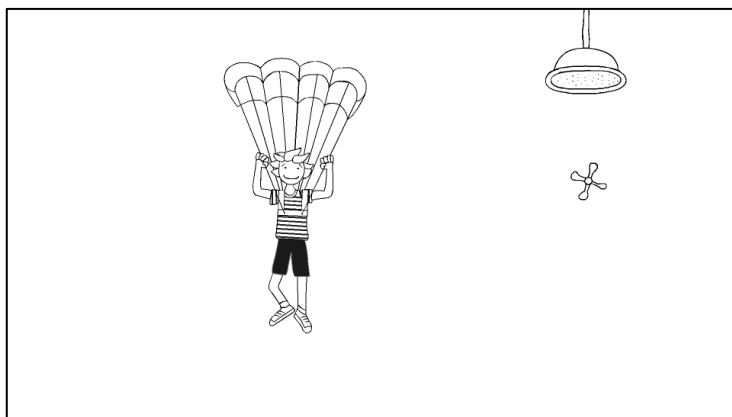


Figura 82 – Imagem isolada em “A trilha”.

Fonte: (ASSE, 2014).

A Figura 83 exibe três imagens sequenciais extraídas da história de Pruney, o personagem que perdeu sua caixa de fósforos e necessita da ajuda do leitor/agenciador para encontrá-la. O desafio consiste em buscá-la na floresta congelada, seguindo uma trilha de palitos espalhados pelo chão (encadeamento icônico). Vê-se na segunda imagem que, antes mesmo do término da trilha, é possível identificar que foi um esquilo que se apossou dos fósforos. Até esse momento, o leitor/agenciador “enxerga” pelos olhos de Pruney. A partir de então, por meio do ambiente imersivo de 360°, o leitor/agenciador precisa conduzi-los novamente pela trilha, no retorno pra casa, conforme evidencia a terceira imagem.



Figura 83 – Sequência de imagens em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).



“Não, sim, talvez” utiliza recorrentemente imagens sequenciais (articuladas) e associadas (vinculadas plasticamente, possuindo coerência interna) em uma mesma página/tela, conforme retratado na Figura 84. Observando-se isoladamente as páginas 6 e 7, por exemplo, percebe-se que cada uma possui quatro quadros com diferentes colorações de fundo, mas que condensam os diálogos entre o curioso menino, sua mãe e a irmã mais velha, por meio da sobreposição dos balões de fala. A noção de passagem de tempo ocorre tanto pela observação dos detalhes em recursos imagéticos na mesma tela – na 6: a toalha suja e amassada, o menino correndo para os braços da irmã; na 7: o menino e sua irmã voando –, quanto pela comparação entre as telas: a posição do jacaré, do cachorro e dos sapos; a expressão de tédio na face do sapo que está no gramado; presença/ausência de frutas na árvore; alteração nas colorações dos planos de fundo.



Figura 84 – Imagens sequenciais e associadas em “Não, sim, talvez”.

Fonte: (MATSUSHITA, 2014).

Por tratar-se de uma narrativa visual, “Chomp” apresenta diversas séries de imagens sequenciais, encadeadas sem a presença de palavras, uma vez que aparecem sequencialmente em uma mesma tela. Por meio da Figura 85, percebe-se que uma imagem é continuação do contexto da anterior e todas constroem a teia de sentido no texto visual, cabendo ao leitor/agenciador, reagir (ou não) com as suas expressões faciais conforme o *layout* interativo proposto pelo autor.



Figura 85 – Imagens sequenciais em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

Como “Chomp” possui mais de cinquenta possibilidades de narrativas visuais isoladas, em algumas delas aparecem imagens que fazem contraponto ou associações com outras, como pode ser visto na Figura 86, em que diferentes animais tocando instrumentos musicais ou cantando, poderiam integrar uma banda. Nesse caso, em imagens associadas, as representações de espaço, tempo e personagens são mais distantes do que nas imagens sequenciais.

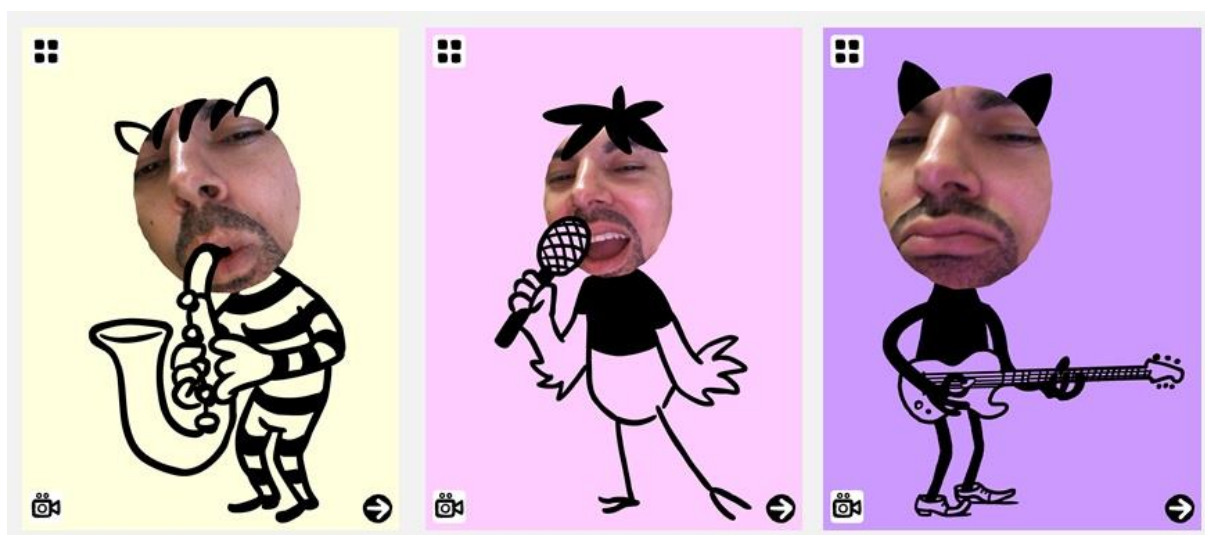


Figura 86 – Imagens associadas em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

Em diferentes telas de “Flicts” (Figura 87), têm-se representações das cores do arco-íris por meio de imagens associadas, que apresentam coerência interna por meio de continuidade plástica.

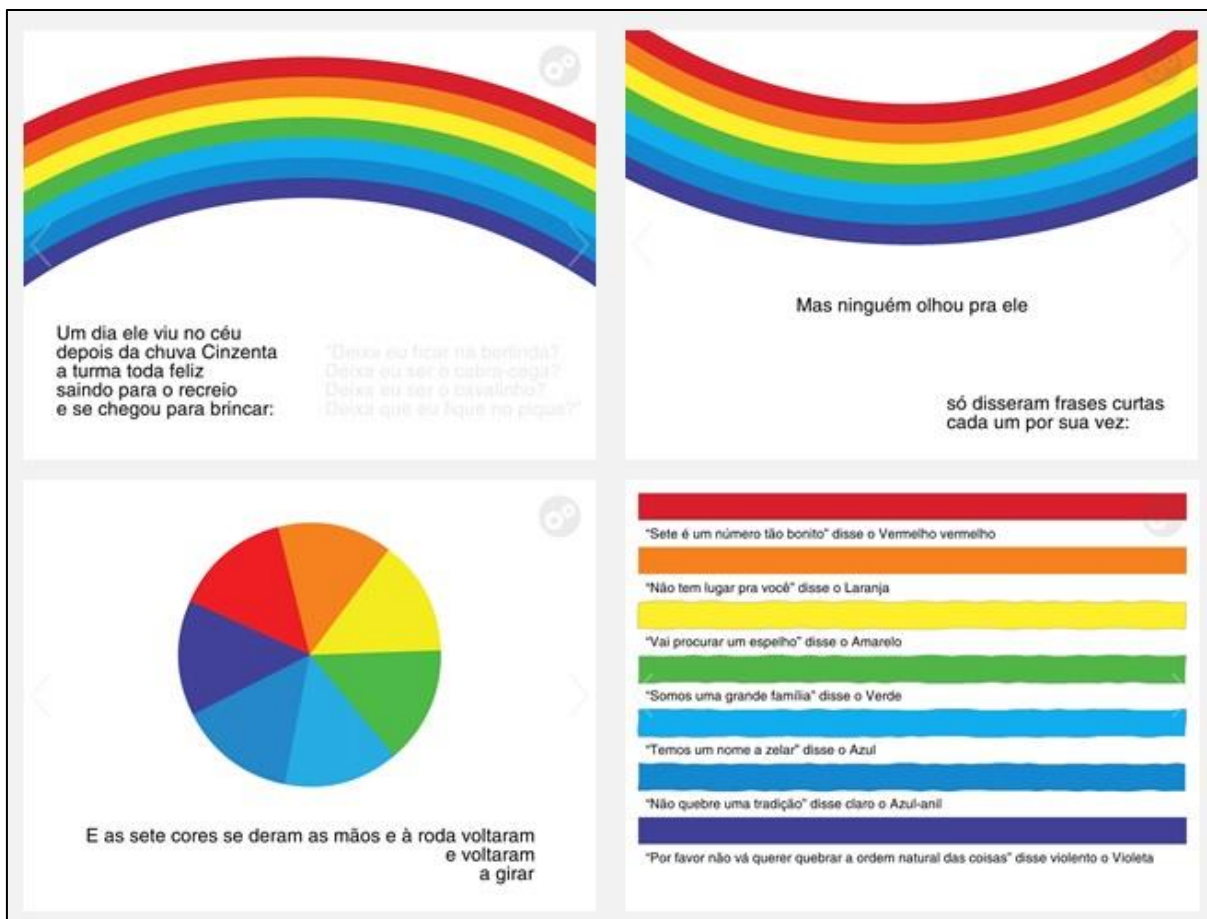


Figura 87 – Representações das cores do arco-íris em “Flicts”, em imagens associadas.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

Ainda no âmbito dos livros literários para crianças, os estudos de Camargo (1995, 1998) expõem que, seja nas obras em que a visualidade dialoga com o texto verbal, seja nas obras em que a ilustração é a única linguagem (narrativa visual), várias são as funções que ela assume: narrativa, descritiva, pontuação, simbólica, expressiva, estética, lúdica e metalinguística. Cada uma delas é detalhada e exemplificada na sequência.

A imagem tem uma função narrativa quando orientada para seu referente, com vistas a situar o representado e mostrar transformações ou ações realizadas pelas personagens em diferentes graus de narratividade, contando uma história (CAMARGO, 1998). A Figura 88 retrata a função narrativa das ilustrações animadas em “Chomp”, em que é possível ao leitor/agenciador narrar a cena a partir de diferentes enfoques – do ladrão, do policial, de ambos. Mesmo tendo sido capturadas em quadros, chama-se a atenção para o fato de que representações imagéticas narrativas isoladas, mesmo imóveis, podem lidar com o tempo e o movimento de diversas maneiras.



Figura 88 – Função narrativa da ilustração em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

A função descritiva ocorre quando objetos, cenários e personagens são detalhadamente mostrados (CAMARGO, 1998), assim como pode ser verificado na Figura 89, em que todos os elementos presentes na cena do café da manhã da família de Goldilocks – os sabores das panquecas, os detalhes das roupas das personagens, os tamanhos das cadeiras, entre outros – podem ser minuciosamente descritos, tanto na perspectiva ampla (representados pela imagem maior), quanto pelos planos detalhados (quadros/imagens menores)



Figura 89 – Função descritiva da ilustração em “Goldilocks and Little Bear”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

Conforme Camargo (1998), a função de pontuação ocorre quando a ilustração destaca um aspecto da trama ou demarca o início e o término do texto verbal. Essa função é comumente encontrada na obra “A trilha”, em que a trama verbovisual se desenrola do início ao fim do passeio de bicicleta de Martim. Na Figura 90, a ilustração da bicicleta parada enquanto o sinal está vermelho demarca a parte inicial da frase (“No farol vermelho parou”), uma vez que o farol ficará verde somente com o toque do leitor/agenciador na ilustração correspondente ao sinal verde.



Figura 90 – Função de pontuação da ilustração em “A trilha”.

Fonte: (ASSE, 2014).

O caráter simbólico é atribuído à ilustração quando abriga convenções de domínio público que servem para dar sentido à narrativa (CAMARGO, 1998).

Na busca por um lugar com paleta de cores em que possa se encaixar, ou de um amigo colorido com quem possa se relacionar, Flicts recebe, respectivamente, as respostas das cores vermelho (“Não”), amarelo (“Espera”) e verde (“Vai embora”), representadas por três círculos alinhados de cima para baixo, em alusão à posição destas em semáforos de trânsito, conforme exibido na Figura 91. Assim, a estas cores nas ilustrações pode ser associada a função simbólica, visto que o significado a elas atribuído remonta à Idade Média, ao espectro cromático criado pelo cientista inglês Isaac Newton no século XVII – em que o vermelho é a cor da interdição, o verde, seu complementar no espectro, é o símbolo da permissão, e o amarelo, localizado no ponto médio entre as duas outras cores, serviria para a transição –, e seu uso efetivo em semáforos ocorre desde 1917, nos Estados Unidos.

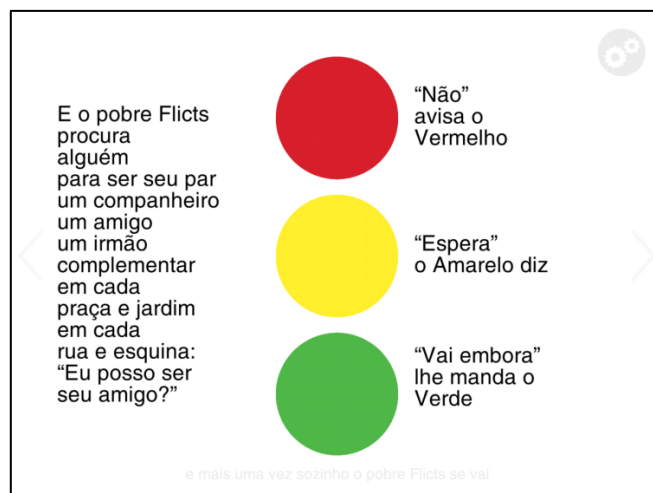


Figura 91 – Função simbólica da ilustração em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

As imagens, inevitavelmente, evidenciam sentimentos, emoções e valores por meio de gestos, posturas, expressões faciais e elementos plásticos, como linha, cor, espaço e luz (CAMARGO, 1998). Na Figura 92, em ilustração retirada de “Não, sim, talvez”, por exemplo, a função expressiva de tristeza e desolação do menino não é representada apenas por suas lágrimas, pelo semblante do seu rosto, pelo seu gestual e sua postura em cima da pedra, mas também, pela sua posição e enquadramento na página/tela (espremido no canto superior direito) e dimensionamento (a pedra é/está/parece preponderante).



Figura 92 – Função expressiva da ilustração em “Não, sim, talvez”.

Fonte: (MATSUSHITA, 2014).

A ilustração tem função estética quando atenta para a forma ou configuração visual, que pode ser representada por efeitos plásticos provocados por linha, cor, transparências, luz, brilho, sobreposição de pinceladas, enquadramento, contrastes, gestos (CAMARGO, 1998). Uma característica marcante em “Wuwu & Co.”, por exemplo, é a utilização de cores, texturas, jogos de luz e nuances em *dégradé* apenas nos detalhes para os quais a ilustradora intencionalmente quis direcionar o olhar do leitor/agenciador em determinada página/tela/cena, conforme retrata a Figura 93.



Figura 93 – Função estética da ilustração em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

Camargo (1998) explica que a função lúdica ocorre quando a imagem é orientada para o jogo, incluindo-se a brincadeira e o humor. A obra “Chomp” é o melhor exemplo de utilização da função lúdica em ilustrações: independentemente das feições realizadas pelo leitor/agenciador nos espaços preexistentes – o que por si só já se enquadra no âmbito da brincadeira –, a plasticidade e a estética das imagens já denotam jocosidade, tal como apresentado na Figura 94, em que um macaco engraçado aparece fazendo caretas e segurando um fantoche, no qual o leitor/agenciador pode adicionar as suas expressões faciais.



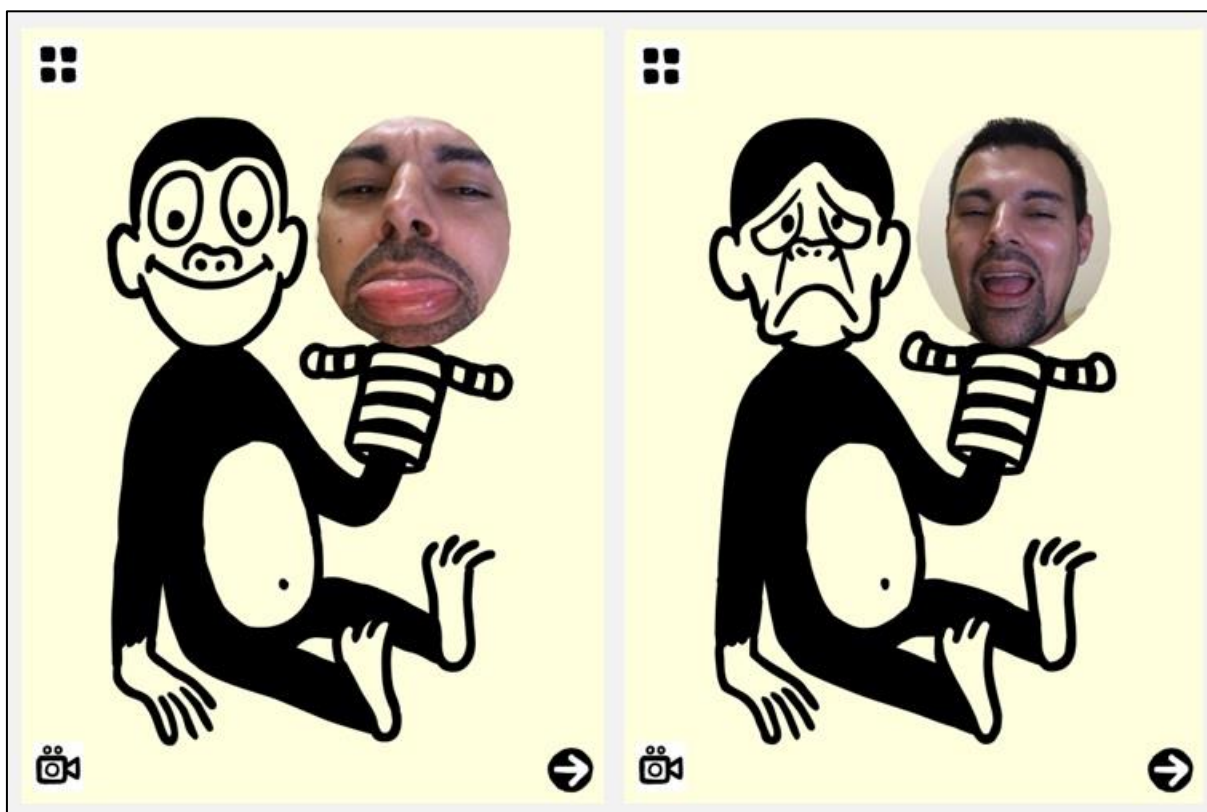


Figura 94 – Função lúdica da ilustração em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

A Figura 95 exibe uma sequência de imagens em que as sete cores do arco-íris, com intuito de ignorar Flicts, metaforicamente se deram as mãos e começaram a girar intensamente até se esvanecerem, ou melhor, se consubstanciarem ao fundo branco preexistente. Por meio dessa ação, verifica-se a explicação de um fenômeno que realmente ocorre quando se misturam várias cores em uma tela branca: o ponto onde todas se encontram fica branco, uma vez que o fundo branco reflete todas as cores aos olhos humanos.

Essas ilustrações exercem, conforme Camargo (1998), função metalinguística, pois são orientadas para o próprio código visual, em que ocorrem situações de produção e recepção de mensagens visuais que remetem ao universo visual da arte.

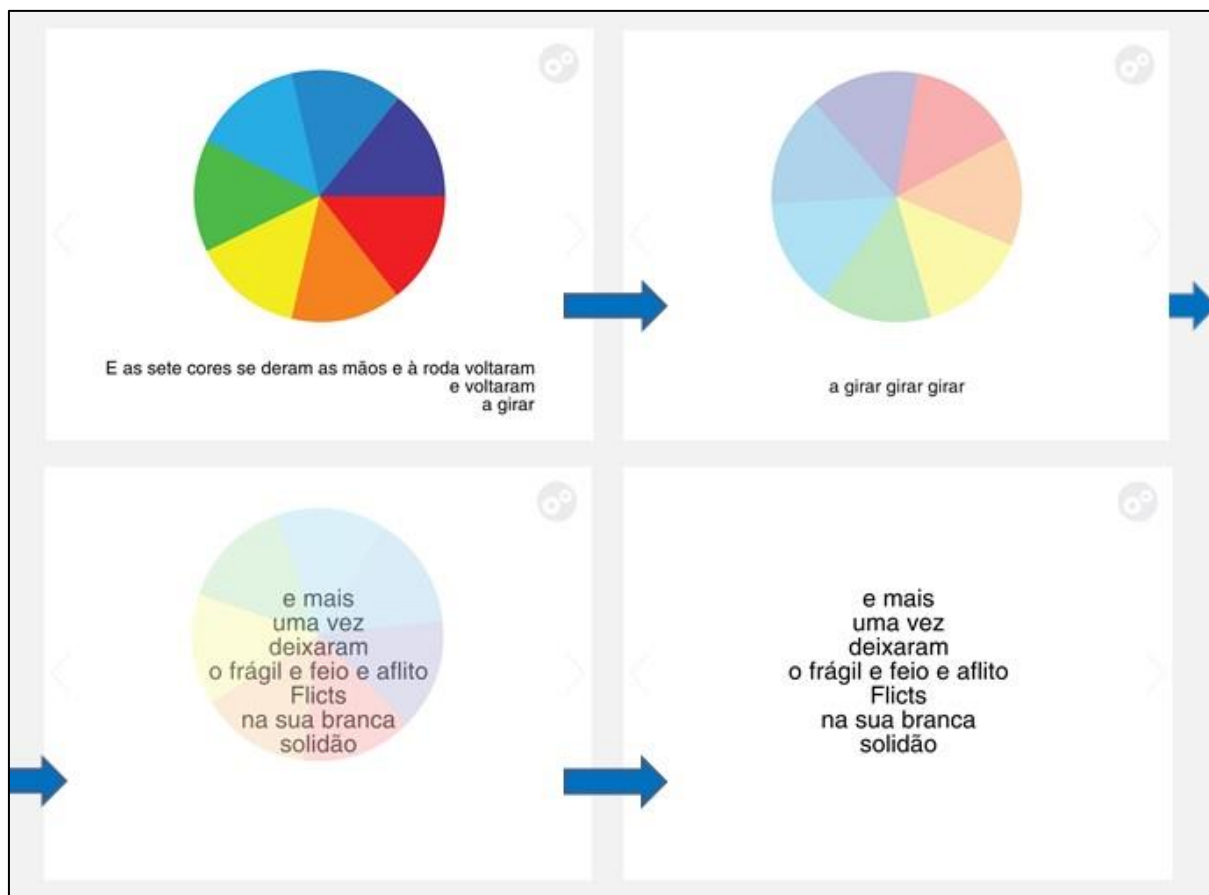


Figura 95 – Função metalinguística da ilustração em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

Compreende-se que as imagens presentes nos LLIA analisados – “Wuwu & Co.”, “Chomp”, “Goldilocks and Little Bear”, “Não, sim, talvez”, “Flicts” e “A trilha” –, além de apresentarem elementos da relação verbovisual do livro ilustrado infantil impresso – contraste, simetria e reforço – também funcionam como interface, criando significação material e sentido mental, mediando o conteúdo com a intenção de proporcionar experiências em que o leitor/agenciador sintam-se estimulado à leitura. Infelizmente, verificou-se que as ilustrações da obra “Não, sim, talvez”, por mais que possuam pregnância estética, se tratam de imagens analógicas que apenas receberam digitalização associada a limitados recursos de interação, não aproveitando todas as potencialidades oferecidas pela hipermídia.

Camargo (1995) explica que a significação global de uma imagem abrange significados denotativos e conotativos: os primeiros referem-se ao ser que a imagem representa, enquanto os significados conotativos referem-se a associações

sugeridas pela imagem. Os significados denotativos decorrem principalmente da função representativa, enquanto os significados conotativos resultam principalmente de como a imagem representa, ou seja, da função estética. A análise da ilustração precisa, portanto, focalizar os significados que decorrem não só de o que a imagem representa, mas também, de como ela o faz.

As funções para ilustrações, quando enfocadas a partir do papel que estas exercem na estrutura do texto verbal escrito, pressupõem uma relação de coerência intersemiótica, quer dizer, de convergência ou não contradição entre os significados denotativos e conotativos das imagens e das palavras (CAMARGO, 1995, 1998).

#### 4.3.1.3 Vídeo

Conforme Portugal (2013), o vídeo é uma forma multilinguística que trabalha com superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais, mais próximas da sensibilidade e da prática do ser humano. De maneira genérica, os vídeos consistem em documentos audiovisuais elaborados a partir de uma câmera de vídeo digital, ou digitalizados a partir de captura analógica, ou ainda, criados diretamente no computador por meio de software de edição de vídeo.

Conforme Machado (2008), o vídeo é um sistema híbrido, que opera com códigos significantes distintos, importados do cinema, do teatro, da literatura, do rádio e da computação gráfica, aos quais acrescenta recursos expressivos específicos, alguns modos de formar ideias ou sensações que lhe são exclusivos, mas que por si sós não são suficientes para construir a estrutura inteira de uma obra. Recentemente, “o vídeo deixa de ser concebido e praticado apenas como uma forma de registro [...] para ser encarado como um sistema de expressão pelo qual é possível forjar discursos sobre o real (e sobre o irreal).” (MACHADO, 2008, p. 188).

Dubois (2011) afirma que o vídeo conta com “problemas de identidade”, pois parece menos uma mídia e mais uma mediação entre a imagem digital e o cinema. Contudo, pode-se identificar na linguagem videográfica um deslocamento de ênfase e de perspectiva em relação ao cinema, pois o fundamental no processo criativo videográfico consiste na “mixagem de imagens” (mescla) em vez da “montagem de planos cinematográficos” (cortes). Partindo dessa ênfase na mescla de imagens

como princípio articulador, o autor sugere três procedimentos explicativos de diferentes processos de produção de vídeo: “a sobreimpressão (de múltiplas camadas), os jogos de janelas (sob inúmeras configurações) e, sobretudo, a incrustação (ou *chroma key*).” (DUBOIS, 2011, p. 73).

Dos seis LLIA analisados, apenas “Chomp” possui mecanismo em que o leitor/agenciador pode realizar a gravação de vídeos a partir de um conjunto de quadros preexistentes. Nenhum deles apresenta vídeo pré-produzido.

Em “Chomp”, o leitor/agenciador pode gravar vídeos de suas falas, expressões faciais e interações. Essa produção ocorre por meio do acionamento do ícone de gravação videográfica localizado na parte inferior esquerda da tela do aplicativo. Normalmente, o agenciador procura explorar os recursos interativos de imagem, de som e as animações presentes na obra, para depois realizar a gravação dos vídeos, com o intuito de deixar a atuação com menos imperfeições ou falhas, tal como acontece com atrizes/atores cinematográficos, que ensaiam antes das filmagens. A Figura 96 exibe o início da gravação de vídeo em que há simulação de um estúdio de telejornal, em que o apresentador (o agenciador) poderá noticiar acontecimentos conforme a sua pauta.

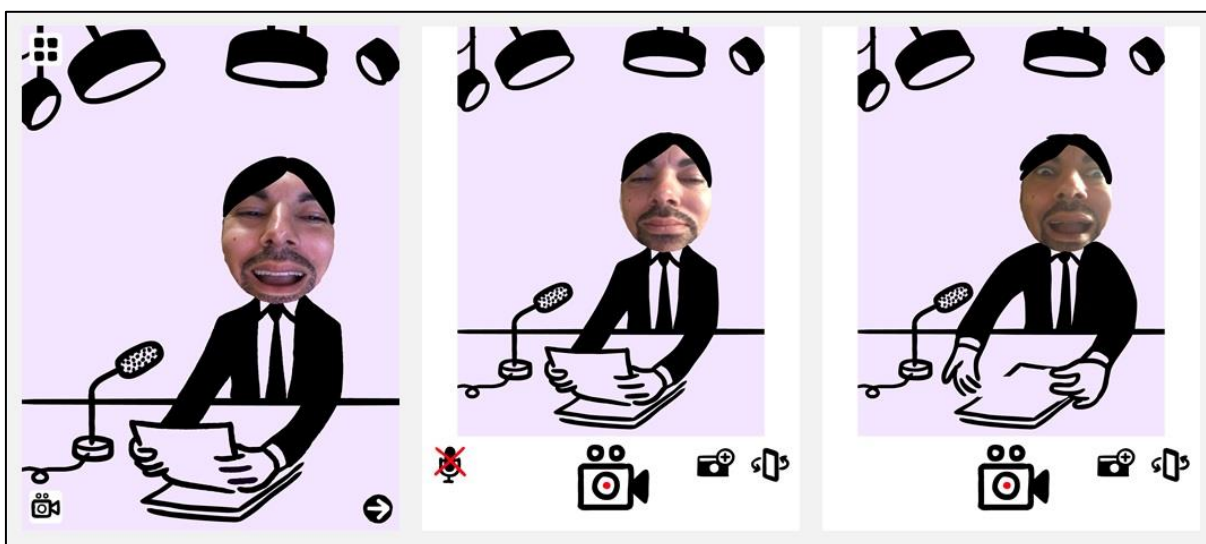


Figura 96 – Início de gravação de vídeo em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

#### 4.3.1.4 Animação

Animação “é a técnica de representar movimento, geralmente decomposta em especializações de efeitos mecânicos e animação de personagem” (CHONG, 2011, p. 160), e que na hipermídia, “envolve o uso de tecnologia digital para melhorar ou manipular material gravado” (CHONG, 2011, p. 160).

É constituída por elementos de sintaxe semelhantes aos existentes em qualquer outro tipo de representação pictórica, pintura e informação visual (PORTUGAL, 2013).

Nielsen (2000) explica que as imagens em movimento possuem efeito indiscutível na visão periférica humana, sendo aplicáveis para mostrar continuidade em transições, indicar dimensionalidade nas transições, ilustrar mudança no tempo, visualizar estruturas tridimensionais, entre outras aplicações.

Apresentam-se, na sequência, momentos das seis obras analisadas em que há presença de recursos de animação e suas principais características.

Em “Wuwu & Co.”, verificam-se três formatos de animação: as completamente automáticas, as ativadas/desativadas pelo leitor/agenciador e as mistas (automáticas com a intervenção do leitor). Todas as histórias da obra possuem animações bem constituídas espaço-temporalmente, em que as personagens realizam diferentes ações que potencializam as narrativas.

A personagem Wuwu, por exemplo, em sua aventura pelo mar, logo após afugentar o tubarão com o auxílio do leitor/agenciador, rema em direção à praia, cantarolando o refrão de *My Bonnie Lies over the Ocean*, uma música do folclore escocês que permanece popular na cultura ocidental. Por meio dos sofisticados recursos imersivos de animação e de interação, o leitor tem a sensação de estar junto de Wuwu em seu barco navegando pelas nuances do mar cinzento (Figura 97).



Figura 97 – Animação em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

“Chomp” apresenta basicamente dois tipos de animação: as automáticas e as ativadas por meio do toque na tela, apresentadas, respectivamente, pelas Figuras 98 e 99. Em ambos os casos, são compostas por estímulos sonoros e expressam a movimentação das personagens e a temporalidade das ações.



Figura 98 – Animação automática em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

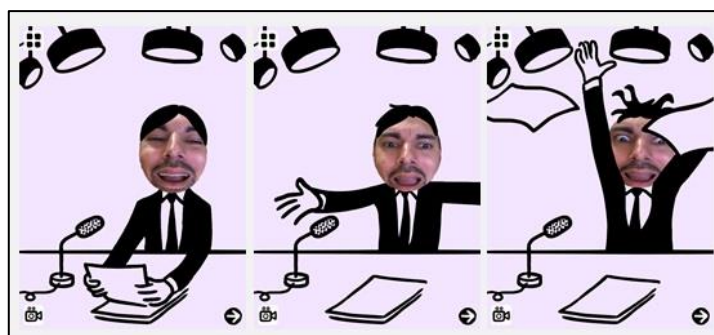


Figura 99 – Animação ativada por meio do toque na tela, em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

As animações existentes em “Goldilocks and Little Bear” são bem estruturadas em relação à narratividade das duas histórias presentes na obra. Em grande parte da obra, os recursos de automáticos de animação aceitam e/ou requerem a intervenção do leitor/agenciador para a realização de ações efêmeras.

A Figura 100, por exemplo, mostra a cena em que Little Bear acaba de fugir da casa de Goldilocks e é perseguido floresta adentro pelos pais da menina. Enquanto corre, o ursinho solicita ajuda para pular os pedaços de troncos de árvores que bloqueiam o caminho. Cabe ao leitor tocar sobre eles, simulando com o dedo indicador o movimento de pulo. Caso o leitor não o faça, o ursinho tropeça em todos os troncos existentes até o momento em que colide com seus pais e Goldilocks, reclamando e se perguntando quem poderia tê-los colocado ali, pois não os viu na ida.

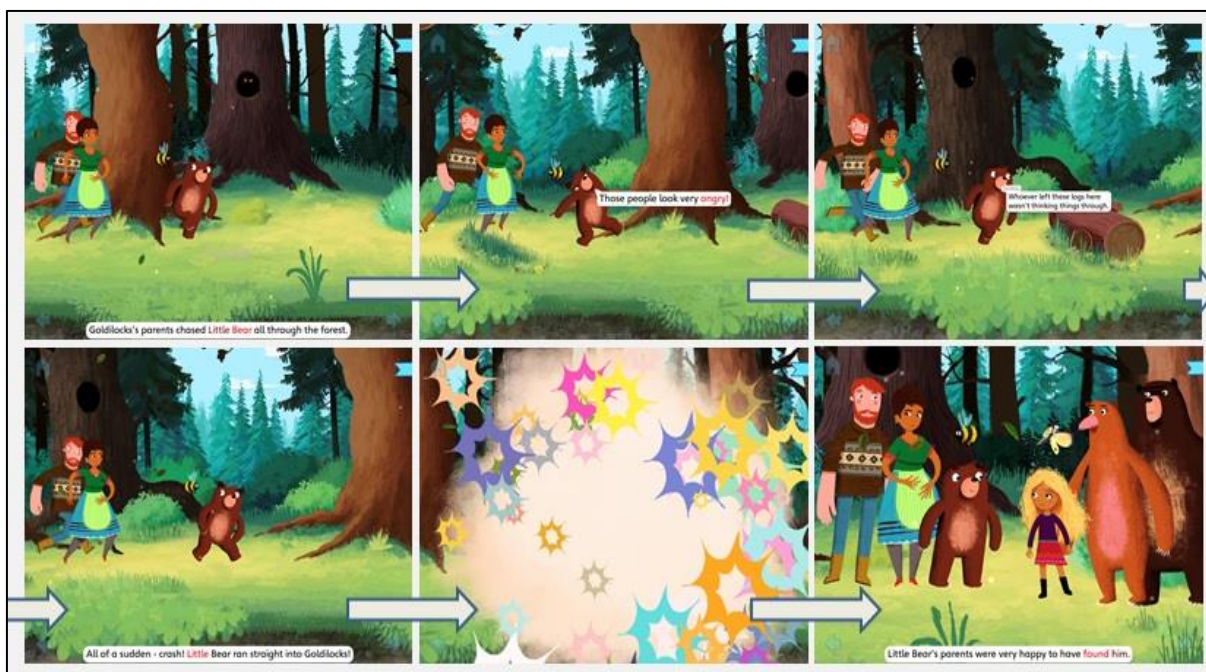


Figura 100 – Animação “mista” em “Goldilocks and Little Bear”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

As animações de “Não, sim, talvez” requerem o toque na tela e são bastante simplificadas e restritas à movimentação das personagens. Portanto, cabe ao leitor/agenciador descobrir se existe alguma animação nas personagens e nos

elementos exibidos de uma página para outra. Possuem efeitos sonoros condizentes, porém, são limitadas em sua composição estrutural, não têm expressividade espaço-temporal e não realçam os elementos da cadeia linguística. A Figura 101 consegue evidenciar as referidas limitações: na página/tela 1, quatro imagens do menino estão imóveis nos cantos e só se movimentam pelo toque do leitor, uma a uma. Nas da parte superior, o menino gira (estaticamente) sobre o eixo do parafuso e se balança na folha; nas inferiores, apenas move-se de posição, como se vê na ilustração em que está montado no lápis.



Figura 101 – Animação em “Não, sim, talvez”.

Fonte: (MATSUSHITA, 2014).

O LLIA “Flicts” pode ser utilizado de duas maneiras: como um curta de animação (*Auto Play*) ou como um livro digital interativo. As animações na versão interativa são sofisticadas e dotadas de artifícios de representação condizentes com o fio narrativo-poético da história contada. Os elementos gráficos das animações são bem compostos e se utilizam de ênfases e estímulos sonoros. Há presença de animações automáticas, ativadas/desativadas pelo leitor/agenciador e mistas. A Figura 102 exibe um exemplo de animação automática do passeio da Lua no céu noturno, iniciada por meio do toque na imagem da Lua, mas que transcorre sem a necessidade de novas mediações. Já na Figura 103, têm-se um exemplo de animação que é ativada (e desativada) somente com a ação do leitor: na página em que a cor amarela é apresentada como portadora de uma “imensa luz”, se o leitor



tocar na tela, a cor amarela ficará opaca; a transição é acompanhada de efeito sonoro que remete ao barulho (“clique”) feito por um interruptor de luz.

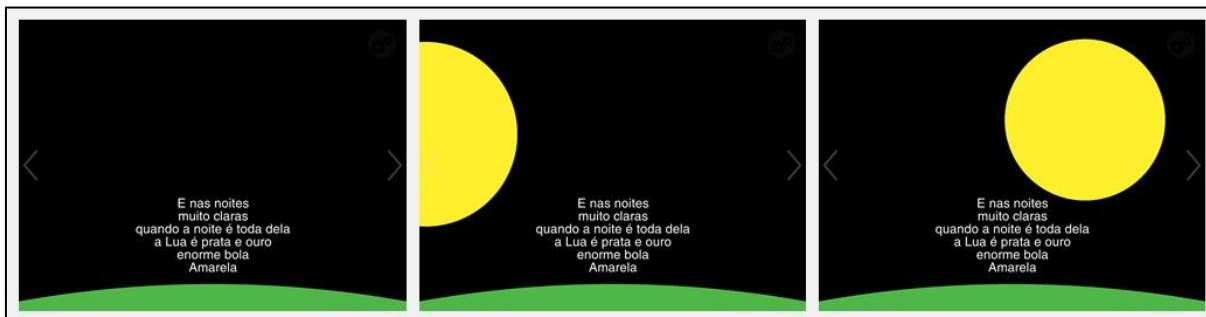


Figura 102 – Animação automática, iniciada por meio do toque na imagem da Lua, em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).



Figura 103 – Animação ativada/desativada por meio do toque na tela, em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

A Figura 104 evidencia a técnica da “mixagem de imagens” realizada para a composição de uma animação presente em “A trilha” que se assemelha a um vídeo, pois é acionado pelo leitor/agenciador por meio de um botão. A cena retrata o momento em que Martim atravessa um túnel escuro em sua bicicleta, na qual não há possibilidade de intervenção do leitor, que se torna apenas espectador até o momento em que o menino completa o percurso. A música presente na cena lembra as trilhas sonoras sombrias de filmes do gênero terror ou suspense, a qual é complementada pelos efeitos sonoros do bater de asas dos morcegos.

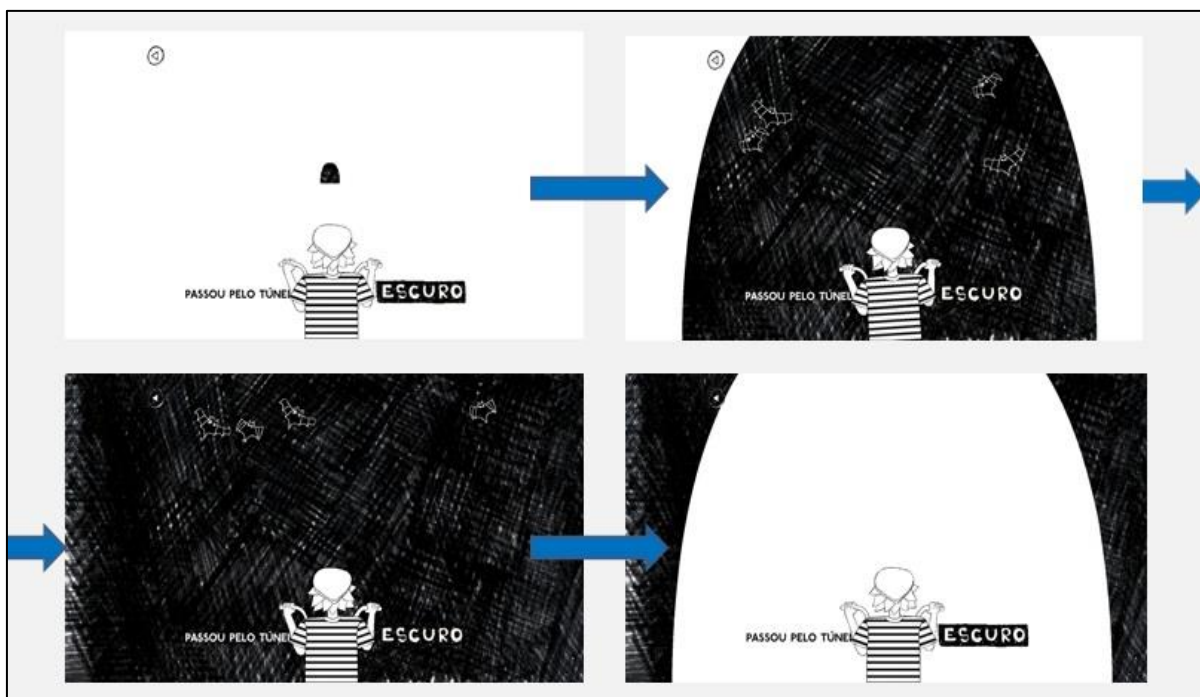


Figura 104 – Mixagem de imagens animadas que simulam um vídeo gravado, em “A trilha”.

Fonte: (ASSE, 2014).

#### 4.3.1.5 Áudio/Trilha sonora

As estruturas de áudio podem e devem ser utilizadas como elementos midiáticos e direcionadores em histórias contadas em ambiente de hipermídia, com o objetivo de produzir experiências sonoras em seus ouvintes, indicar caminhos, objetos e eventos, permitindo, assim, a sua transformação em uma experiência (BAIRON, 2005).

Moraes (2016, p. 74) ressalta que “a trilha sonora, compreendida como a combinação de vozes, efeitos sonoros e música que acompanha uma narrativa, também constitui, atualmente, um elemento da experiência literária no meio digital.” Para a referida pesquisadora, os dispositivos e aplicativos contemporâneos podem contar com trilhas sonoras que ampliam a experiência estética literária (MORAES, 2016), as quais podem “acrescentar emoção ao texto, composta de música, som ambiente e efeitos sonoros, e que pode ser controlada pelo leitor com o objetivo de sincronizá-la com seu ritmo de leitura.” (MORAES, 2016, p. 74).

De acordo com Chion (1998), a matriz áudio (sonora) é composta por:

- vozes: que se dividem em voz *in* (quando o receptor vê quem fala; em narrativas literárias, pode ser representado por falas e diálogos das personagens principais e coadjuvantes, além do vozerio, representado por vozes indistintas ou murmúrios ouvidos em segundo plano), voz *off* (quando o receptor não vê quem fala, mas o enunciador fica sempre pressuposto; em narrativas, refere-se aos momentos em que uma personagem que fala, está fora de cena, contudo, sabe-se que ela está lá) e voz *over* (quando o receptor não vê quem fala e o enunciador da fala não é localizável dentro do ambiente da hipermídia; pode ser caracterizado pelo narrador dos textos verbais escritos, quando este é acionado pelo leitor/agenciador no aplicativo);
- música: que se caracteriza como diegética (aquela que vai ajudando a compor o sentido de uma história narrada) e não-diegética (música ambiente);
- ruídos (mnemônicos, onomatopaicos, entre outros).

“A música com função de estruturar o discurso, ou seja, que realiza o papel de demarcar partes e eventos da narrativa, colaborando para dar unidade a ela [...] é uma das formas mais simples de presença nos aplicativos.” (MARGALLO GONZALEZ; MORAES, 2017, p. 51-52).

Apresentam-se na sequência, alguns excertos imagéticos de páginas/telas/cenas/elementos em que há presença de trilha sonora que potencializa a experiência das narrativas nos LLIA selecionados.

“Wuwu & Co.” apresenta trilha sonora composta por vozes das personagens principais e do narrador, efeitos sonoros, ruídos mnemônicos e músicas diegéticas e não-diegéticas que acompanham as narrativas. Em diversos momentos das histórias, predomina o silêncio, isto é, a ausência total ou relativa de sons audíveis. Os exemplos de trilha sonora que se destacam são: o crepitar do fogo da lareira no interior da casa vermelha; a música clássica emitida pelo gramofone na sala da casa; os sons característicos advindos da floresta (vento soprando, uivos, balançar dos galhos das árvores, o tilintar dos flocos de neve caindo, entre outros); a cantiga alegre proferida por Wuwu enquanto veleja no mar (Figura 105).

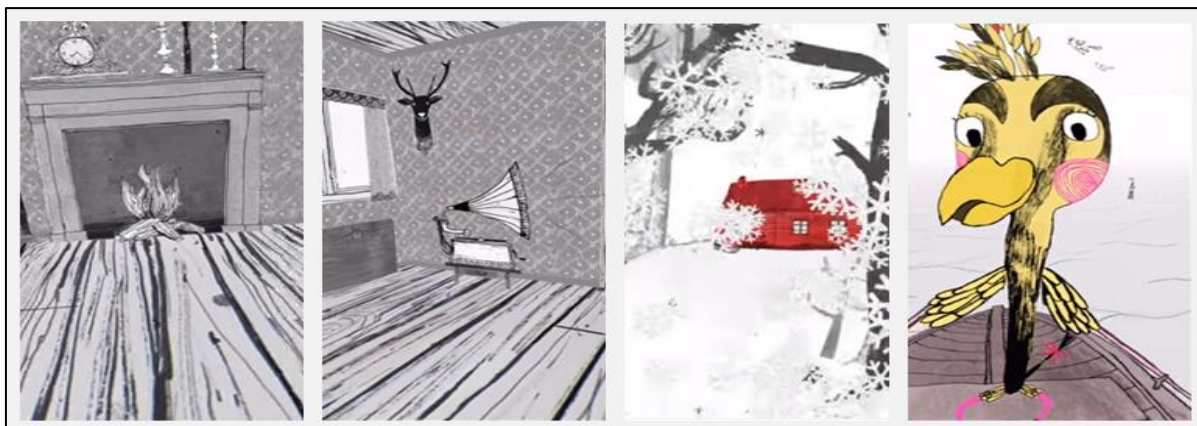


Figura 105 – Presença de trilha sonora em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

“Goldilocks and Little Bear” apresenta trilha sonora composta pelas vozes de todas as personagens e do narrador, efeitos sonoros nos elementos cênicos e nos recursos de transição, ruídos mnemônicos e onomatopaicos, e músicas diegéticas e não-diegéticas. A Figura 106 mostra alguns exemplos: a família de Goldilocks dialogando durante o café da manhã; o ranger da cama enquanto a menina pula agenciada pelo leitor; o som do ressonar de Goldilocks enquanto dorme profundamente na cama de Little Bear, acompanhado graficamente por uma sequência de “Zês” (Zzz... – palavra onomatopaica que designa ruído contínuo, como os produzidos pela respiração de quem dorme); o passeio de Goldilocks é ambientado com música de fundo e ruídos característicos da floresta.



Figura 106 – Presença de trilha sonora em “Goldilocks and Little Bear”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

A presença da trilha sonora em “Chomp” é indispensável para o enriquecimento das narrativas visuais e potencializa os sentidos da leitura de imagens animadas e interativas, não constituindo um mero acessório, ao contrário, é o elemento fundamental para o bom andamento das histórias.

A trilha sonora é composta por uma música ambiente contínua (não-diegética), bastante divertida, presente em quase todas as cenas, que é interrompida por outras músicas diegéticas (que auxiliam na composição do sentido em histórias específicas) ou mesclada com efeitos sonoros que enfatizam os pontos importantes, a tensão do que está acontecendo ou mesmo as transições entre páginas/telas. “Chomp” também permite a amplificação das possibilidades de ambientação sonora por meio do dispositivo de gravação de vídeo, em que o leitor/agenciador pode inserir sua voz, ruídos e outras matrizes de áudio pré-gravadas.

Os quatro exemplos de efeitos sonoros evidenciados na Figura 107, mesmo possuindo completude de significação na sequência narrativa de que fazem parte, podem ser compreendidos isoladamente: o som da bola de pingue-pongue na raquete; o som produzido pelas teclas do piano; o rugir do leão em um picadeiro de circo; o choro de um bebê que tem a chupeta retirada de sua boca.



Figura 107 – Presença de trilha sonora em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

“Não, sim, talvez” apresenta trilha sonora composta por vozes das personagens e do narrador, efeitos sonoros e ruídos onomatopaicos. Contudo, não possui músicas. A Figura 108 apresenta dois momentos: no primeiro, no diálogo do

menino com sua irmã, as vozes dessas personagens são acionadas pelo toque nos balões de fala; no segundo, há a voz do narrador (palavra “ou”) e da irmã (“porque não”), junto ao efeito sonoro da queda da bola de sorvete ao chão. Os animais (crocodilo, sapo, cachorro) e alguns elementos cênicos apenas emitem ruídos que lhes são característicos.



Figura 108 – Presença de trilha sonora em “Não, sim, talvez”.

Fonte: (MATSUSHITA, 2014).

“Flicts” possui trilha sonora composta por vozes das personagens (cores) e do narrador, efeitos sonoros, ruídos e música não-diegética (ambiente/de fundo) que acompanha a narrativa.

O recurso da música de fundo – que é a mesma no decorrer de toda a narrativa, com a influência de ruídos e falas do narrador e das personagens – poderia ter sido explorado com mais aprofundamento pelos desenvolvedores do aplicativo. Trata-se de uma música linear, tênue, anadinâmica, que transmite graciosidade e leveza, mostrando-se indiferente aos dramas enfrentados por Flicts. Independentemente das diversas nuances da trama, a música continua seu curso

como se nada estivesse acontecendo, não aderindo às sensações cênicas e aos sentimentos das personagens.

Na Figura 109 são exibidos três momentos interessantes da presença de trilha sonora: na página em que a cor azul é apresentada, leitor pode escutar o efeito sonoro de água borbulhando, relaxante, que corrobora com o texto verbal escrito/falado “a paz que tem o Azul”; na página que simula uma caixa de lápis de cor, as cores representam notas musicais, em alusão a um piano ou teclado com teclas coloridas; na página que representa um jardim primaveril, quando as flores (quadrados coloridos) caem (desabrocham), escuta-se um leve ruído ao som de piano que remete a uma cascata de objetos caindo lentamente.



Figura 109 – Presença de trilha sonora em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

O LLIA “A trilha” contempla trilha sonora basicamente composta por música diegética, além de efeitos sonoros, ruídos e voz nas personagens (mesmo que limitada). O ponto forte dessa obra é a ambientação sonora apresentada em cada página/tela, que realmente, ajuda na composição do sentido da história narrada, proporcionando ao leitor/agenciador a imersão sonora, isto é, a capacidade de envolver o leitor/ouvinte por um campo sonoro, criando a percepção de se estar imerso em um ambiente acústico, tendo os sons distribuídos e posicionados ao redor.

Na Figura 110, são exibidas três passagens em que a trilha sonora se destaca em “A trilha”, nas quais o leitor experimentará as mesmas sensações do protagonista: é possível sentir o deslizar dos pneus da bicicleta de Martim pelo pátio molhado; tremer com o som do badalo do sino; ter a sensação de estar dentro um banheiro, em que a voz fica trêmula.



Figura 110 – Presença de trilha sonora em “A trilha”.

Fonte: (ASSE, 2014).

#### 4.3.1.6 Relações e funções entre textos (verbo-viso-sonoros)

Consoante Linden (2011), no livro ilustrado a relação narrativa existente entre texto verbal e imagem sugere três possibilidades semânticas, proporcionando encadeamento, seleção, complementaridade ou contraponto dos conteúdos:

- a) relação de redundância: não produz nenhum sentido suplementar, onde a ilustração e o texto verbal têm sentido idêntico. Nesse tipo de relação, as duas narrativas são isotópicas, ambas remetem à mesma narrativa. Pode haver sobreposição total dos conteúdos (nada no texto verbal ou na imagem vai além do outro) ou sobreposição parcial (que um deles pode dizer mais que o outro);
- b) relação de colaboração: demonstra textos verbais e imagens trabalhando em conjunto tendo em vista um sentido comum, isto é, nem texto verbal, nem imagem detêm o sentido único da narrativa, que só pode existir por meio da união de ambos. Nessa relação, “cada um, alternadamente, conduz a narrativa, ou cada um preenche as lacunas do outro. Interação de duas



mensagens distintas para a realização comum de sentido.” (LINDEN, 2011, p. 121);

- c) relação de disjunção: inversamente à sobreposição dos conteúdos, ocorre sua disjunção, em que textos verbais e imagens entram em contradição, seguindo vias narrativas paralelas. É uma relação pouco comum em narrativas literárias para crianças.

A Figura 111 exibe dois exemplos em que há relação de redundância em “Wuwu & Co.”, em que texto escrito (*Shark* [tubarão]; *Pinecone* [Pinha]) e ilustração possuem sentido idêntico.

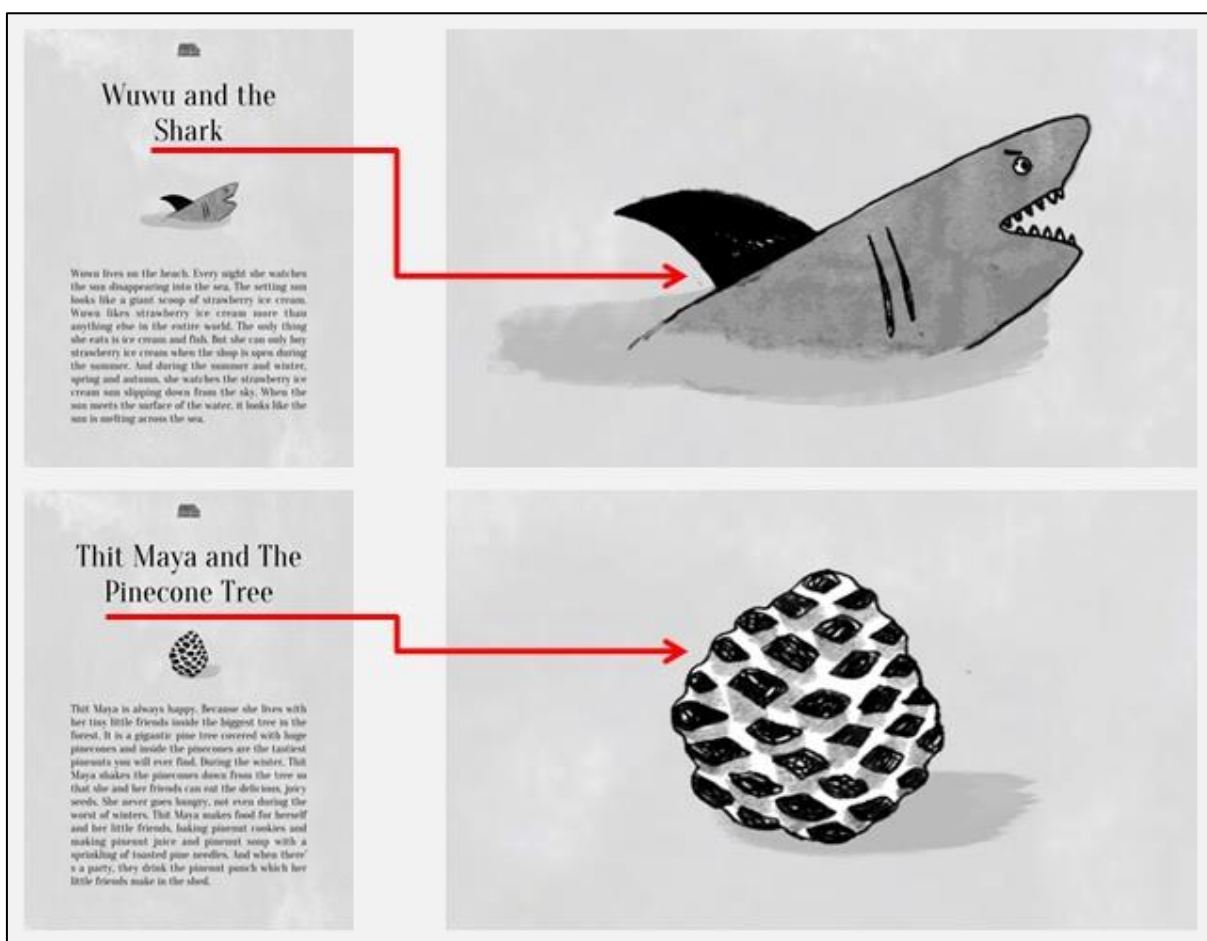


Figura 111 – Relação de redundância em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

Um exemplo de relação de colaboração em “Wuwu & Co.” aparece na história de Storm, em que a ilustração da primeira página é um vagalume (*firefly*). Apenas na leitura do texto escrito da segunda página é que o leitor descobrirá que o trisavô de Storm é especialista em preparar lanternas que se acendem com as luzes emitidas por vagalumes. A ampliação de sentido ocorre quando o leitor, ao realizar o desafio proposto, necessita encontrar uma parede amarela que simule a luz emitida por um vagalume (Figura 112).

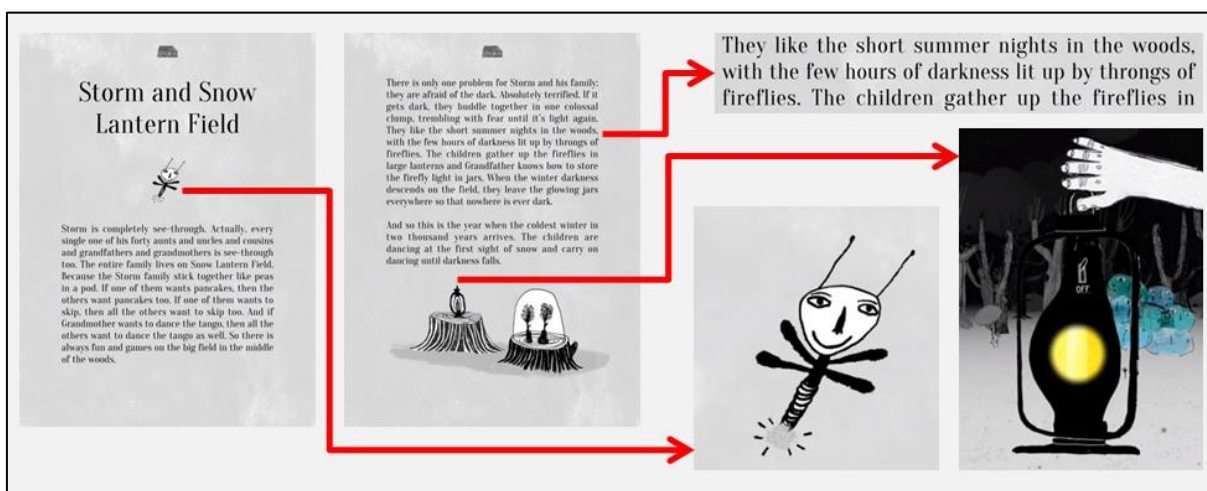


Figura 112 – Relação de colaboração em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

Mesmo um LLIA com produção sofisticada, design gráfico aprimorado e ilustrações com pregnância estética, vencedor de uma das maiores premiações da literatura infantil mundial, não está suscetível a equívocos em sua edição. O que poderia parecer um jogo de linguagem visual ou um enigma a ser decifrado pelo leitor, se trata, na verdade, de um erro, que passou despercebido pela equipe de desenvolvedores da Step in Books, assim como, pelos jurados do *BolognaRagazzi Digital Award*. Verificou-se que as ilustrações das páginas verbovisuais das histórias de Wuwu e Storm estão “trocadas”. Na verdade, apenas as imagens das personagens é que estão em cenário errado, ocasionando o que se chamou aqui de “falsa disjunção”, em que textos verbais e imagens entram em contradição, seguindo vias narrativas paralelas em função de um deslizamento. Por meio da Figura 113, percebe-se claramente que a personagem Storm (à esquerda) é quem deveria estar na ilustração da direita, correndo pela floresta, em direção à Pequena Casa

Vermelha. Em contrapartida, Wuwu (à direita), a personagem que ama sorvete de morango, se encaixa perfeitamente na ilustração da esquerda.

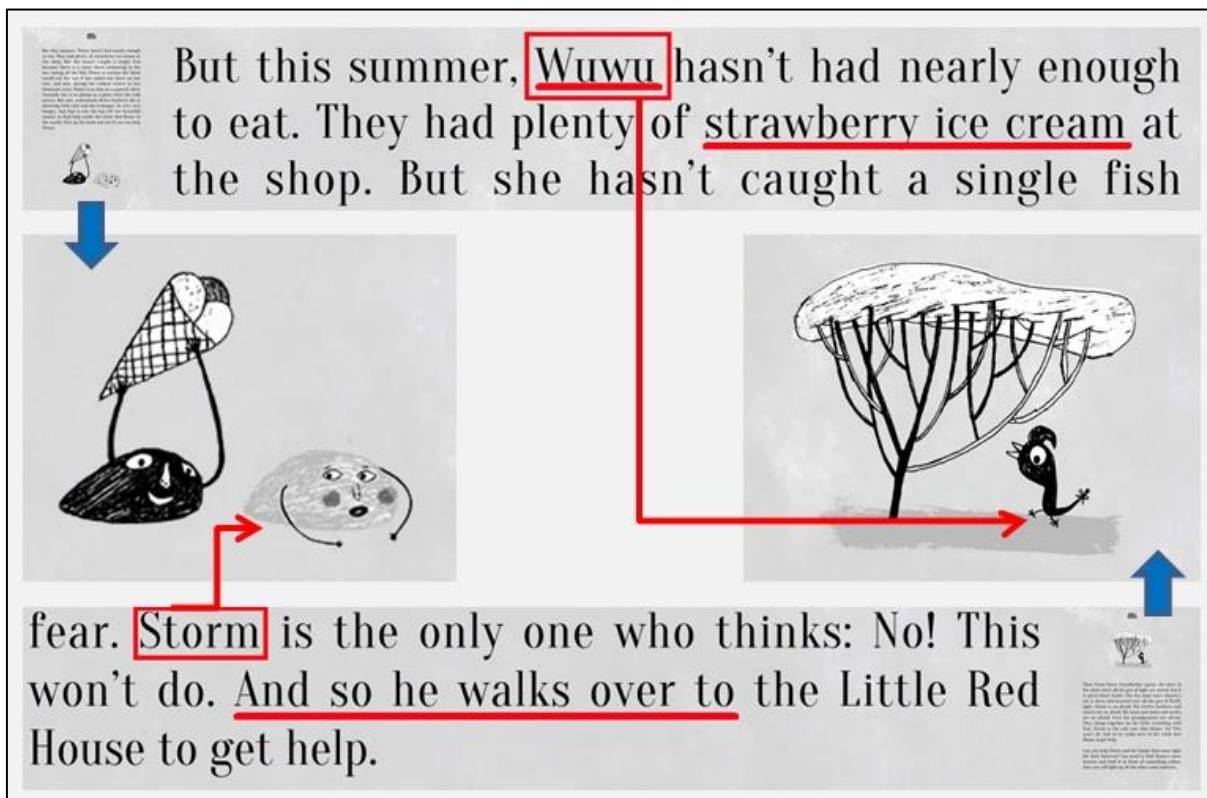


Figura 113 – Falsa disjunção (erro na ilustração) em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

Em diversos momentos de “Goldilocks and Little Bear”, texto verbal escrito/falado e ilustrações estabelecem relações de colaboração e de redundância, principalmente nesta última, em virtude de seguir os moldes do conto de fadas original *Os três ursos*, em que as repetições frasais são peculiares. Nas imagens da Figura 114, são retratadas as relações de redundância e de colaboração, respectivamente. Na primeira, Goldilocks fala ao leitor que os pais a chamam assim – Cachinhos Dourados – porque seu cabelo é loiro, algo que o leitor provavelmente já tem conhecimento ou identifica ao relacionar seus cabelos com seu nome. Na segunda, os pais de Little Bear tapam os olhos com suas patas e fazem uma contagem numérica, que indica que os três ursos estão brincando de esconde-esconde e que a ausência do pequeno urso indica que ele foi se esconder.



Figura 114 – Relações de redundância e de colaboração em “Goldilocks and Little Bear”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

Em “Não, sim, talvez”, na página 8 (Figura 115), observa-se uma relação de disjunção entre texto verbal e imagético, em que enuncia-se que “menor era a paciência da mãe”, mas a imagem transmite uma mãe calma, pacífica e equilibrada, contradizendo o escrito.

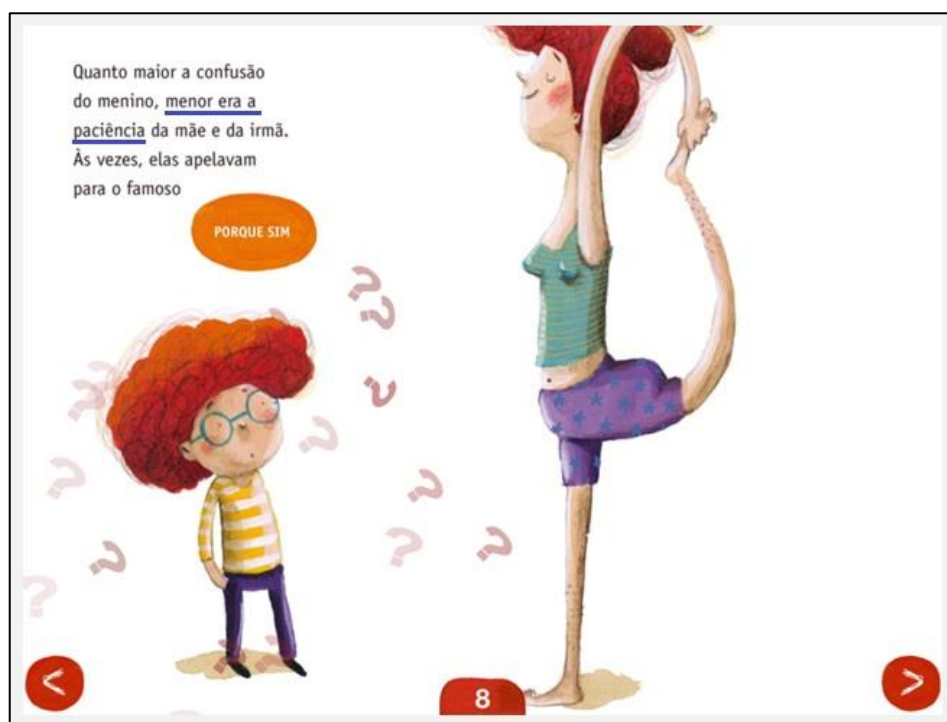


Figura 115 – Relação de disjunção em “Não, sim, talvez”.

Fonte: (MATSUSHITA, 2014).

Em “Flicts”, no momento da narrativa em que o protagonista corre o mundo à procura de “emprego” em alguma bandeira, o leitor depara-se inicialmente com duas colunas de texto escrito separadas por uma imagem que lembra a bandeira da França na vertical (estandarte), mas nenhuma outra existente na realidade se considerada a ordenação das cores das faixas conforme elas aparecem (Azul, Branco e Vermelho). As próximas imagens apresentam bandeiras cujas descrições feitas pelo texto escrito são mais fiéis às características das nações por elas representadas (Japão: terra mais distante; Brasil: um dos países mais bonitos; República do Congo: um dos países mais jovens). Portanto, têm-se uma relação de disjunção entre a suposta bandeira da França e os textos escritos apresentados (internos e externos), e a relação de colaboração nas bandeiras e respectivas escritas que aparecem na sequência (Figura 116).

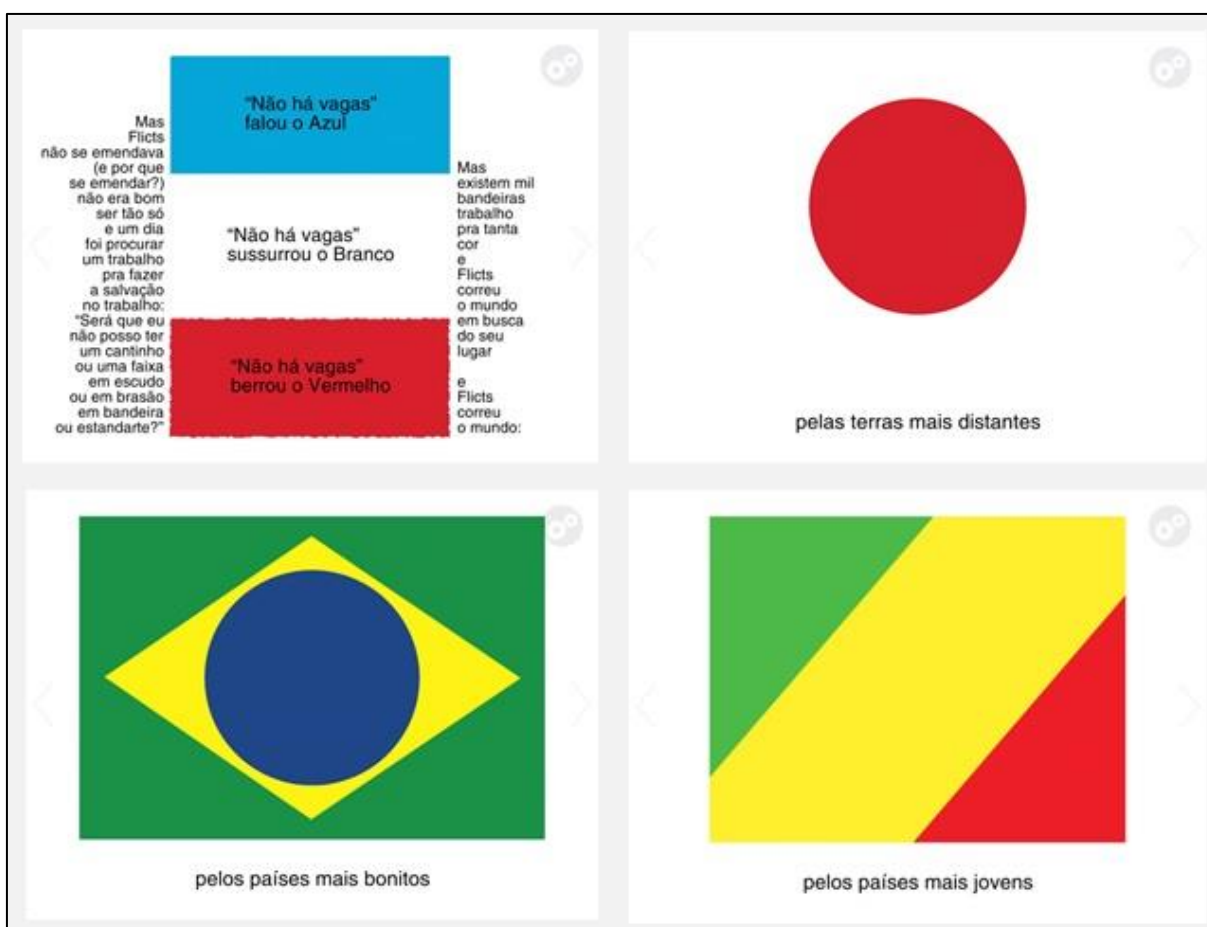


Figura 116 – Relações de disjunção e de colaboração em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

A Figura 117 traz duas imagens de “A trilha” que apresentam, respectivamente, as relações de redundância e de disjunção. Na primeira, enquanto a escrita enuncia “Abriu o chuveiro”, a ilustração evidencia o menino fazendo o gesto de abertura do registro do chuveiro. Na segunda, observa-se uma contradição entre texto escrito e imagético, em que após a abertura de um portão, a mensagem escrita permanece na tela enquanto a movimentação do menino em sua bicicleta retratam outras ações, para as quais não há presença de escrita específica.

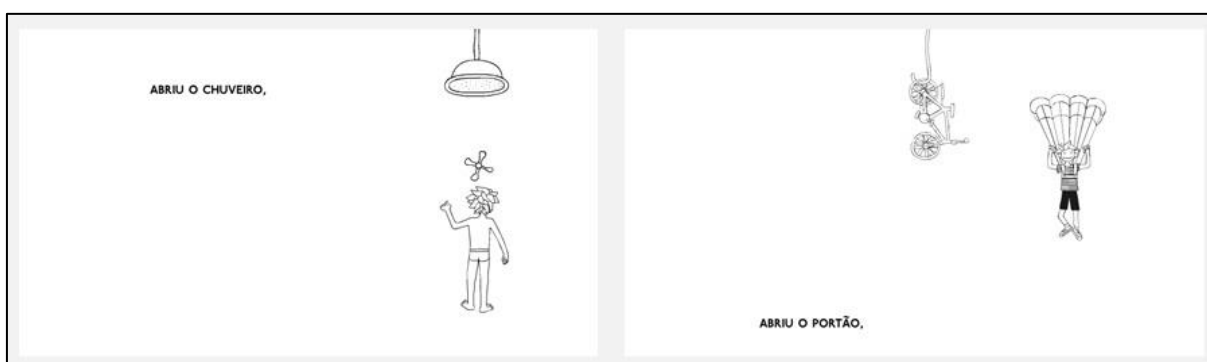


Figura 117 – Relações de redundância e de disjunção em “A trilha”.

Fonte: (ASSE, 2014).

Em livros ilustrados para crianças, na maioria dos casos, as palavras e as imagens “se completam, para dar um significado geral à obra; nem as palavras, nem as imagens, quando utilizadas isoladamente, fazem algum sentido. Elas funcionam em uníssono.” (SALISBURY; STYLES, 2013, p. 89). Aliás, lembra Benveniste (2006, p. 53) que “a natureza dos signos não pode ser modificada senão temporariamente e por razões de oportunidade”, ou seja, o ser humano “não dispõe de vários sistemas distintos para a mesma relação de significação” (BENVENISTE, 2006, p. 54). O autor explica isso ao explicar sobre os dois princípios referentes às relações entre sistemas semióticos: o “de não-redundância” (em que dois sistemas não estabelecem a mesma relação de significância, portanto não são mutuamente conversíveis) e o de não existência de signos trans-sistemáticos (em que signos aparentemente iguais possuem valores únicos nos sistemas a que pertencem, logo não são o mesmo signo) (BENVENISTE, 2006).

Linden (2011) destaca ainda algumas funções entre texto verbal e imagem, ou seja, relativo à maneira como ocorre a interação entre eles em uma obra. A autora lembra que “cada obra propõe um início de leitura quer por meio do texto escrito, quer da imagem, e tanto um como o outro pode sustentar majoritariamente a narrativa.” (LINDEN, 2011, p. 122).

Conforme os casos e a convergência desses elementos é que se torna possível determinar qual deles tem atuação secundária e apresenta uma função específica em relação à instância prioritária. As funções (LINDEN, 2011) são apresentadas na sequência, ilustradas por exemplos das obras analisadas:

- a) função de repetição: a mensagem veiculada pela instância secundária apenas repete, em outra linguagem, a mensagem veiculada pela prioritária;

Em “Wuwu & Co.”, na história de Pruney, o *troll* da Pequena Montanha possui um lindo trenó feito de madeira de bétula, que está em evidência na Figura 118. Nesse caso, a linguagem primária é o texto verbal escrito e a ilustração apenas repete o já-dito pela escrita.

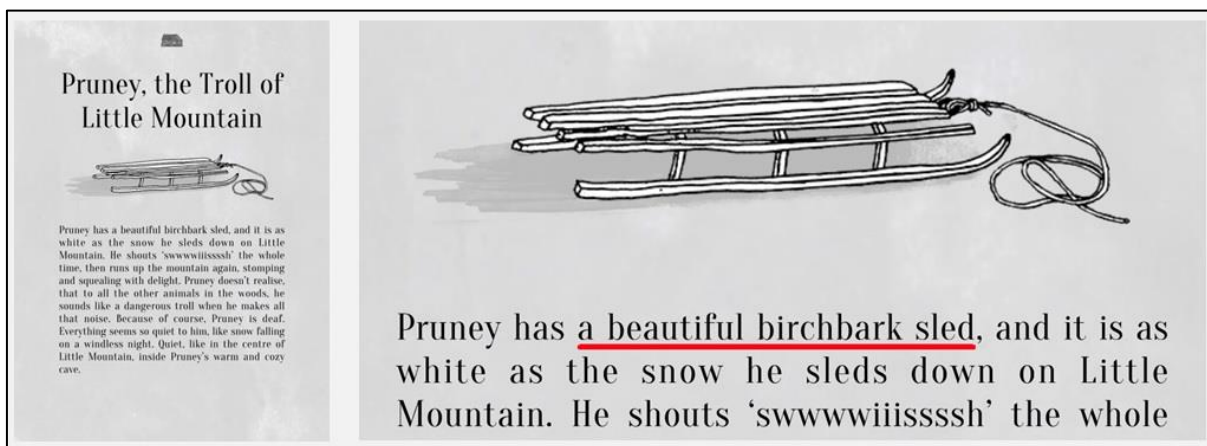


Figura 118 – Função de repetição em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

- b) função de seleção: o texto escrito/falado pode selecionar uma parte da mensagem da imagem (ancoragem);

A Figura 119 mostra o momento em que Goldilocks sobe na cama do papai urso para analisar se é adequada para ela. O leitor é incentivado a fazê-la pular na cama por meio do deslizar dos dedos na tela. Por mais que a poeira levantada dê indícios de que a cama não seja boa, é pelas falas da menina – “Esta cama é tão dura!”; “Esta cama não é elástica!” – que o leitor/agenciador tem essa certeza.



Figura 119 – Função de seleção em “Goldilocks and Little Bear”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

- c) função de revelação: quando uma das instâncias pode realmente dar sentido à outra. O aporte do texto escrito/falado ou da imagem pode revelar-se indispensável para a compreensão um do outro que, sem sua contraparte, permanece obscuro;

Em “Goldilocks and Little Bear”, na passagem em que a menina testa as camas dos ursos, o leitor consegue saber de antemão a quem cada uma pertence em função das ilustrações secundárias, como por exemplo, o retrato do papai urso na cabeceira de sua própria cama e o retrato de todos os integrantes da família junto a desenhos feitos por “uma criança” na cabeceira do ursinho. As ilustrações em primeiro plano, isto é, as camas do papai e do ursinho, são muito parecidas, difíceis de serem distinguidas à primeira vista (Figura 120).





Figura 120 – Função de revelação em “Goldilocks and Little Bear”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

A função de revelação em “Flicts” (Figura 121), por exemplo, fica bem evidente na cena em que a ilustração que representa Flicts, uma barra na cor ocre, começa a se esvaecer e simula uma subida aos céus, conforme já mencionado pelo texto escrito.

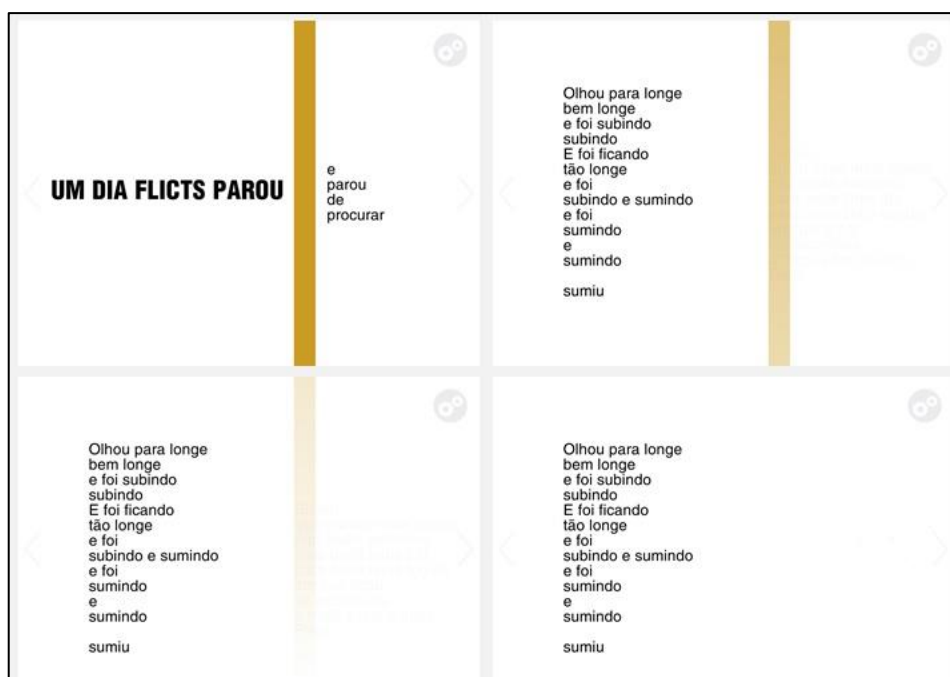


Figura 121 – Função de revelação em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

- d) função completiva: quando a segunda expressão intervém sobre a prioritária, dando ensejo ao entendimento de um sentido global, pois uma completa a outra, fornece informações que lhe faltam, preenche suas lacunas;

Em uma das narrativas visuais de “Chomp”, que remete ao conto de fadas *O Príncipe Sapo*, há uma ruptura na lógica da história no momento em que o sapo se transforma em um unicórnio, que não existe no conto original, mas é muito popular na contemporaneidade. A transição é completada por efeitos sonoros (linguagem sonora), os quais funcionam como a segunda expressão, que intervém sobre a linguagem visual. Na Figura 122, esses efeitos sonoros similares ao som de pó mágico característico aos desenhos animados de contos de fadas, pode ser visualizado na ilustração do unicórnio em formato de estrelinhas.

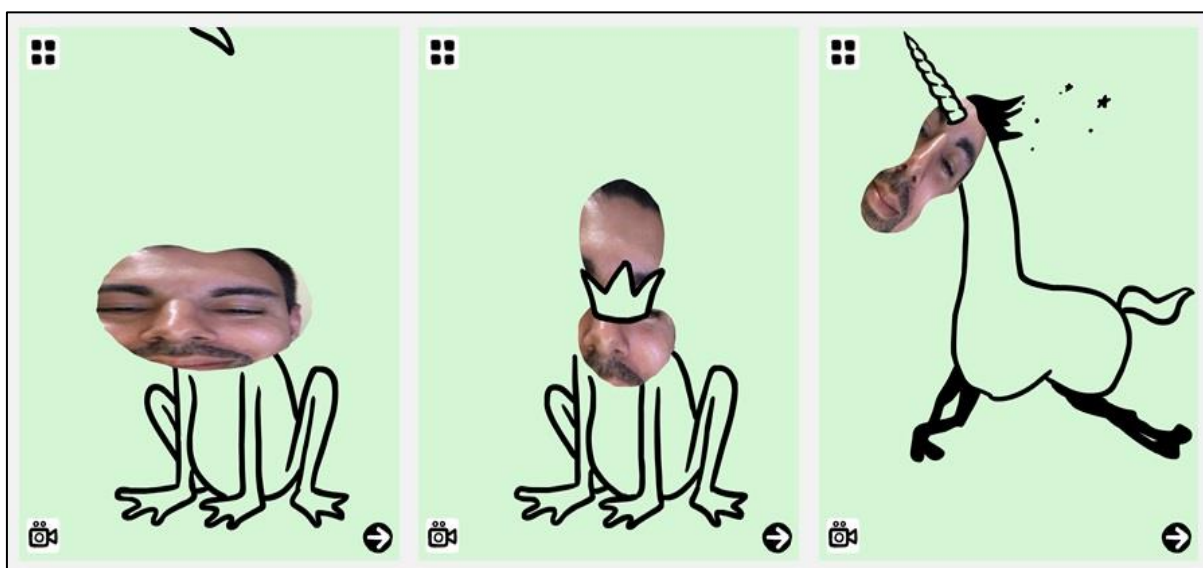


Figura 122 – Função completiva em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

Os efeitos sonoros também estabelecem a função completiva do texto verbovisual em “Flicts”. Nas páginas de apresentação das cores primárias (Figura

123), os toques do leitor/agenciador na tela do aplicativo acionam sons que remetem ao “estado de espírito” de cada uma delas: na Azul, o som de água borbulhando transmite paz; na Vermelha, o som de golpe ou pancada remete à força dessa cor; na Amarela, o som de interruptor de luz (liga/desliga), aliado à mudança da tonalidade da cor, evidenciam a sua imensidão.



Figura 123 – Função de completiva em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

- e) função de amplificação: quando uma expressão diz mais que outra sem contradizê-la ou repeti-la, por trazer um discurso suplementar ou por sugerir uma interpretação.

Na Figura 124, verifica-se que a significação da frase “Que queria chegar longe” em “A trilha” é potencializada a partir do momento em que o menino veste uma capa e sobrevoa cada uma das letras da palavra “longe” – que já possui diferenciação na tipografia e no enquadramento –, as quais se transformam em ilustrações que sugerem diferentes compreensões.

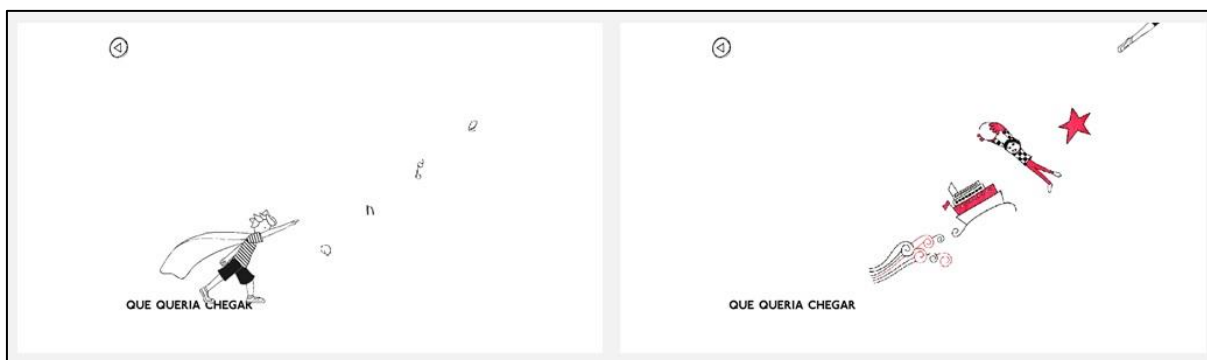


Figura 124 – Função de amplificação em “A trilha”.

Fonte: (ASSE, 2014).

- f) função de contraponto: quando uma das expressões se caracteriza como contraponto da outra, particularmente pela quebra de expectativas geradas pela instância da primeira;

Em “Não, sim, talvez”, na página 6 (imagem à direita), a ilustração do menino nas costas da irmã com asas, alçando voo, promoveu uma quebra positiva nas expectativas geradas pelo texto escrito da página 4 (imagem à esquerda), em que ele, ao perguntar à sua mãe por que não podia voar, tem como resposta, em tom irônico, que é em função dele não possuir asas (Figura 125).



Figura 125 – Função de contraponto em “Não, sim, talvez”.

Fonte: (MATSUSHITA, 2014).

#### 4.3.2 Interações multimodais (*Designs*)

Sabe-se que ao longo do tempo, tanto o conteúdo quanto a forma do livro de literatura infantil impresso sofreram adaptações graduais, passando a se utilizar da hibridação, isto é, a combinação/fusão/mescla de dois ou mais tipos de linguagem em sua composição, formando assim, um composto que ainda não se caracterizava como multimídia, uma vez que esta, conforme assinala Parente (2011), compreende o arranjo mínimo de uma mídia estática com uma mídia dinâmica, em ambiente digital e com possibilidades interativas por meio de interface amigável, diferentemente da simples justaposição mecânica de escrita, imagens e sons.

Na contemporaneidade, a partir do emprego das tecnologias digitais, houve a potencialização das possibilidades de hibridação, fazendo com que os LLIA, ao adquirir as características inerentes à organização midiática “estática” dos livros analógicos, aliassem a cada uma, sua respectiva mídia dinâmica – texto escrito com narração e imagem com animação, tendo ainda o som como mídia integrante para ampliar o processo de produção de sentido da narrativa –, tornando-se assim uma multimídia interativa (ou hipermídia), isto é, “uma tecnologia que engloba recursos do hipertexto e multimídia, permitindo ao usuário a navegação por diversas partes de um aplicativo, na ordem em que desejar.” (LEÃO, 2005, p. 16).

De acordo com Parente (2011), “a hipermídia parte de uma hibridação de traços tomados de empréstimo de várias mídias, constituindo em uma rede original de interfaces através do uso do computador como interface amigável.” Essas mídias, por meio de ações associativas e interativas do leitor/agenciador, vão se combinando em várias versões virtuais. Gosciola (2008) explica que os conteúdos apresentados em meios híbridos devem preservar a unidade em seu conteúdo para que o leitor a perceba como uma única obra, uma vez que cada elemento inserido na tela poderá romper a linearidade da expressão narrativa.

Por meio de excertos imagéticos, apresentam-se, na sequência, as interações multimodais (*designs*) – visual, por voz ou som, háptica (tátil/gestual), por movimento (do aparelho) – proporcionadas pelos LLIA que compõem o *corpus* da pesquisa, as quais possibilitam ao leitor tornar-se um agenciador de sentidos e não um mero receptor de conteúdos.

#### 4.3.2.1 Interação visual

Por meio dos recursos utilizados pelas novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens com potencialidade de combinação com outras linguagens. Muitas vezes, as imagens presentes em certos livros de literatura infantil suscitam necessidade maior de interpretação, tendo o leitor dificuldade para ler/ver o que elas querem dizer.

Se em obras verbovisuais, a presença da ilustração já exige dos leitores e dos mediadores de leitura tratamento especializado para evitar que a linguagem visual seja lida apenas como complemento do verbal, um LLIA que contém narrativa visual suscita destes o aprofundamento no trato da leitura das imagens, isto é, a literacia ou habilidade visual.

A visualidade é o principal meio de interação na obra “Chomp”, em que o maior desafio reside na exploração de novas, diferenciadas e criativas formas de narrar e de se expressar diante das demandas dos textos imagéticos, justamente em função da ausência da linguagem escrita e pela introdução da experiência estesiológica.

Na Figura 126, são exibidas imagens animadas de um maestro, que se movem por meio da ação do leitor, o qual insere as suas expressões faciais e movimentação do rosto conforme o seu entendimento da proposta da narrativa visual de uma regência de orquestra.

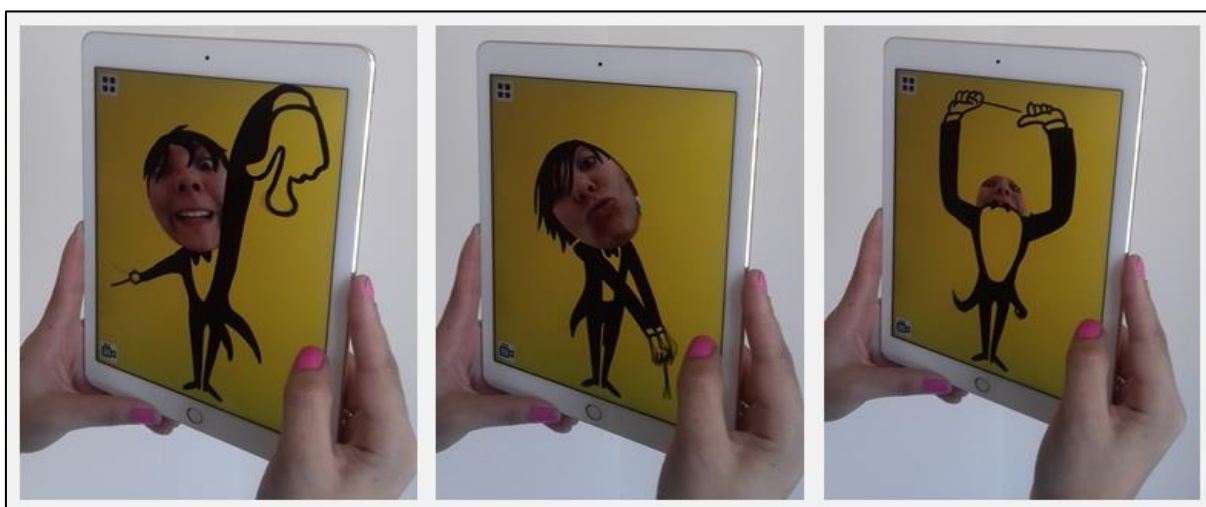


Figura 126 – Interação visual em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

No LLIA de narrativa visual, as imagens ocupam o espaço da palavra ou do sincretismo entre palavra e imagem, para a construção de sentidos e instauração de significados. No caso de “Chomp”, esse processo é potencializado pela adição de trilha sonora. A história constituída por imagens sequenciais possibilita ao leitor/agenciador inúmeras interpretações, gerando a necessidade deste em criar uma versão para si mesmo, isto é, uma cocriação, uma parceria com o autor/ilustrador/designer. Nesse sentido, esse tipo de obra permite que a criança imagine a história a partir de suas próprias percepções, sendo encaminhada por meio das demarcações evidenciadas pelo autor durante seu processo de criação.

Nas figuras a seguir, evidenciam-se algumas imagens animadas que requerem um pouco mais do esforço fisionômico do leitor/agenciador, cada uma na narrativa a que pertencem: na Figura 127 (o cachorro que se alimenta de macarrão; o vampiro que se queima com o raio de sol; o dinossauro que rói um osso); na Figura 128, o conjunto de imagens animadas utiliza a câmera de forma invertida (ângulo de 180°), e o leitor/agenciador precisa posicionar a região de sua testa e cabelos para que as imagens sejam completadas corretamente, conforme evidenciam as representações.



Figura 127 – Imagens interativas em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

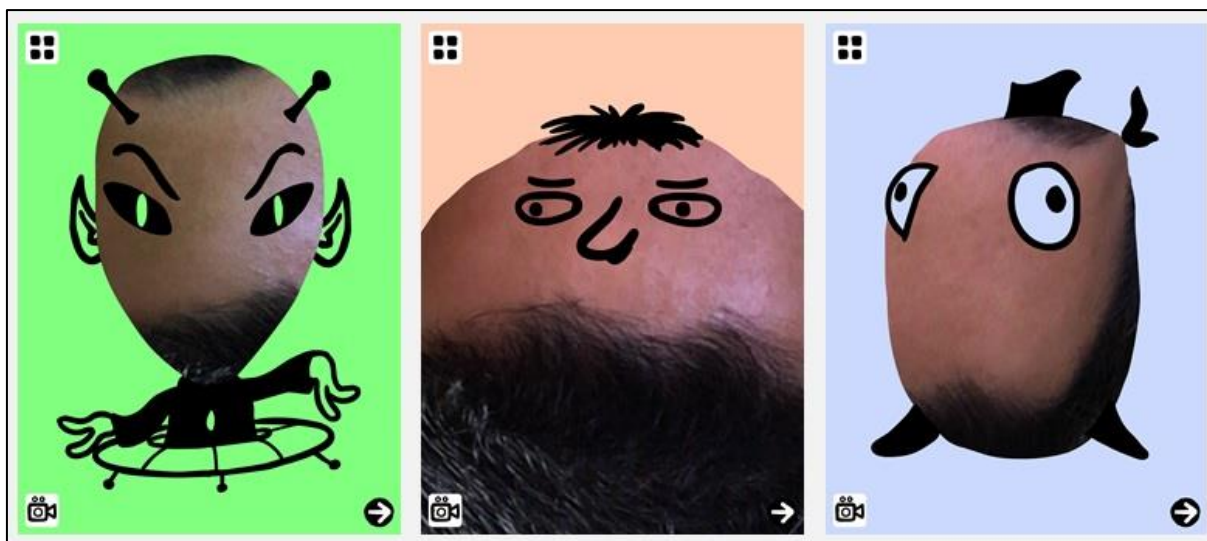


Figura 128 – Imagens que utilizam câmera invertida em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

#### 4.3.2.2 Interação por voz ou som

De acordo com Margallo Gonzalez e Moraes (2017), ainda que a literatura infantil digital apresente formas cada vez mais multimodais, ela não pode se divorciar da linguagem verbal. “Além da dependência da palavra escrita, existe a influência da tradição oral, que estabelece o som como uma das dimensões materiais em que a literatura se atualiza como arte e a leitura literária como prática social.” (MARGALLO GONZALEZ; MORAES, 2017, p. 49).

Das obras analisadas, “Wuwu & Co.” e “Não, sim, talvez” destacam-se pelo uso de microfone do dispositivo móvel de interação para realizar a gravação de voz. Na primeira, os sons gravados são utilizados para a composição de algum detalhe da narrativa, enquanto na segunda, a gravação pode ocorrer em cada página por um período máximo de 30 segundos.

Em “Wuwu & Co.”, há a possibilidade de gravação da voz e incorporação desta ao aplicativo apenas no cenário da personagem Everett, em que o leitor/agenciador precisa gritar ou falar alto ao microfone para acordar os Everetts no alto de uma árvore, para que consigam se refugiar do frio ainda mais rigoroso que se aproxima.



Assim que são acordados, os três grupos de Everetts passam a repetir aquilo que foi pronunciado pelo agenciador (Figura 129).



Figura 129 – Interação por voz em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

“Não, sim, talvez” oferece a oportunidade de gravar a própria voz (ou outros sons), lendo a história ou criando uma nova, possibilitando a realização de enredos alternativos, em contrapartida aos recursos verbovisuais demasiadamente estáticos da obra. Essa função interativa é retratada na Figura 130.

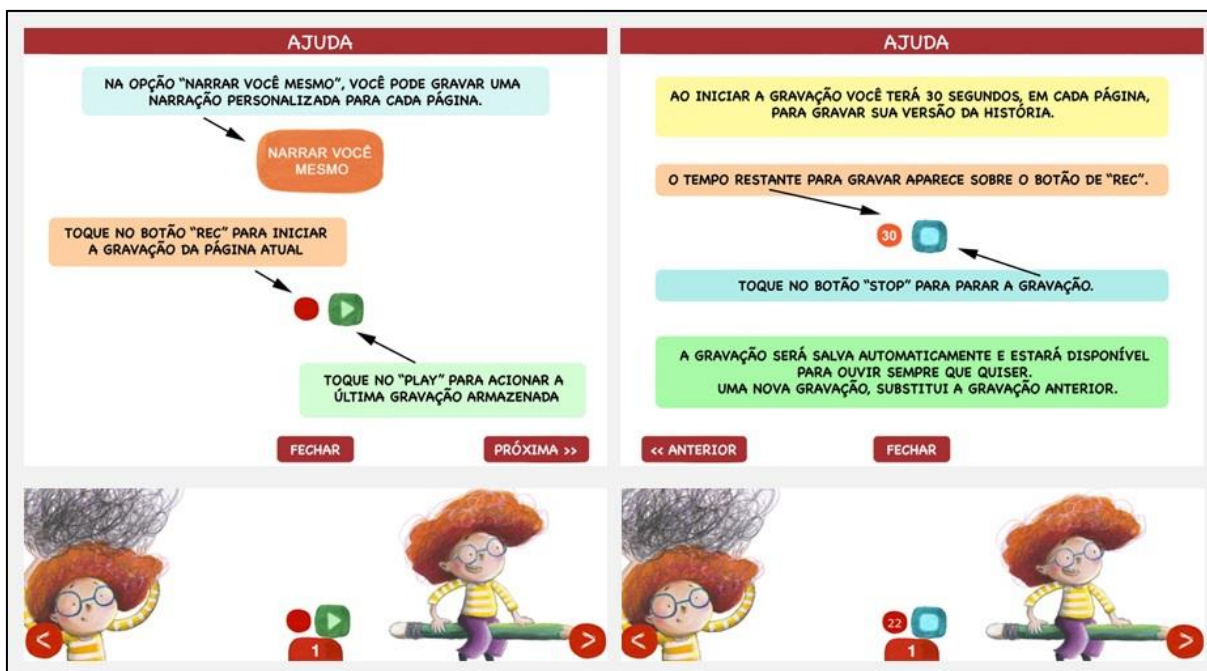


Figura 130 – Interação por voz em “Não, sim, talvez”.

Fonte: (MATSUSHITA, 2014).

#### 4.3.2.3 Interação háptica (tátil/gestual)

Dentre os recursos de interatividade observados em “Goldilocks and Little Bear”, “A trilha” e “Chomp”, por exemplo, destacam-se os desafios táteis e gestuais inseridos na experiência da narrativa, fazendo com que a leitura nesses LLIA possa ser englobada na esfera da gamificação, uma vez que são observadas performances corporais, mecânicas e estratégias peculiares aos jogos digitais, tais como usar menus, aplicar comandos (mover, clicar, deslizar, selecionar, etc.), identificar e reconhecer códigos visuais, passar os olhos estrategicamente pelas páginas/telas, cumprir tarefas preestabelecidas e vencer/ultrapassar barreiras ou fases de maneira progressiva.

Nesse sentido, constata-se que a interface multimodal do LLIA possibilita as sensações de presença e imersão ao leitor/agenciador na medida em que o corpo deste responde ou não a comandos programados, executa ou não as atividades requeridas para avançar no enredo da história contada.

Portanto, a leitura em “Goldilocks and Little Bear”, “A trilha” e “Chomp”, ao passo em que compreende algumas estratégias análogas à leitura em ambientes tradicionais, como visualizar, analisar, inferir, entre outras, expande – mesmo que brevemente – a narrativa literária para fora do ambiente projetado na tela.

A Figura 131 exhibe dois momentos em que o leitor realiza agenciamento/atuação cinestésica na experimentação da narrativa em “A trilha”: na primeira página/tela, o personagem Martim é apresentado ao leitor acompanhado do enunciado “Martim é um menino FORTE”. Para ter acesso à próxima página, o leitor é convidado por Martim para ajudá-lo a colocar cada uma das letras da palavra forte (em caixa alta e destaque tipográfico) sob seus braços, colaborando para o entendimento da mensagem; em outro momento da narrativa, em que Martim interrompe o passeio de bicicleta para pisar na lama macia, o leitor é instigado a brincar de fazer pegadas por meio de simulação de diferentes patas/pés, acionados pelo toque na tela.

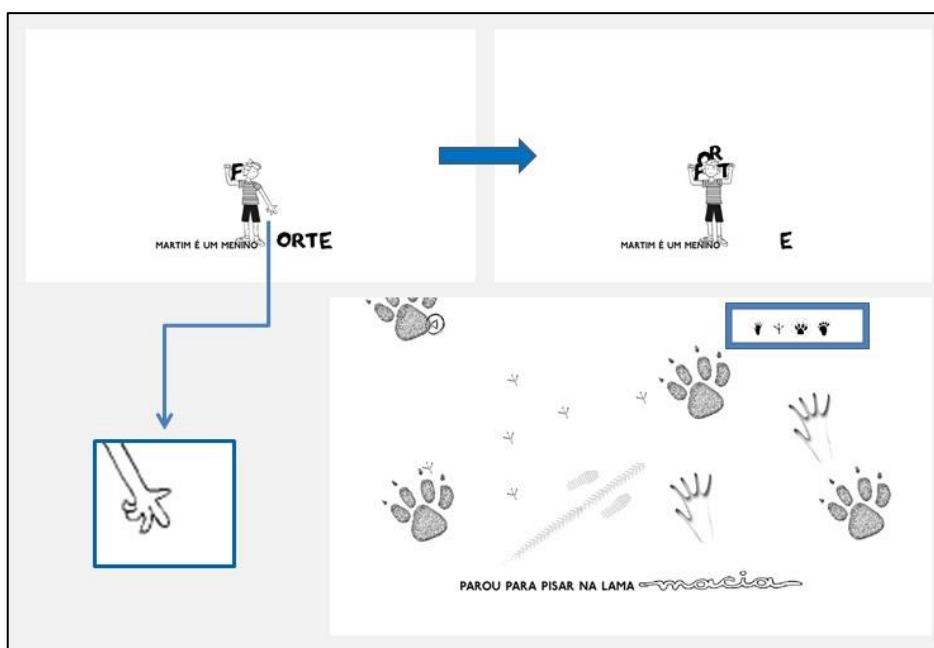


Figura 131 – Interação háptica em “A trilha”.

Fonte: (ASSE, 2014).

A Figura 132 mostra duas imagens do momento em que Goldilocks foge da casa de Little Bear e é perseguida pelos pais do ursinho pela floresta. Enquanto corre, a menina pede ajuda para saltar as toras que trancam o caminho. O

leitor/agenciador pode tocar nelas, simulando o movimento de pulo com seus dedos. Se o leitor não realizar essa ação, Goldilocks cambaleia após a colisão com os grandes troncos de madeira, reclamando que eles dificultam muito a corrida e se perguntando que não se lembra deles por ali anteriormente.



Figura 132 – Interação háptica em “Goldilocks and Little Bear”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

“Chomp” permite ao leitor/agenciador a aplicação de suas expressões faciais nas ilustrações animadas. Dessa maneira, participa-se ativamente da história por intermédio de diferentes performances (Figura 133).

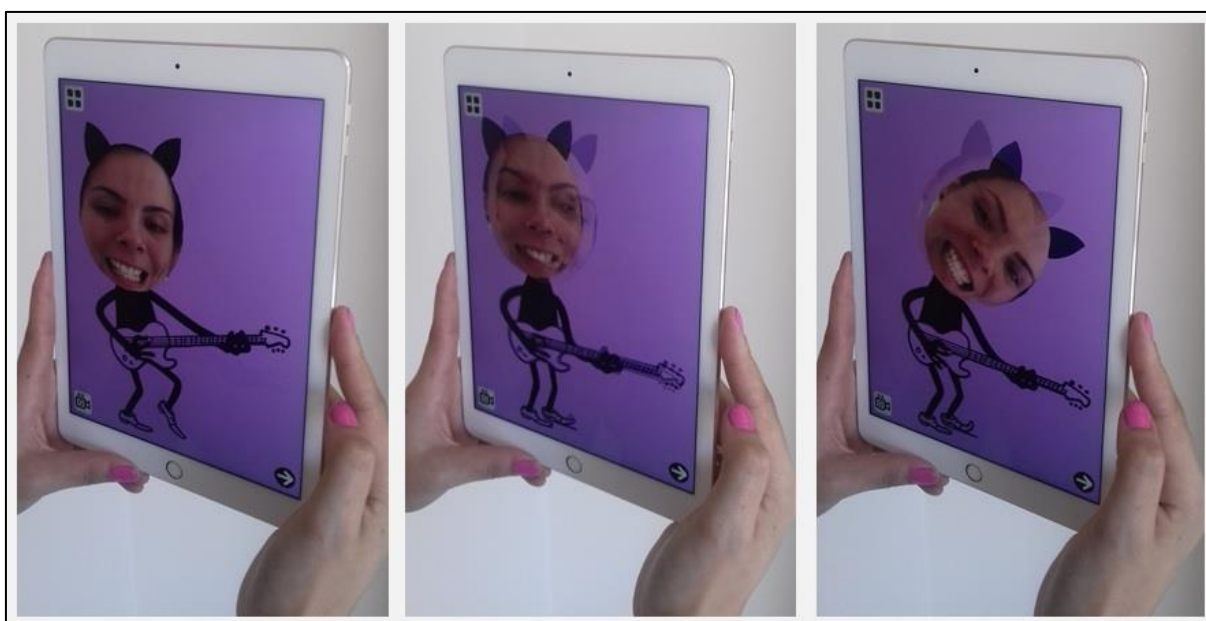


Figura 133 – Interação háptica em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

#### 4.3.2.4 Interação por movimento do aparelho

Dentre os seis LLIA que compõem o *corpus* de pesquisa, apenas “Wuwu & Co.” e “Goldilocks and Little Bear” contemplam recursos de interação por movimento do dispositivo móvel.

Com a presença de realidade aumentada e ambientes virtuais imersivos, “Wuwu & Co.” utiliza recursos de giroscópio (visão 360°), acelerômetro, câmera e microfone, aplicando-os aos desafios propostos (Figura 134). Os recursos de giroscópio e acelerômetro constituem em diferenciais dessa obra, pois possibilitam ao leitor/agenciador, quando solicitado, inclinar, chacoalhar, mudar a posição vertical/horizontal e até virar o dispositivo de cabeça para baixo.



Figura 134 – Interação por movimento do aparelho, em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

Ainda em “Wuwu & Co.”, na cena em que a personagem Thit Maya solicita auxílio para derrubar as pinhas de um pinheiro para fazer uma sopa para ela e seus amigos, por exemplo, o leitor/agenciador deve movimentar o dispositivo rapidamente de forma a derrubá-las, como se estivesse chacoalhando a árvore (Figura 135). Verificou-se que as orientações sobre a maneira como o leitor/agenciador deve proceder para realizar esse desafio também são evidenciadas por meio de texto verbal escrito, em forma de lembrete ao final da narrativa: *“Can you help Thit Maya and her friends shake the pine tree? Remember what she said: First the snow has to be shaken off, and then the pinecones have to be shaken to the ground.”* [“Você pode ajudar Thit Maya e seus amigos a agitar o pinheiro? Lembre-se do que ela disse: primeiro a neve tem que ser sacudida, e então as pinhas têm que ser sacudidas até o chão.”].

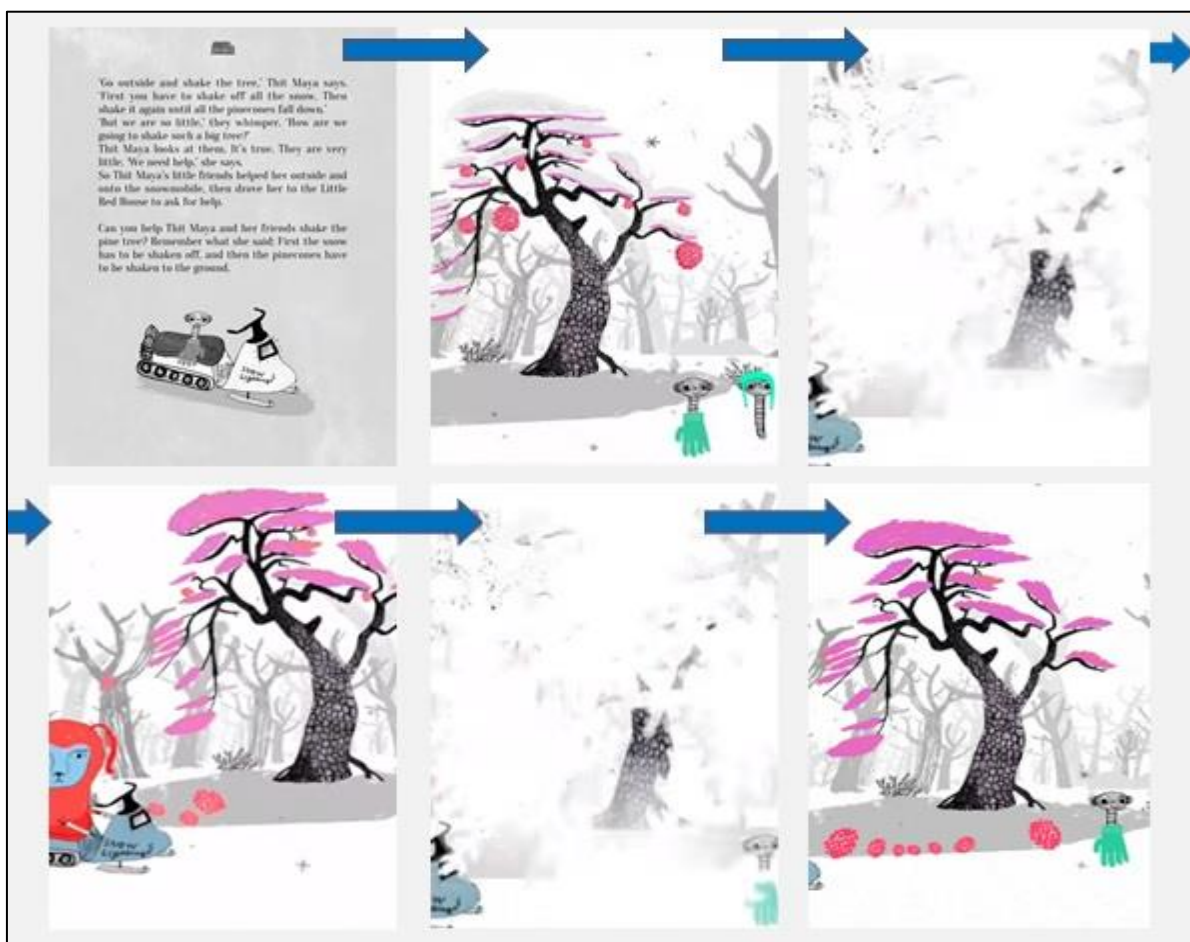


Figura 135 – Movimentação do iPad na história de Thit Maya, em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

Em determinados momentos de “Goldilocks and Little Bear”, é possível ao leitor/agenciador transitar entre a história da menina e a do pequeno urso por meio da mudança da posição do dispositivo (giro de 180°, na vertical, simulando o movimento de um volante de carro) para seguir, conjuntamente, as duas narrativas. Conforme mostra a Figura 136, o giro do aparelho pode ser realizado no momento em que surge na tela, os quadros com os rostos das personagens, adornados por setas arredondadas concêntricas.



Figura 136 – Interação por movimento do aparelho, em “Goldilocks and Little Bear”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

Na cena em que Goldilocks senta-se na cadeira de Little Bear para experimentá-la, o leitor/agenciador pode realizar movimentos pendulares no aparelho para acionar o balanço. Quanto mais rápido o aparelho é movimentado, mais intenso será o balanço da cadeira, que, inevitavelmente, se despedaça, conforme exposto na Figura 137.



Figura 137 – Movimentação do iPad na história de “Goldilocks”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

#### 4.4 ASPECTOS ESTRUTURAIS

Em virtude das particularidades do meio digital, são possibilitadas novas formas de organização dos conteúdos nos LLIA. Como cada livro aplicativo pode conter organizações muito diferentes de composição estrutural em função da gama de potencialidades dos suportes tecnológicos, cabe considerar que, mesmo em ambiente digital, eles estão condicionados a uma área delimitada de exploração, isto é, a dimensão da tela do dispositivo móvel.

Apresentam-se os aspectos estruturais – opções de personalização, organização do conteúdo na tela, elementos de gamificação, elementos que mobilizam o letramento informacional e conteúdos extras – que compõem o *corpus* da pesquisa.

##### 4.4.1 Opções de personalização

As opções de personalização contemplam cinco indicadores: escolha da tipografia (tipo, fonte e tamanho); tipo de leitura – ativa (leitura autônoma, feita em voz alta ou em silêncio pelo leitor), receptiva (leitura em voz alta por parte de um narrador presente no aplicativo) e individualizada (possibilidade do leitor gravar a própria voz, como divertimento, exercício de prosódia, etc.) –; presença de línguas (multiplicidade idiomática); escolha de personagens e de cenários geográficos e temporais; manutenção ou eliminação de efeitos sonoros.



Em cada uma das seis obras, serão elencados apenas os recursos por elas contemplados.

Em “Wuwu & Co.”, é possível a escolha de cinco idiomas (inglês, espanhol, francês, alemão e dinamarquês) tanto para o áudio, quanto para o texto escrito, representados no menu inicial (um ninho no topo de uma árvore) por meio de ovos pintados com a bandeira das nações em que os referidos idiomas são falados. O leitor também pode optar entre a leitura autônoma e a leitura por parte do narrador do aplicativo. Uma vez iniciada a leitura da obra, caso o leitor queira continuá-la do ponto onde parou, basta clicar na seta “*Continuar/Continue*”; para reiniciá-la, ou seja, partir do início da história (Introdução), deve-se clicar em “*Reiniciar/Restart*”, procedimento que apagará o histórico de leitura/agenciamento (Figura 138).

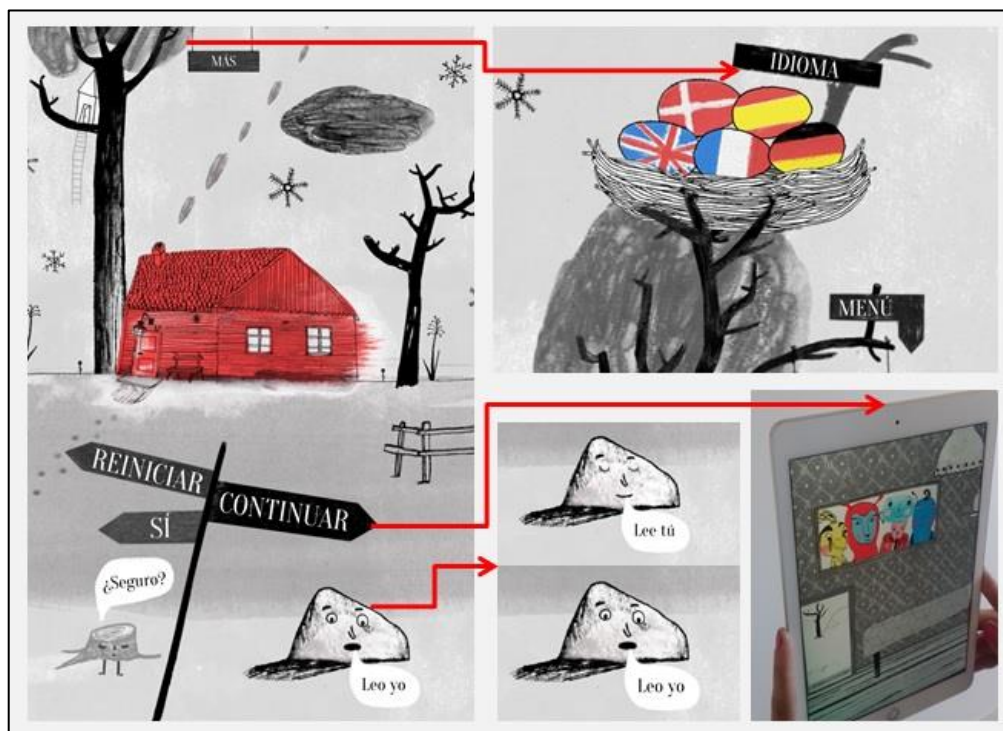


Figura 138 – Opções de personalização em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

Na obra “Chomp”, a única opção real de personalização é a habilitação da câmera frontal para captação do rosto do leitor nas imagens animadas. Na verdade, essa “opção” é fundamental para o bom andamento interativo com as narrativas viso-sonoras presentes no aplicativo (Figura 139).

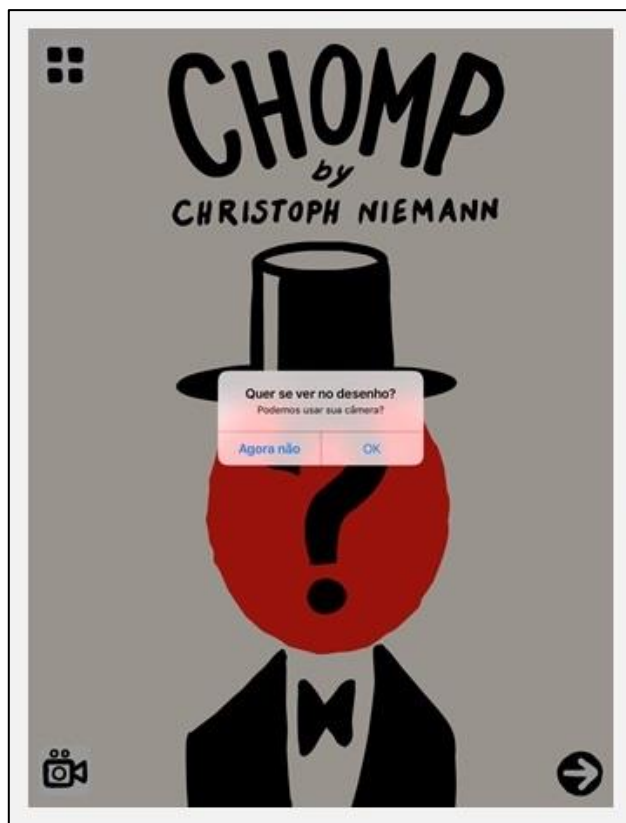


Figura 139 – Opção de personalização em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

“Goldilocks and Little Bear” possui diversas opções de personalização que atentam às necessidades de leitura das crianças (Figura 140). No tocante ao tipo de leitura, disponibilizam-se duas opções: “*Read by Myself*” [Leia pra mim] e “*Read and Play*” [Ler e jogar]. Na primeira, o leitor ainda pode regular a duração do tempo em que o texto escrito vai aparecer (curto, médio, longo). Para ambas, é possível habilitar o recurso tipográfico de destaque vermelho (claro e escuro) e em negrito, que ocorrerá à medida que a leitura/narração/audição do texto verbal é realizada. Caso o leitor/agenciador tenha dificuldades nessas configurações, poderá acessar os menus de ajuda ou de configurações. Já na Figura 141, evidenciam-se os momentos em que o aplicativo solicita ao leitor o acesso à câmera e ao microfone do aparelho para captura de face e de voz, que serão incorporados às narrativas: reflexo do rosto do leitor no espelho acima da cama da mamãe urso e voz para contar aos ursos onde Little Bear está escondido.



Figura 140 – Opções de personalização de leitura em “Goldilocks and Little Bear”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

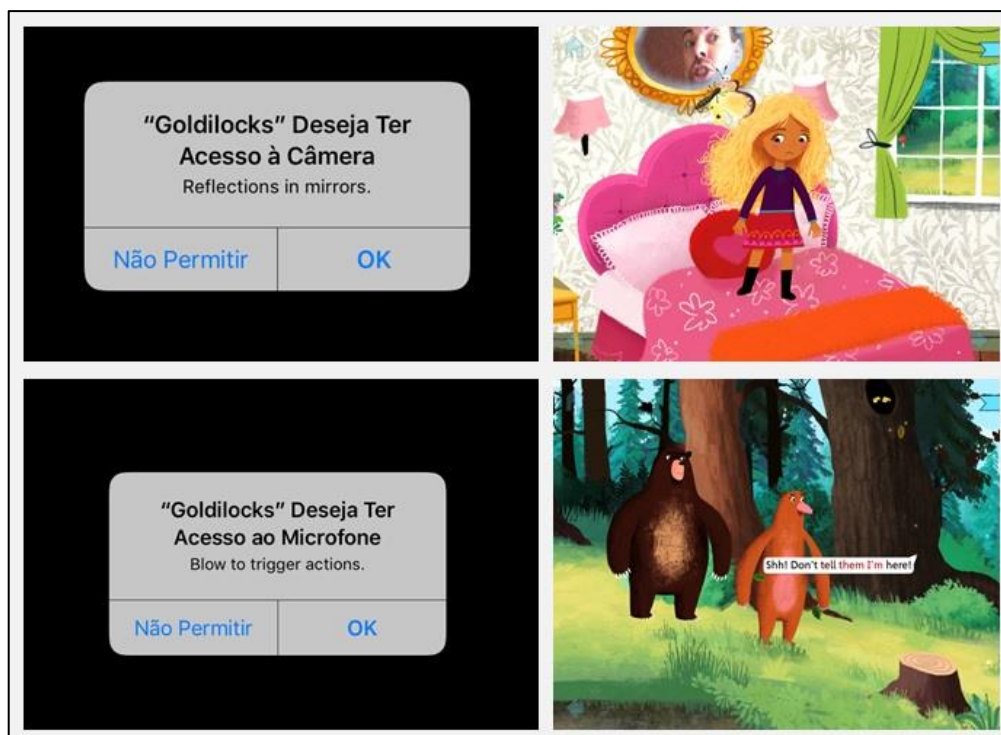


Figura 141 – Solicitação de acesso a recursos de personalização em “Goldilocks”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

“Não, sim, talvez” possui opções de personalização quanto à narração da história, em três formatos (Figura 142): iniciar com narração, iniciar sem narração e narrar você mesmo (por meio de gravação de áudio).

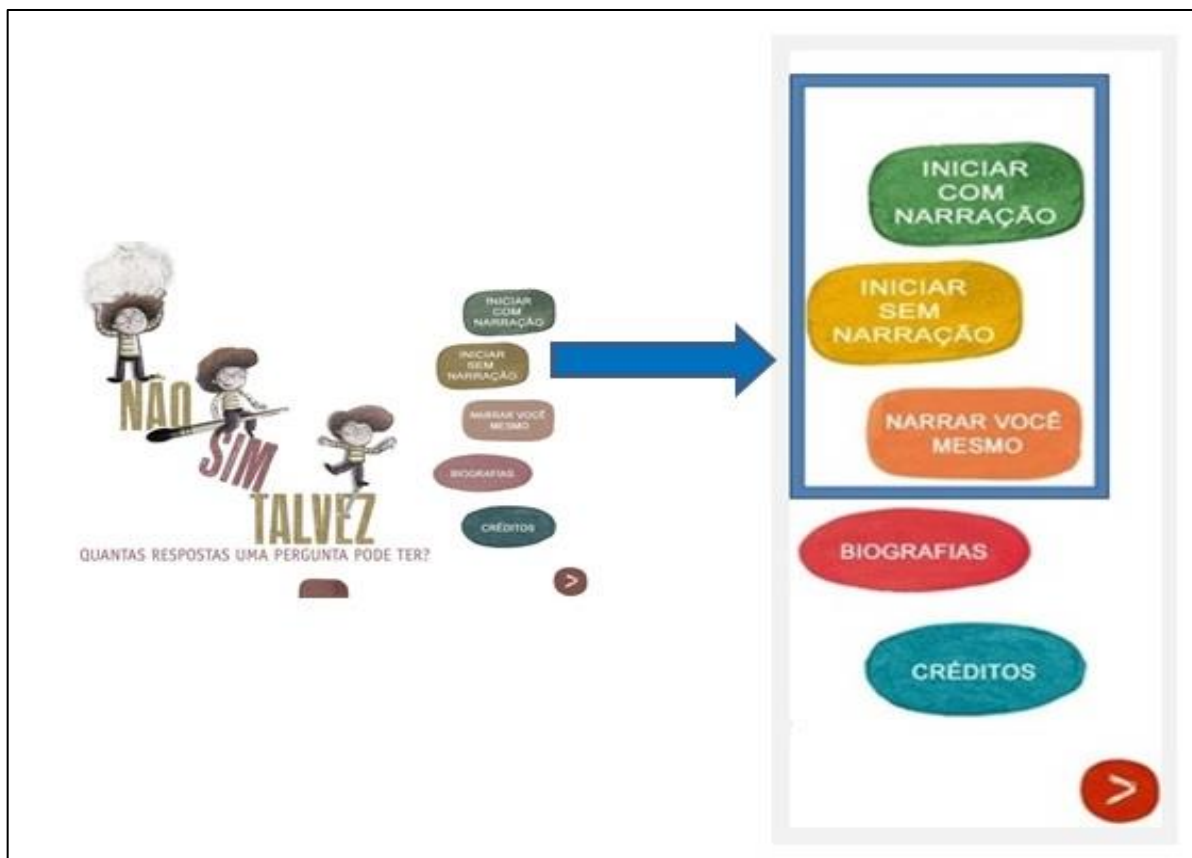


Figura 142 – Opções de personalização em “Não, sim, talvez”.

Fonte: (MATSUSHITA, 2014).

Na capa (tela inicial) da versão digital de “Flicts”, o leitor pode escolher a forma de interação com a narrativa por meio de duas opções: Iniciar (em que é possível ao sujeito narrar a história completamente ou em partes usando a sua voz por meio do áudio do aplicativo, além de optar entre narração com ou sem música; as páginas são “viradas” por meio de toque em setas posicionadas no lado direito da tela, ao final de cada narração) e *Auto Play* (o aplicativo narra a história, no entanto, o leitor não consegue controlar a velocidade de transição entre as páginas/telas ou mesmo explorar todas as interações existentes em uma única página). Nessa última opção, o aplicativo se assemelha apenas a um *videolivro*, com gravações que reproduzem

um vídeo com imagem e áudio, sem pausas (Figura 143). Na parte interna do LLIA, o leitor encontra um ícone de configurações com as opções de escolha de retirar/habilitar a voz do narrador e a música de fundo (Figura 144).



Figura 143 – Opções de personalização na tela inicial de “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

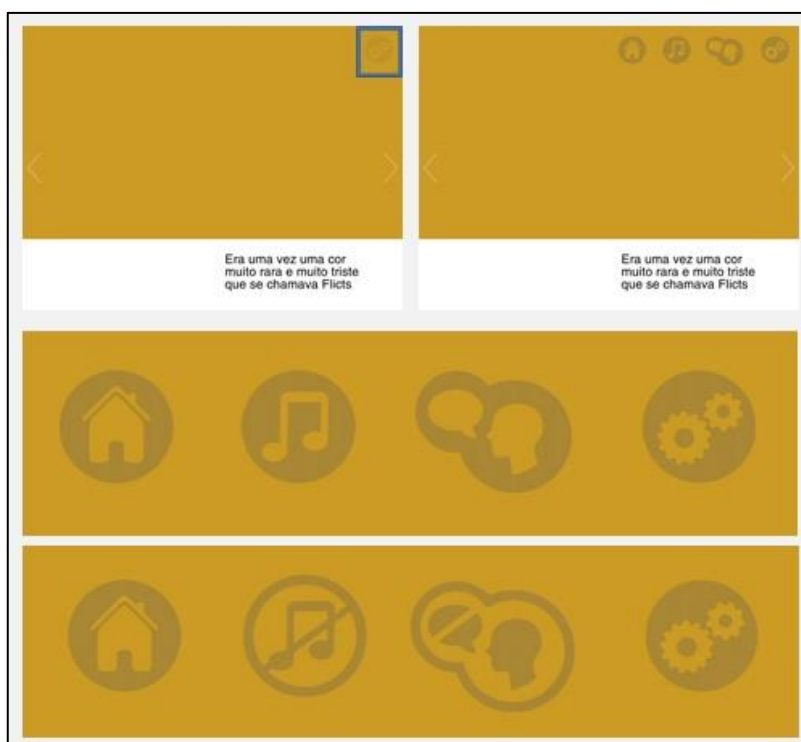


Figura 144 – Opções de personalização no decorrer da leitura, em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

#### 4.4.2 Organização do conteúdo na tela

A página digital interativa dos LLIA, por meio da multimodalidade que a operacionaliza, pode representar o mundo do leitor com mais potencialidade que a página impressa, em virtude da multiplicidade de recursos que se convergem no processo de construção de sentido. Na página interativa, texto verbal, imagem, som e movimento alternam-se mutuamente, se integram, provocando transformações constantes, produzindo uma realidade aumentada, um simulacro da realidade.

Parte-se do pressuposto de que a animação visual e sonora, aliada à leitura estesiológica, eleva a compreensão das narrativas em ambientes multi/hipermídia, uma vez que a movimentação expande o poder de ação do leitor, pois, enquanto a página impressa possui apenas leitores, que se posicionam externamente, a página digital interativa tem leitores/agenciadores partícipes, que se posicionam internamente, em processo de imersão.

Além disso, são diversos os recursos de transição de páginas/telas em LLIA. Grande parcela deles possuem ícones que podem ser tocados, normalmente representados por setas ou indicadores similares. Em alguns, a transição imita a virada de página impressa, por meio do deslizar dos dedos do leitor sobre a tela. Outros congregam ambos os recursos e ainda adicionam animações e efeitos sonoros.

Nessa perspectiva, a organização do conteúdo nas páginas digitais interativas dos LLIA estrutura-se da seguinte forma: superposição de elementos em camadas, expansão/compactação das dimensões do espaço representativo na área da tela e recursos de transição de tela (SERAFINI; KACHORSKY; AGUILERA, 2016; PEREIRA, 2017). As análises foram realizadas obra a obra.

As páginas/telas de “Wuwu & Co.” podem ser viradas com o deslizar dos dedos – assim como ocorre no impresso –, além de outras alternativas de transição, tais como o toque sobre setas e ícones nas partes inferior e superior da tela do dispositivo, acompanhadas ou não por ambientação sonora, animações e movimentações do dispositivo móvel. O leitor/agenciador pode navegar instantaneamente de uma página/tela para outra, podendo, em certas situações, retornar ao menu inicial e selecionar o ambiente de preferência. Após a leitura,

quando o sujeito posiciona o dispositivo na vertical, vê-se imerso na floresta em que as criaturas habitam, as quais o esperam para a realização dos desafios (Figura 145).

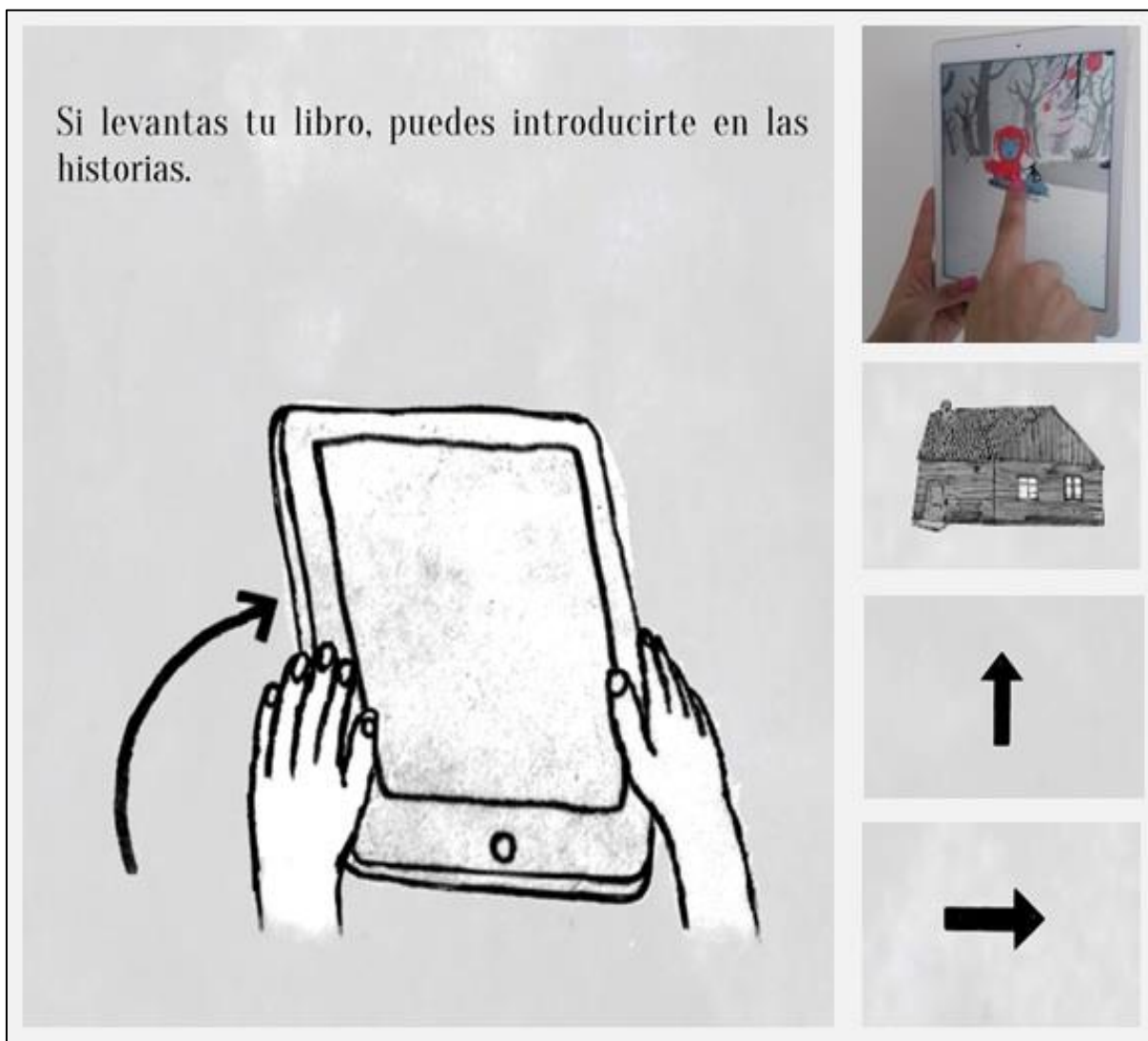


Figura 145 – Recursos de transição de tela em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

As Figuras 146 e 147 exibem, respectivamente, o efeito da transição de páginas/telas pelo deslizar dos dedos na história de Storm, e o exemplo de múltipla transição de páginas/telas na história de Everett, que mescla deslizar dos dedos, toque na tela e nas setas, e movimentação do aparelho.



Figura 146 – Efeito da transição de páginas/telas pelo deslizar dos dedos, em “Wuwu & Co.”

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).



Figura 147 – Múltipla transição de páginas/telas da personagem Everett, em “Wuwu & Co.”

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

Quanto à superposição de elementos em camadas, por meio dos recursos de giroscópio e acelerômetro, “Wuwu & Co.” possibilita ao leitor a imersão nos ambientes externos à Pequena Casa Vermelha, como se estivesse frente a frente com as personagens ou em seu lugar (primeira pessoa), como pode ser visto nas imagens da história de Storm, apresentadas na sequência. Há a aplicação de efeitos em terceira dimensão, como o da neve caindo no ambiente externo e o da neve invadindo a casa. Todos esses recursos simulam a expansão das dimensões do espaço representativo na área da tela. Verifica-se ainda que, ao contrário do interior da casa – em que palavras, formas e ilustrações possuem coloração preta ou em



escala de cinza (com exceção dos itens em destaque que norteiam o leitor na sequencialidade das ações) –, o ambiente externo é repleto de elementos multimidiáticos e interativos, que ganha novas matizes por meio das ações realizadas pelo leitor/agenciador (Figura 148).

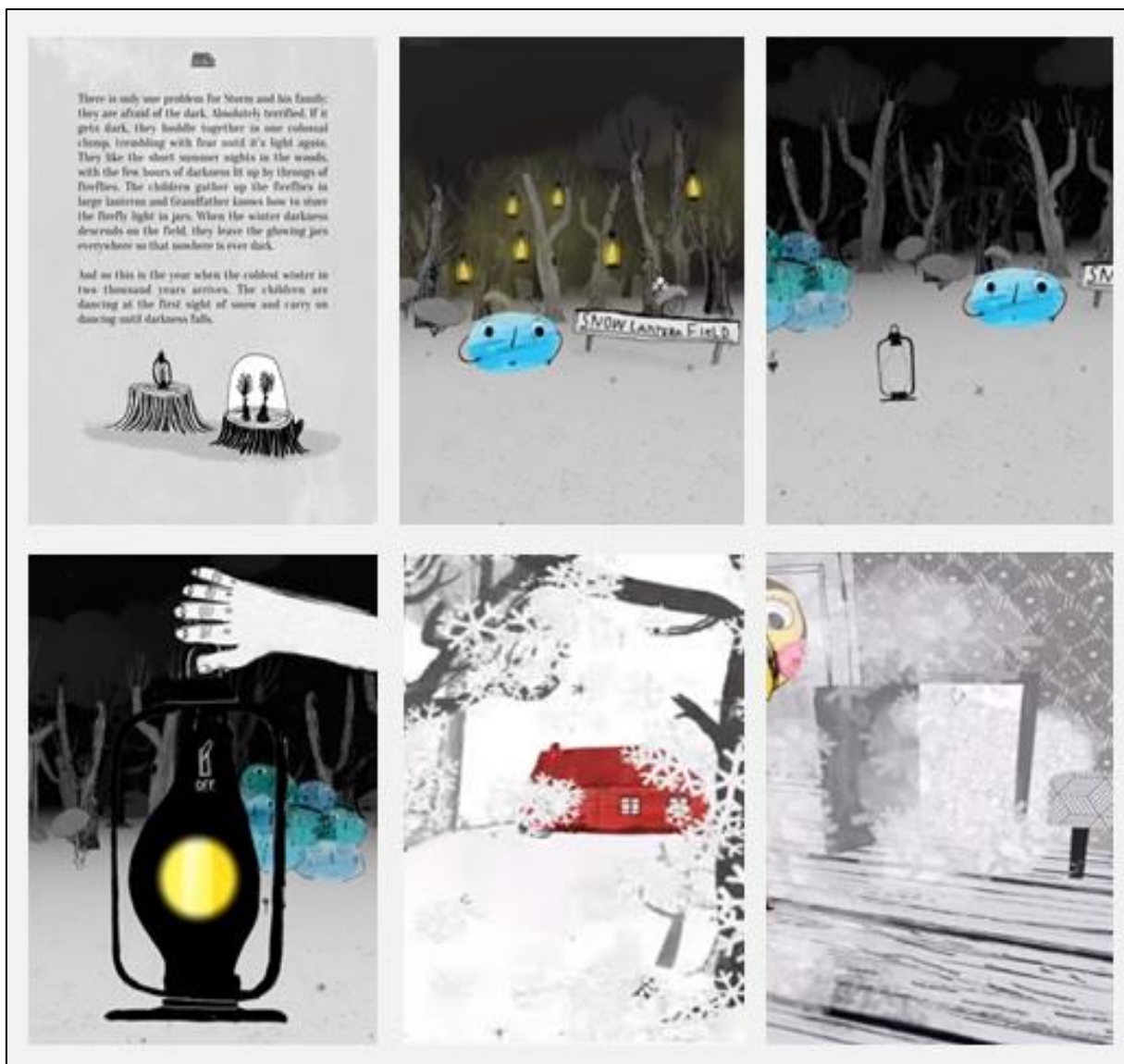


Figura 148 – Organização do conteúdo na tela em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

São duas as possibilidades de transição de tela em “Chomp”: o deslizar de dedos para transições dentro de uma mesma narrativa e o clique na seta (direita/avançar) para transição de uma narrativa para outra. O leitor/agenciador, ao

clicar no ícone localizado no canto superior esquerdo da tela, também pode mudar de página/tela por meio do acesso a um menu ilustrado (sumário) (Figura 149).

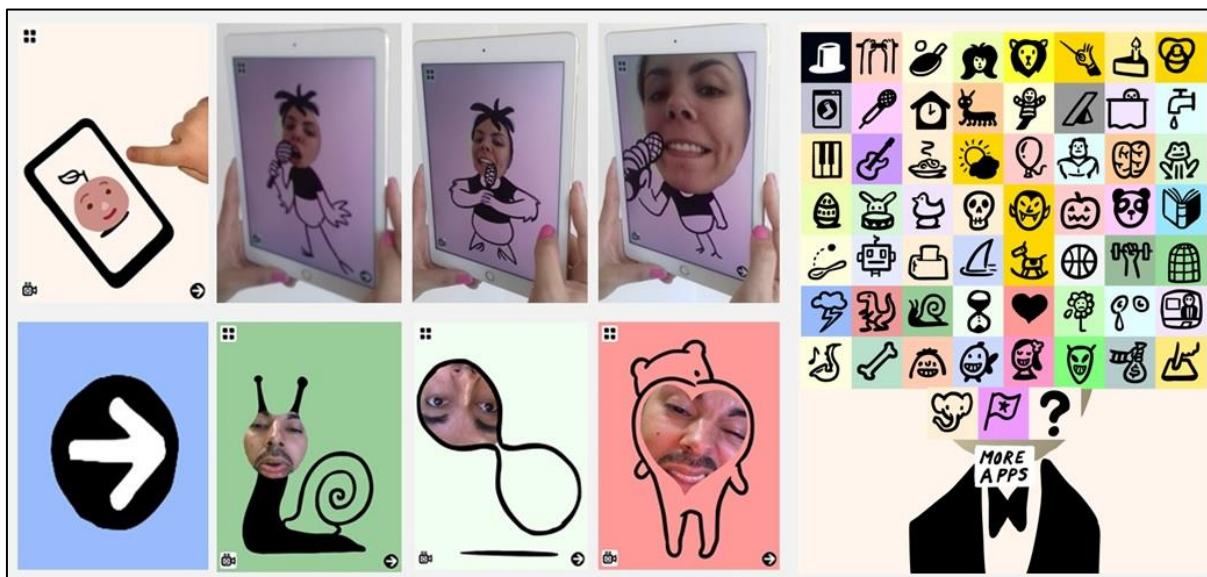


Figura 149 – Recursos de transição de tela em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

A organização de conteúdos nas telas de “Chomp” não é complexa, contudo, não tem nada de simplista. Observa-se a superposição de elementos em camadas na relação existente entre figura (ilustrações plásticas que admitem a inserção do rosto do leitor) e fundo (com coloração única, que mescla com a ilustração de uma mesma narrativa e diferencia-se de uma narrativa para outra). Quanto ao espaço representativo na área da tela, têm-se, simultaneamente, a compactação e a expansão das dimensões manutenção do espaço representativo na área da tela. A compactação se dá pela manutenção de um padrão cênico de ações (as personagens normalmente estão no centro da tela) e a expansão ocorre quando os elementos cênicos e as personagens “extrapolam” o espaço da tela por meio da animação, como ocorre com a bola de pingue-pongue exibida na Figura 150, por exemplo, que quando é batida com força para o alto “some” da tela.



Figura 150 – Organização do conteúdo na tela em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

“Goldilocks and Little Bear” possui três recursos de transição de tela (Figura 151): efeito *zoom in/out* (transição suave de puxada para dentro e para fora da tela), toque em setas (esquerda/voltar e direita/avançar) e giro do aparelho na posição vertical.



Figura 151 – Recursos de transição de tela em “Goldilocks and Little Bear”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

Este LLIA também possui um recurso muito interessante de movimentação das personagens, em que o leitor/agenciador, por meio de toque e pressionamento na tela, consegue fazê-las andar ou correr por toda a extensão dos cenários disponíveis, no interior das casas e pela floresta. As personagens possuem voz, e suas falas são simultaneamente transmitidas ao leitor por meio de balões, que superpõem quaisquer outros elementos dos cenários. Além dos balões de fala, ícones e abas constituem elementos que tem prioridade de superposição. Esses conteúdos das páginas interativas de “Goldilocks and Little Bear” são visualizados na Figura 152.



Figura 152 – Organização do conteúdo na tela em “Goldilocks and Little Bear”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

“Não, sim, talvez” possui duas opções para transição de telas. Na Figura 153, visualizam-se as setas (esquerda/voltar e direita/avançar), acionadas pelo toque. Na Figura 154, destaca-se a presença de um menu ilustrado (sumário) que auxilia o leitor na visualização panorâmica da história e no acesso a elementos adicionais, acessível por meio do toque na numeração da página.

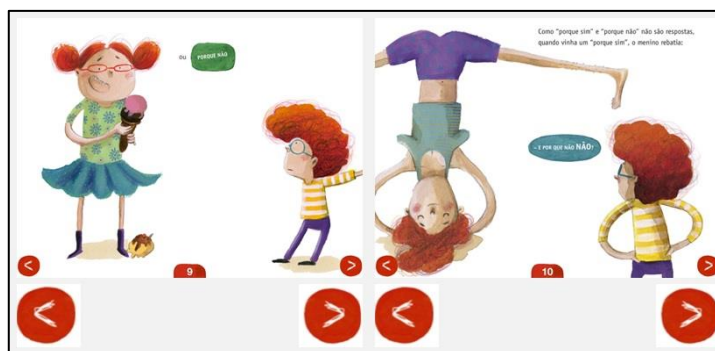


Figura 153 – Recursos de transição de tela em “Não, sim, talvez”.

Fonte: (MATSUSHITA, 2014).

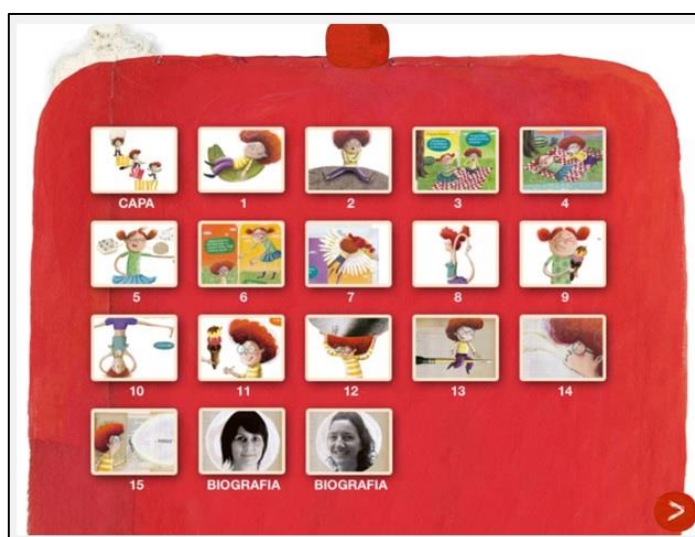


Figura 154 – Menu para escolha de página/tela em “Não, sim, talvez”.

Fonte: (MATSUSHITA, 2014).

A Figura 155 exibe duas páginas de “Não, sim, talvez” em que há superposição de elementos em camadas e a expansão das dimensões do espaço representativo na área da tela. Tanto na página 7 quanto na 14, verifica-se a sobreposição de texto escrito sobre as ilustrações e fundos cênicos, que se revezam em camadas e profundidades. O destaque fica para os balões de fala da página 7, que se sobrepõem entre si na medida em que as personagens dialogam. Em ambas também se observa a movimentação de elementos animados que sugerem saída da tela: na página 7, a calda do crocodilo, o voo do menino e de sua irmã, a ausência da parte inferior do tronco da árvore e a margem do rio; na página 14, os desenhos soprados pelo menino, que saem da página pelo canto superior esquerdo da tela.



Figura 155 – Organização do conteúdo na tela em “Não, sim, talvez”.

Fonte: (MATSUSHITA, 2014).

“Flicts” possui apenas uma possibilidade de transição acionável pelo leitor, que consiste em setas localizadas nas extremidades esquerda e direita da tela, que permitem avançar ou recuar a narrativa. Em algumas transições, integram-se animações a cada virada de página, como exemplifica a Figura 156, em que a cor azul dá lugar ao texto escrito em fundo branco, sucedido pela barra em nuances de cor Flicts (ocre), que se movimenta até a lateral esquerda, para dar espaço a um novo bloco de texto em fundo branco.

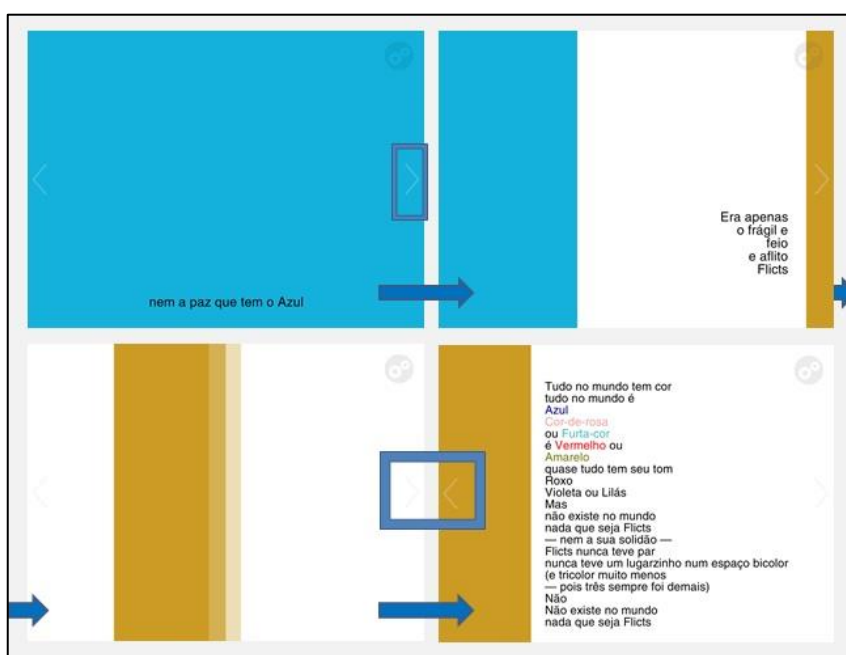


Figura 156 – Recursos de transição de tela em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

Na organização do conteúdo de “Flicts”, ao passo em que textos escritos e textos imagéticos possuem delimitações quando surgem nas páginas/telas, desorganizam-se, sobrepõem-se, fundem-se e até entram em conflito a partir da ação do leitor, como é mostrado nas imagens presentes na Figura 157.

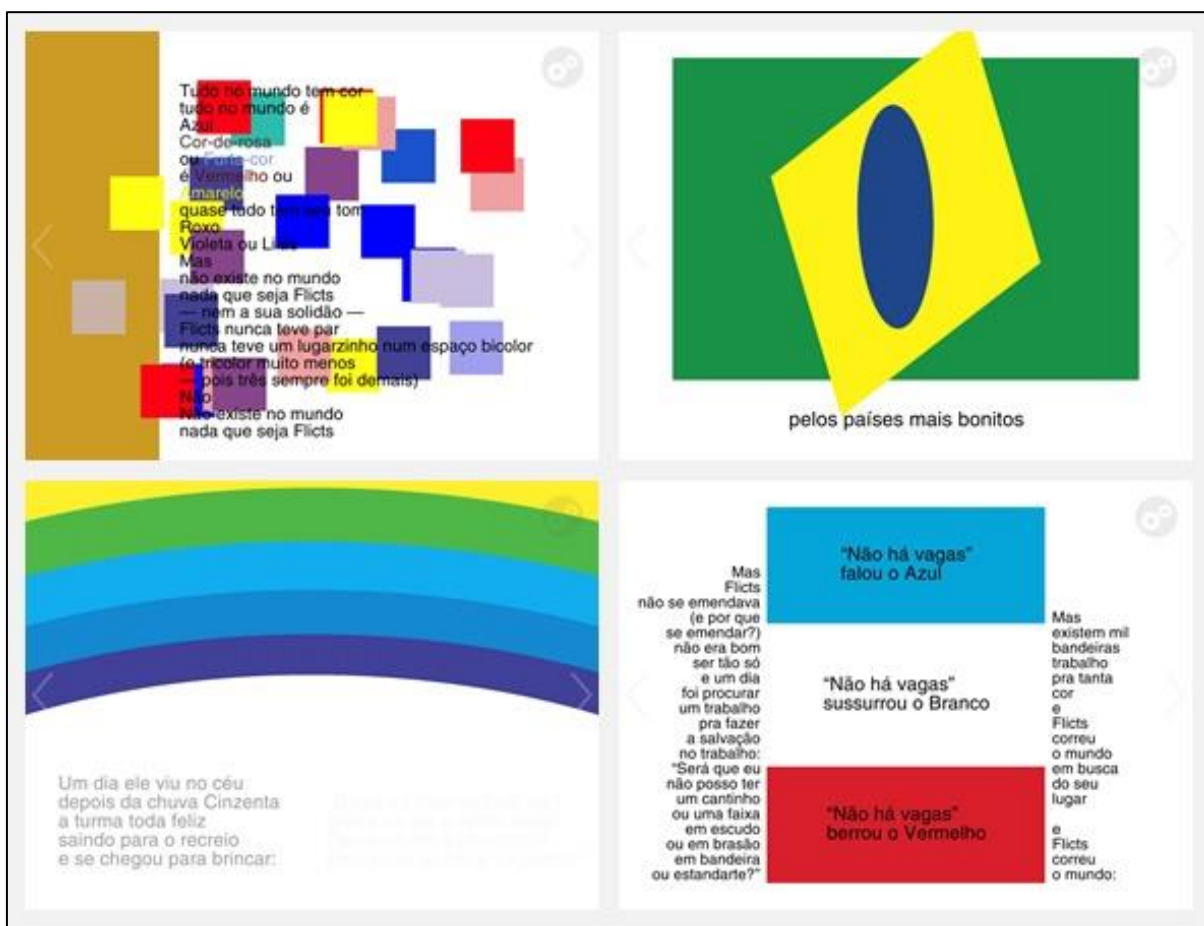


Figura 157 – Organização do conteúdo na tela em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

Em “A trilha”, a transição entre telas pode ocorrer por meio de setas indicativas, cada uma delas com uma função específica – iniciar a narrativa; acessar os créditos; voltar à tela anterior; dar sequência à narrativa –, conforme mostra a Figura 158. O LLIA também inclui transições que são automáticas e outras agenciadas pelo leitor por meio do deslizar dos dedos ou pelo toque em personagens e objetos (Figura 159).



Figura 158 – Recursos de transição de tela em “A trilha”.

Fonte: (ASSE, 2014).

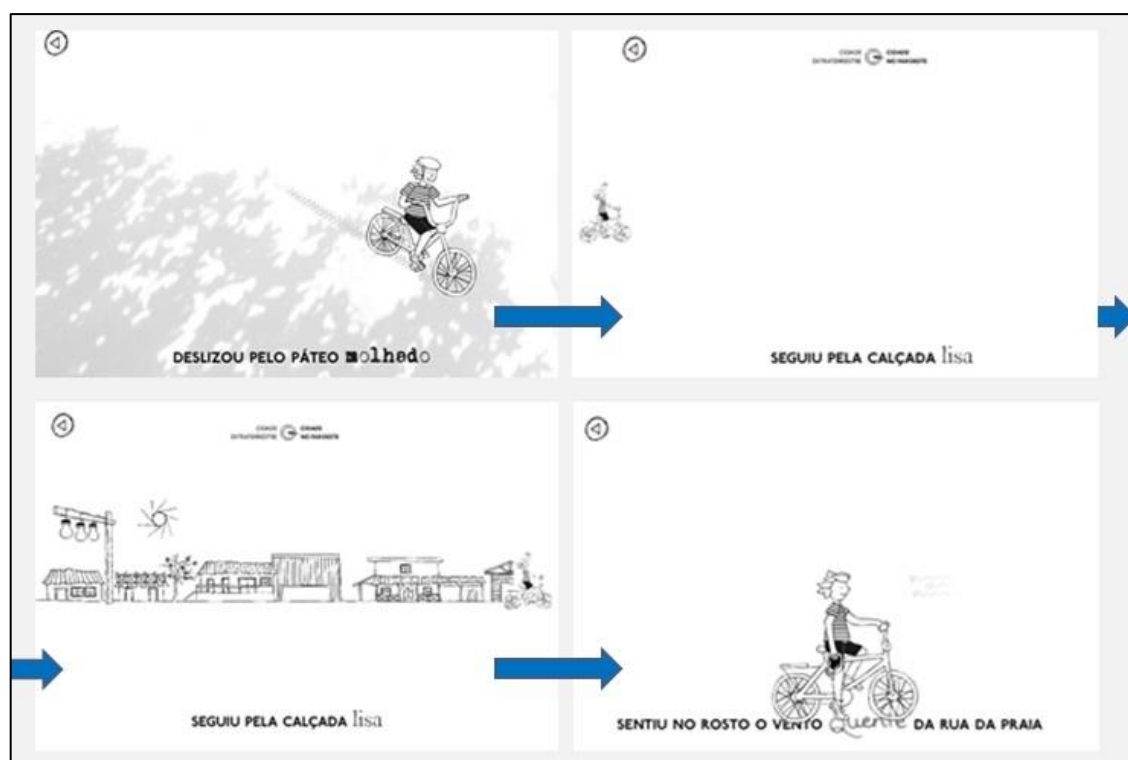


Figura 159 – Transições automáticas e agenciadas pelo leitor em “A trilha”.

Fonte: (ASSE, 2014).



A Figura 160 exibe dois momentos da narrativa em “A trilha”. No primeiro (à esquerda), percebe-se superposição de elementos quando Martim utiliza o texto escrito como plataforma para alçar voo, e este extrapola os limites da tela por meio dos recursos de animação. No segundo momento (à direita), quando Martim interrompe o passeio para pisar na lama macia, caso o leitor escolha o ícone do pé descalço, bastam dois toques na tela (duas pegadas) para que outras pegadas, textos escritos e até a seta de retorno sejam sobrepostos. Essas pegadas gigantes, quando extrapolam os limites de espaço da tela, também promovem a transição para a próxima tela.

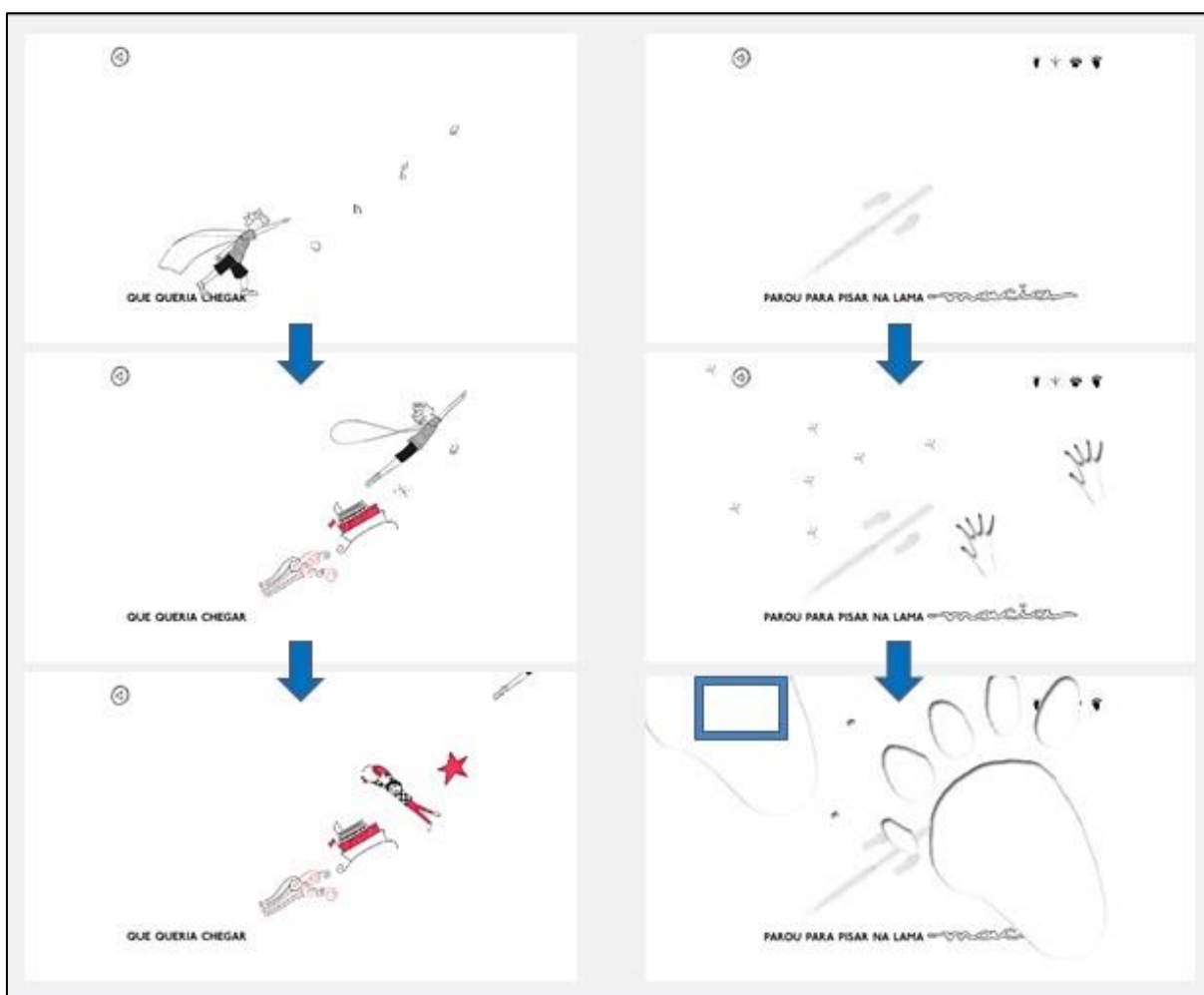


Figura 160 – Organização dos conteúdos nas telas em “A trilha”.

Fonte: (ASSE, 2014).

#### 4.4.3 Elementos de gamificação

É muito fácil encontrar, em diferentes níveis de interação dos leitores com LLIA, conexões com jogos digitais. Elas podem ser divididas em dois tipos. A primeira consiste na participação direta do leitor no próprio jogo, que é oferecido separadamente da narrativa literária. A segunda está relacionada à noção de gamificação, que deve ser entendida como o uso de elementos do design de jogos digitais em contextos externos aos dos games propriamente ditos, para motivar e aumentar a atividade e a atenção do leitor (ZAJAÇ, 2013).

Yokota e Teale (2014), ao analisar algumas interações presentes nos LLIA, perceberam a integração de jogos no decorrer da narrativa ou ao final da história. Os jogos frequentemente encontrados nos livros analisados por esses pesquisadores foram quebra-cabeças, adivinhas e atividades para desenhar e colorir. Sargeant (2015), a partir de suas pesquisas, também atenta para o fato de que essa gamificação nos livros aplicativos normalmente se dá apenas pela inclusão de brincadeiras e quebra-cabeças, e não por meio de inserção de modelos formais de jogos. A autora explica que as brincadeiras são atividades exploratórias de livre circulação dentro de uma determinada estrutura, sendo bem menos estruturadas que os jogos, os quais constituem em sistemas baseados em regras que ligam o jogador aos resultados.

Quanto ao jogo digital, Cezarotto e Battaiola (2017) ressaltam que a sua qualidade de interface deverá ser avaliada por testes de usabilidade, em que mensura-se o nível de facilidade e acessibilidade que a interface oferece para que o sujeito consiga atingir os seus objetivos com eficácia, eficiência e satisfação. Todavia, para avaliar interfaces de jogos é necessário considerar também o elemento entretenimento, ou seja, a diversão.

Nos exemplos dos LLIA selecionados, mostra-se que o leitor, em alguns momentos, realiza práticas de leitura que envolve gamificação, enquanto participa de jogos de forma independente em outras situações.

Os elementos de gamificação presentes em “Wuwu & Co.”, mesmo estando na linha tênue entre os quebra-cabeças e as brincadeiras, preserva a lógica da busca por resultados inerente aos jogos no decorrer da narrativa ou ao final de cada bloco da história, potencializando a produção de sentidos por parte do leitor. A própria

configuração do sistema de navegação usado pelo LLIA tem as propriedades de um jogo, no qual a criança enfrenta o primeiro desafio, que é identificar quais soluções de interface são usadas para operar o aplicativo.

A Figura 161 apresenta um momento da história da personagem Wuwu em que o leitor deve ajudá-la a afugentar o tubarão que não a deixa pescar no mar. Para tanto, é necessário dar toques sequenciais com o dedo indicador no alvo que surge na tela, assim como ocorre nos tradicionais jogos de tiro. Após a sessão de tiros, com direto à sonorização das balas atingindo o tubarão, escuta-se o seu grito de dor e a tela fica avermelhada. O tubarão é afugentado com sucesso, para a alegria de Wuwu, que poderá realizar sua pescaria novamente.

Considerando que a obra é dirigida para crianças acima de 6 anos, lança-se o questionamento sobre a veracidade desta cena, que de certa forma, simula ou incita a violência contra um animal marinho, mesmo que seja, nas palavras de Wuwu, “um tubarão estúpido”.

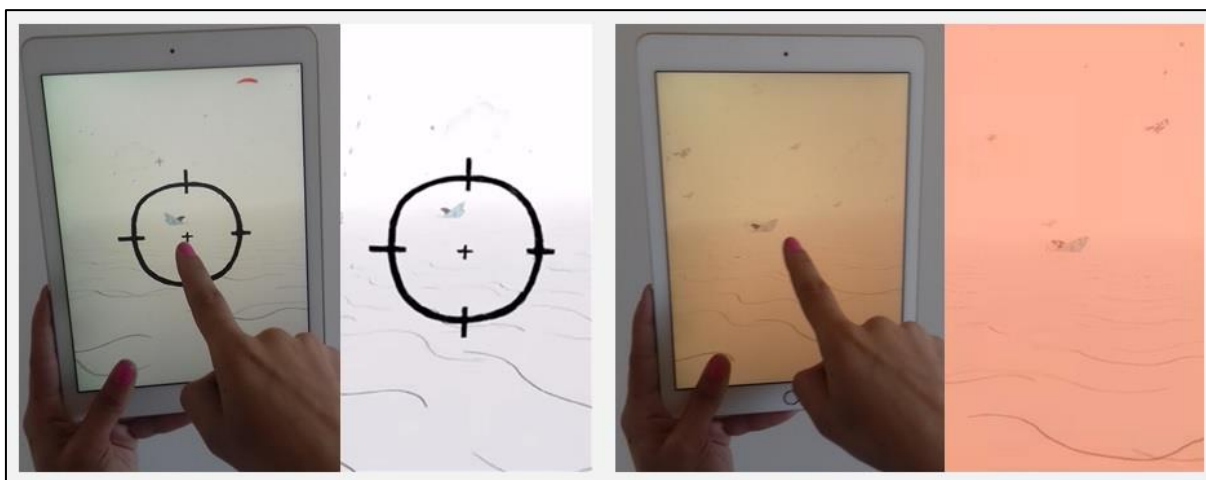


Figura 161 – Elementos de gamificação na história de Wuwu, em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

Já na história de Pruney (Figura 162), mais especificamente em seu final, há a presença de um “jogo” (uma brincadeira) em que o leitor/agenciador empurra o trenó montanha abaixo por meio do toque e do deslizar do dedo indicador, promovendo divertimento mútuo, pois se ouve as personagens gritando “uúiiiiiiiiiiii”. Esse “jogo” está disponível logo após o leitor ajudar o *troll* a encontrar a sua caixa de fósforos, a qual estava em posse do esquilo, por meio de toques nos palitos jogados sobre o

chão encoberto de neve. Percebe-se que as ações de tocar e clicar em objetos da tela ou deslizá-los, selecionar e pressionar itens animados, entre outras, já se constituem em elementos de gamificação.

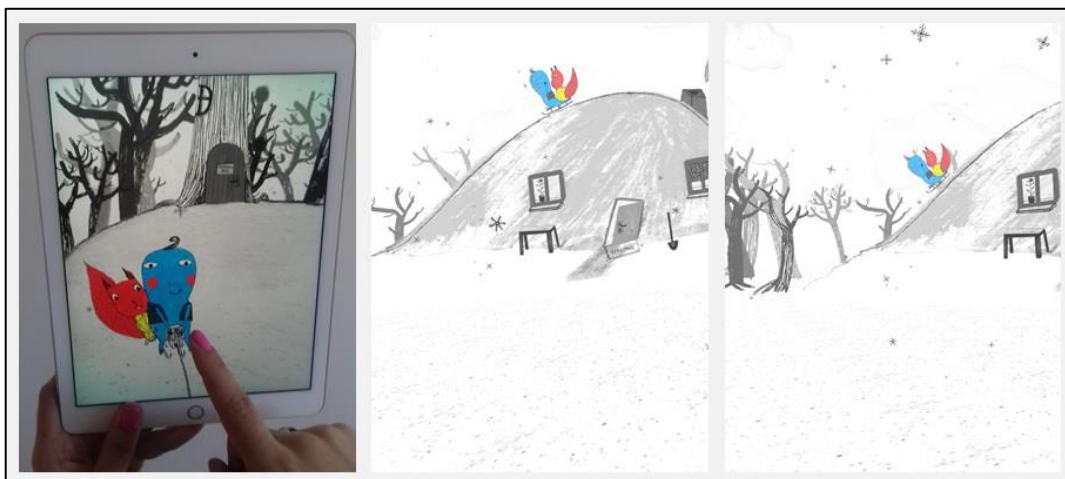


Figura 162 – Elementos de gamificação na história de Pruney, em “Wuwu & Co.”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015).

Conforme dito anteriormente, “Chomp” até poderia ser categorizado simplesmente como “aplicativo para crianças” por possuir narrativas viso-sonoras curtas que não possuem correlação entre si, muitas vezes, se assemelhando a um jogo digital. Um dos momentos em que isso fica manifesto é a cena do “pingue-pongue” (Figura 163), em que o leitor/agenciador posiciona seu rosto no círculo que representa a bolinha, e, por meio de toques na raquete, simula a ação do jogo real.

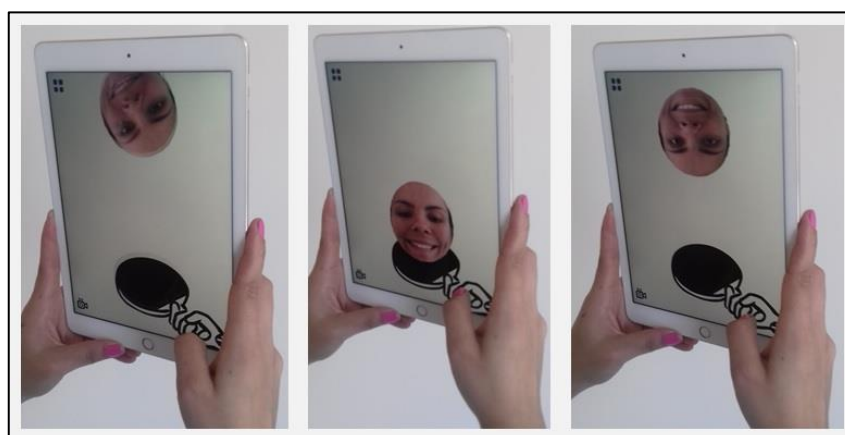


Figura 163 – Elementos de gamificação em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

O LLIA “Goldilocks and Little Bear” é repleto de elementos de gamificação, que se apresentam ao longo das narrativas a partir dos recursos interativos de agenciamento disponíveis ao leitor. Na Figura 164, por exemplo, são mostrados dois momentos em que o leitor pode brincar com as personagens: no primeiro, faz-se Goldilocks pular nas camas dos três ursos por meio da movimentação (para cima e para baixo) do dedo indicador; no segundo, veste-se Little Bear com as roupas e os acessórios presentes nos três guarda-roupas do quarto dos humanos.



Figura 164 – Elementos de gamificação em “Goldilocks and Little Bear”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

Em “Flicts”, o leitor encontra elementos de gamificação durante sua experiência de leitura e também jogos digitais disponíveis no menu inicial “Outros Apps”. A Figura 165 retrata duas passagens da narrativa que incluem possibilidades de interação que se assemelham a brincadeiras, como desenhar ou escrever no fundo de apresentação da cor Flicts (ocre) e girar o espectro de cores por meio de movimentos circulares. A Figura 166 exhibe as telas iniciais dos dois jogos – Dominó e Jogo da memória – disponíveis para serem baixados na loja virtual da mesma produtora de “Flicts”, habilitados com a inserção de uma senha numérica, mediante a “autorização” de um adulto.

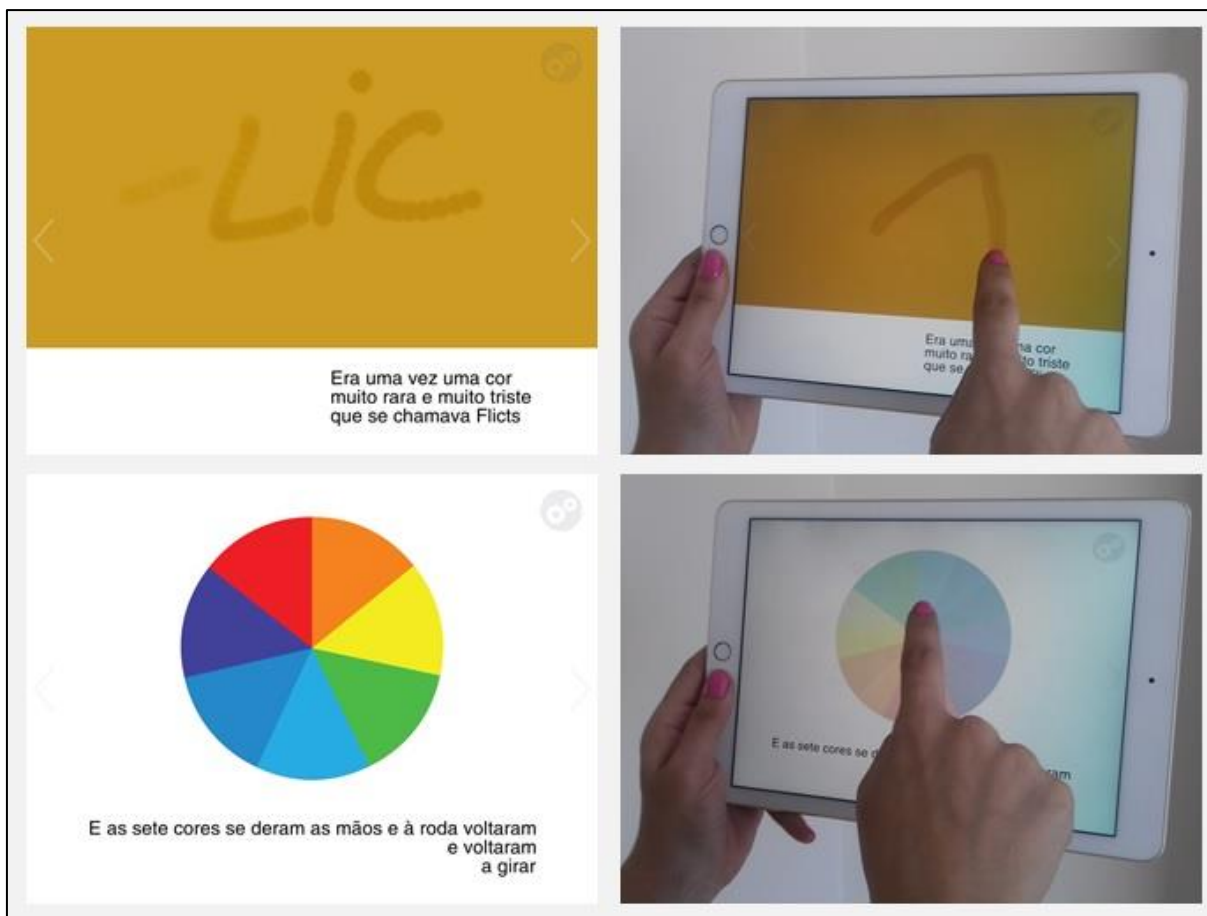


Figura 165 – Elementos de gamificação em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).



Figura 166 – Jogos digitais extras em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

Em “A trilha”, o leitor se depara com desafios incorporados ao enredo da narrativa que se assemelham ou representam a brincadeiras da vida real, por meio das experiências cinéticas e sonoras, como os exemplos mostrados na Figura 167: o leitor não consegue avançar na leitura da história enquanto não tocar na ponta do vestido vermelho da menina; o leitor deve girar a roda de ciranda pela movimentação circular do dedo indicador.

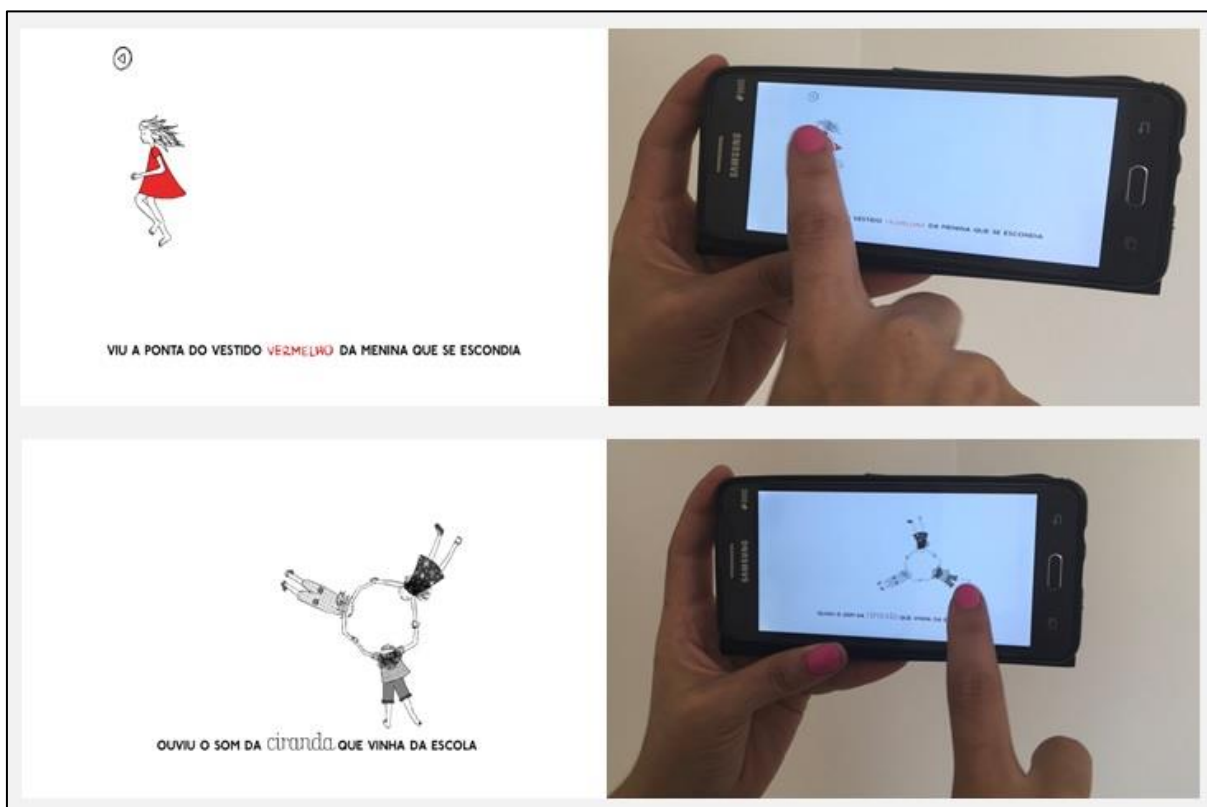


Figura 167 – Elementos de gamificação em “A trilha”.

Fonte: (ASSE, 2014).

#### 4.4.4 Conteúdos extras

Para além dos conteúdos multimodais que promovem o letramento literário, os LLIA podem conter ou dar acesso a conteúdos extras, como elementos que mobilizam o letramento informacional – também encontrados nos livros impressos –, e *hotspots* com *links* para fora do aplicativo.

“O letramento informacional corresponde ao processo de desenvolvimento de competências para localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas.” (GASQUE, 2012, p. 28).

Os elementos que mobilizam o letramento informacional podem ser entendidos como os conteúdos presentes nas obras que possibilitam ao leitor incorporar novas informações ao conhecimento prévio, tais como fichas catalográficas, sumários e índices, dicionários terminológicos, tutoriais, entre outros, os quais o fazem compreendê-las e conhecê-las com maior profundidade. Tais conteúdos auxiliam o leitor a apreender as estruturas concernentes ao processo de criação e uso do livro e o mobiliza a buscar/pesquisar informações adicionais a respeito de autores, obras, temas, etc., em diferentes suportes e mídias.

A obra “Chomp” possui um tutorial, disponível no ícone localizado no canto superior esquerdo da tela, que explica as formas de interação háptica possíveis de serem realizadas no aplicativo. Esse tutorial, evidenciado na Figura 168, ilustra os possíveis movimentos que podem ser realizados com os dedos (tocar, expandir/pinçar e deslizar) e com a face, além de mostrar que as imagens possuem uma sequencialidade.

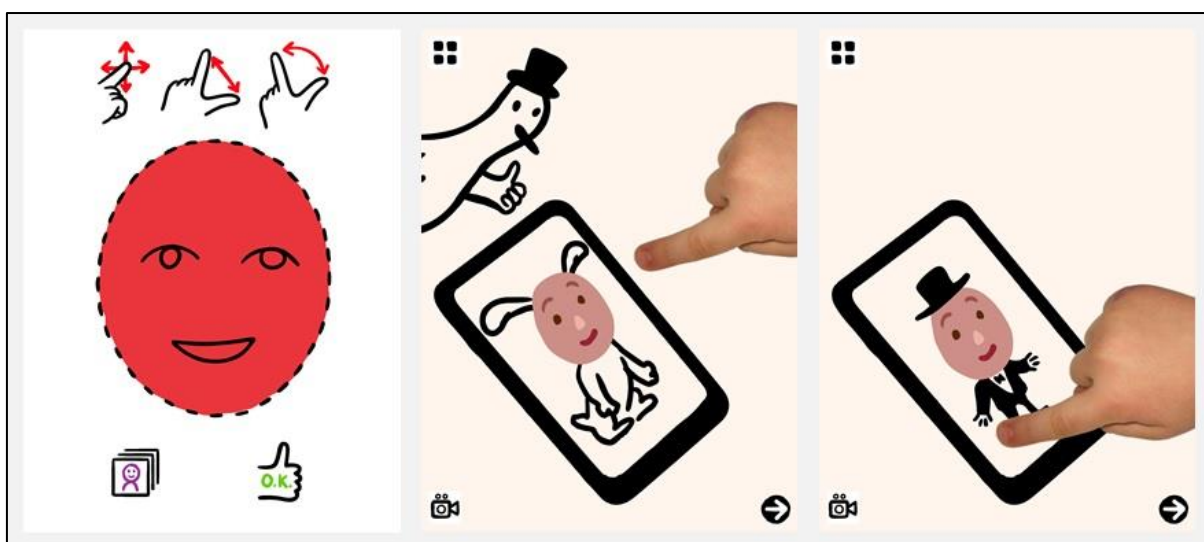


Figura 168 – Tutorial para interação háptica em “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).



“Wuwu & Co.” e “Chomp” (Figura 169) e “A trilha” (Figura 170) apresentam apenas os créditos dos desenvolvedores das obras, que contém informações sobre autoria, editorial, produção, distribuição, entre outras.



Figura 169 – Créditos das obras “Wuwu & Co.” e “Chomp”.

Fonte: (HELLE; SLOCINSKA, 2015; NIEMANN, 2016).

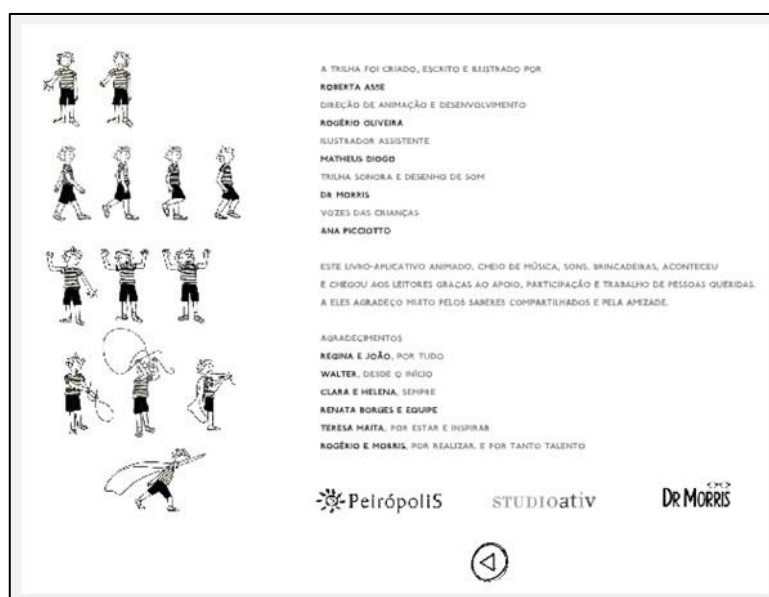


Figura 170 – Créditos da obra “A trilha”.

Fonte: (ASSE, 2014).

Já as obras “Flicts” (Figura 171) e “Não, sim, talvez” (Figura 172), para além dos créditos, trazem ao leitor informações biográficas de autoria e ficha catalográfica (para fins biblioteconômicos).

**MELHORAMENTOS**

Edição revisada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

Ilustrações: Ziraldo Alves Pinto  
© 1969 Ziraldo Alves Pinto

Direitos de publicação:  
© 1984 Cia. Melhoramentos de São Paulo  
© 2000, 2009, 2012 Editora Melhoramentos Ltda.

1.ª edição digital interativa, outubro de 2014  
ISBN: 978-85-06-00439-5 (digital)  
ISBN: 978-85-06-00517-0 (impresso)

Atendimento ao consumidor:  
Caixa Postal 11541 – CEP 05049-970  
São Paulo – SP – Brasil  
Tel.: (11) 3874-0880  
www.editoramelhoramentos.com.br  
sac@melhoramentos.com.br

**engenhoca**

Engenhoca é uma empresa de tecnologia que faz aplicativos para crianças. Jogos educativos e divertidos, que estimulam o raciocínio e a imaginação. Tudo pensado com muito carinho para que os pequenos aprendam brincando. Se os pais quiserem, também podem jogar junto. Alegria é para todas as idades. Boa diversão para todos.

Recife, PE, Brasil + Miami, FL, USA

www.engenho.ca  
www.fabricaestudios.com.br

**FABRICA**

Um dos ícones da literatura infantil brasileira, Ziraldo nasceu em Caratinga, Minas Gerais, em 1932. Autor de livros infantis, ilustrador e cartunista, é uma das personalidades de maior destaque da cultura brasileira. Sua obra compreende mais de 150 títulos para crianças e jovens, além das publicações para adultos. Com seus livros indicados para diversos idiomas, Ziraldo representa o talento e o humor brasileiros no mundo. Seu livro de maior sucesso é O Menino Malquinho, um dos maiores fenômenos editoriais de todos os tempos no Brasil. O livro foi adaptado para teatro, quadrinhos, jogos infantis, videogame, cinema e cinema, com mais de 100 edições, sendo vendido mais de 3,5 milhões de exemplares. Alguns prêmios de autor:

- Prêmio Jabuti 1982 Melhor Livro de Arte – O Bichinho da Maqui
- Prêmio HQ ILEX 1988 O Menino Quadrado
- Aclamado Recomendável para Jovens FNLIJ 1995 Uma Professora Muito Malquinta
- Aclamado Recomendável para Crianças FNLIJ 2004 Os Meninos Morenos
- Super Prêmio Andersen da Itália, 2004 Flicts

**Editora Melhoramentos**

**Ziraldo**  
Flicts (livro eletrônico) / Ziraldo. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015.

Publicação digital (e-book) no formato app  
ISBN 978-85-06-00439-5

1. Literatura infantil. I. Título.

15/026 CDD-869.8B

Índices para catálogo sistemático:  
1. Literatura infantil 869.8  
2. Literatura infantil brasileira 869.8B

Figura 171 – Créditos, ficha catalográfica e biografias, em “Flicts”.

Fonte: (ZIRALDO, 2014).

**SESI-SP editora**

Conselho Editorial  
Paulo Skaf (Presidente)  
Walter Vicini Gonçalves  
Débora Cyriana Botelho  
Neusa Mariani

Editor  
Rodrigo de Faria e Silva

Editoras assistentes  
Beatriz Simões Araújo  
Juliana Farias

Produção gráfica  
Paula Lorato  
Valquíria Palma  
Camilla Catto

Capa e projeto gráfico  
Raquel Matsushita

Diagramação  
Cecília Cangello | Entrelinha Design

Ilustrações  
Sant' Diwanan

Versão digital interativa  
Ene Solutions

© Raquel Matsushita, 2014

Matsushita, Raquel  
Não, sim, talvez/Raquel Matsushita; ilustração Sant' Diwanan.  
São Paulo: SESI-SP editora, 2014.  
32 p. il. (Quem lê sabe porque)  
ISBN 978-85-06-00517-0  
1. Literatura infantil. I. Título. CDD - 028.5

Índice para catálogo sistemático:  
Literatura infantil  
Bibliotecária responsável: Eliângela Soares CRB 8/MS  
Índira Gonçalves Antão CRB 8/MS

**SESI-SP EDITORA**  
Avenida Paulista, 1.311, 8o andar  
01311-921, São Paulo - SP  
F. 11 3146.7308  
editora@sesi.com.br

**ENE SOLUTIONS DIGITAL DESIGN**  
www.ene.com.br  
www.ene.com.br

Tratamento de imagem e design  
Andrezza Palma Ivaldi@ene.com.br  
Marcia Palma

Desenvolvedor  
Dean Palma Ivaldi@ene.com.br

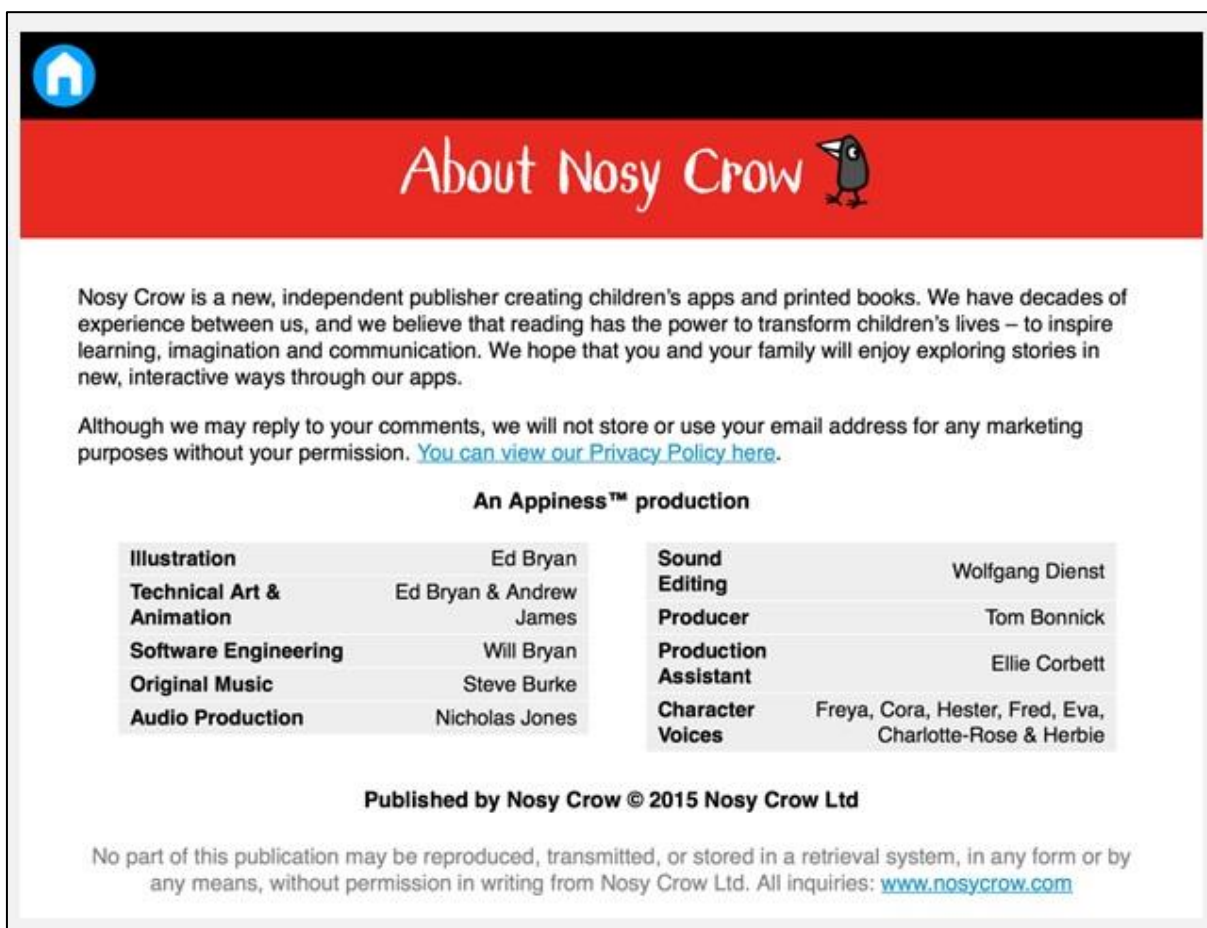
**RAQUEL MATSUSHITA**  
Nasci e moro em São Paulo. Por que escrevi esse livro? Porque adoro perguntas. Elas nos ajudam a aprender. E aprender não é tarefa fácil, não é? A gente tem de se esforçar. Mas vale a pena quando aprendemos alguma coisa: é como transformar uma pedra em uma bolha de sabão. A vida fica mais leve e colorida. Você não acha?



DEDICO A TODOS AQUELES QUE PERGUNTAM BASTANTE E ASS QUE RESPONDEM TAMBÉM [R.M.]

Figura 172 – Créditos, ficha catalográfica e biografias, em “Não, sim, talvez”.

Fonte: (MATSUSHITA, 2014).

O LLIA “Goldilocks and Little Bear” possui uma página especial que concentra informações a respeito da editora que o produziu, a Nosy Crow. Nessa mesma página, o leitor tem acesso a explicações a respeito do funcionamento do aplicativo (Figura 173). Outro elemento extra desse LLIA, já apresentado na Figura 44, é um mapa que auxilia o leitor a localizar-se nas narrativas de Goldilocks e Little Bear.



 **About Nosy Crow** 

Nosy Crow is a new, independent publisher creating children's apps and printed books. We have decades of experience between us, and we believe that reading has the power to transform children's lives – to inspire learning, imagination and communication. We hope that you and your family will enjoy exploring stories in new, interactive ways through our apps.

Although we may reply to your comments, we will not store or use your email address for any marketing purposes without your permission. [You can view our Privacy Policy here.](#)

**An Appiness™ production**

<b>Illustration</b>	Ed Bryan	<b>Sound Editing</b>	Wolfgang Dienst
<b>Technical Art &amp; Animation</b>	Ed Bryan & Andrew James	<b>Producer</b>	Tom Bonnick
<b>Software Engineering</b>	Will Bryan	<b>Production Assistant</b>	Ellie Corbett
<b>Original Music</b>	Steve Burke	<b>Character Voices</b>	Freya, Cora, Hester, Fred, Eva, Charlotte-Rose & Herbie
<b>Audio Production</b>	Nicholas Jones		

**Published by Nosy Crow © 2015 Nosy Crow Ltd**

No part of this publication may be reproduced, transmitted, or stored in a retrieval system, in any form or by any means, without permission in writing from Nosy Crow Ltd. All inquiries: [www.nosycrow.com](http://www.nosycrow.com)

Figura 173 – Informações sobre a editora Nosy Crow, em “Goldilocks and Little Bear”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015).

“Chomp” e “Não, sim, talvez” (Figura 174) contém sumários imagéticos (menus ilustrados) que auxiliam o leitor na navegação pela obra, por meio da visualização panorâmica para escolha de uma página/tela específica. Por ventura, no LLIA “Chomp”, é por intermédio do referido sumário que o leitor obtém acesso aos créditos e ao tutorial (elementos internos) e à loja virtual e a outros aplicativos (recursos externos).

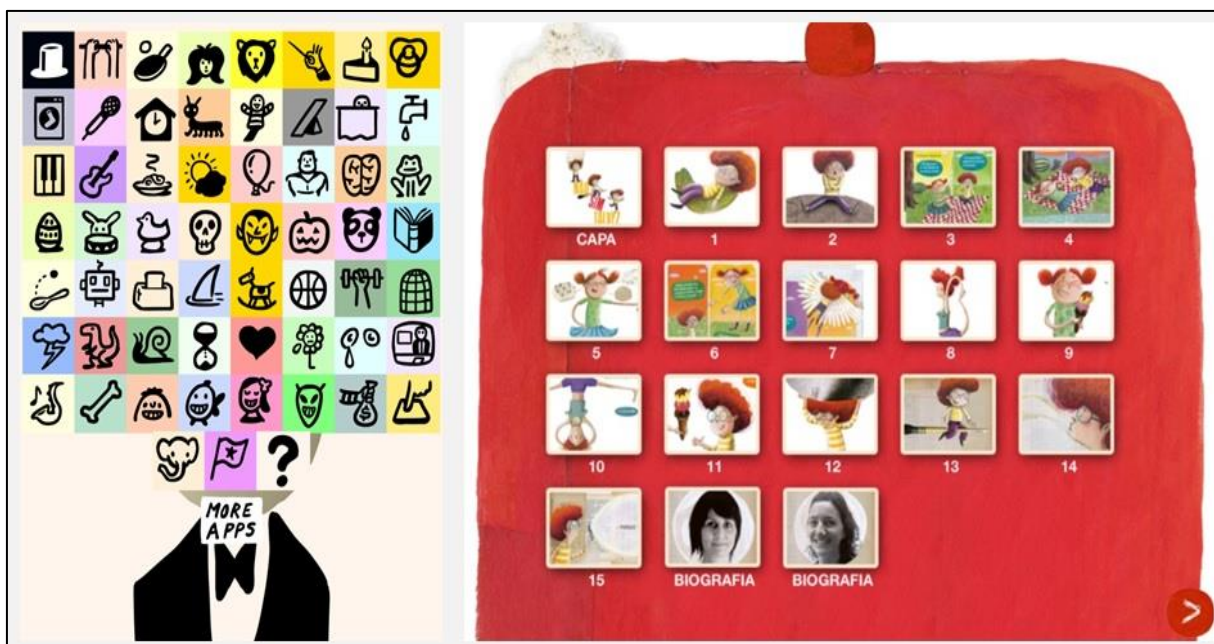


Figura 174 – Sumários ilustrados das obras “Chomp” e “Não, sim, talvez”.

Fonte: (NIEMANN, 2016; MATSUSHITA, 2014).

Alguns LLIA possuem *hotspots* – “áreas específicas na tela onde os leitores podem tocar, deslizar ou apertar a superfície de um dispositivo para gerar sons, animações, ou até mesmo, conteúdo adicional durante a experiência de leitura” (SERAFINI; KACHORSKY; AGUILERA, 2016, p. 511, tradução nossa) – com *links* para fora do aplicativo, que requerem conexão com a Internet para o acesso a lojas *online* e redes sociais.

Das seis obras analisadas, apenas “Chomp”, “Goldilocks and Little Bear” e “Flicts” possuem *hiperlinks* que podem direcionar o leitor para conteúdos adicionais em *sites* da Internet, sobretudo, nas lojas virtuais oficiais (Apple Store e Google Play). Em “Goldilocks and Little Bear” e “Flicts” (Figura 175), esse acesso não ocorre durante a experiência de leitura, mas sim, por meio de ícones, abas e botões localizados na tela de apresentação (capa). Em “Chomp” (Figura 176), o acesso a conteúdos extras é disponibilizado em uma tela após a última página de narrativa visuo-sonora. Esta se assemelha às demais páginas do aplicativo, porém, contém texto escrito que informa ao leitor, em língua inglesa: “Please review in the app store”/“Tap here” [“Por favor, avalie na loja de aplicativos”/“Toque aqui”].

Em todos esses casos, mesmo que considerável parcela dos conteúdos disponibilizados nas lojas *online* seja gratuita, há também aqueles que são pagos e

requerem a autorização de pais/responsáveis para a aquisição. Um fato interessante é que as senhas e dispositivos de segurança presentes nos aplicativos, que deveriam impedir o acesso de crianças, são demasiadamente simplificados, assim como demonstra o exemplo de “Chomp”, em que o aplicativo pergunta “você é um adulto?”, mas lança como desafio a conta de subtração “4-2=???”.

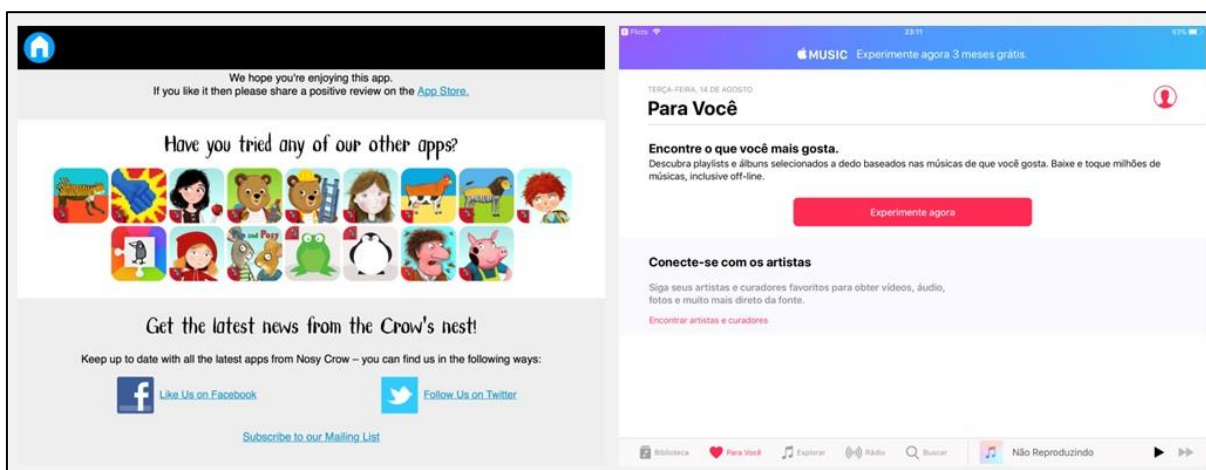


Figura 175 – Acesso a lojas *online* a partir de “Goldilocks and Little Bear” e de “Flicts”.

Fonte: (NOSY CROW, 2015; ZIRALDO, 2014).

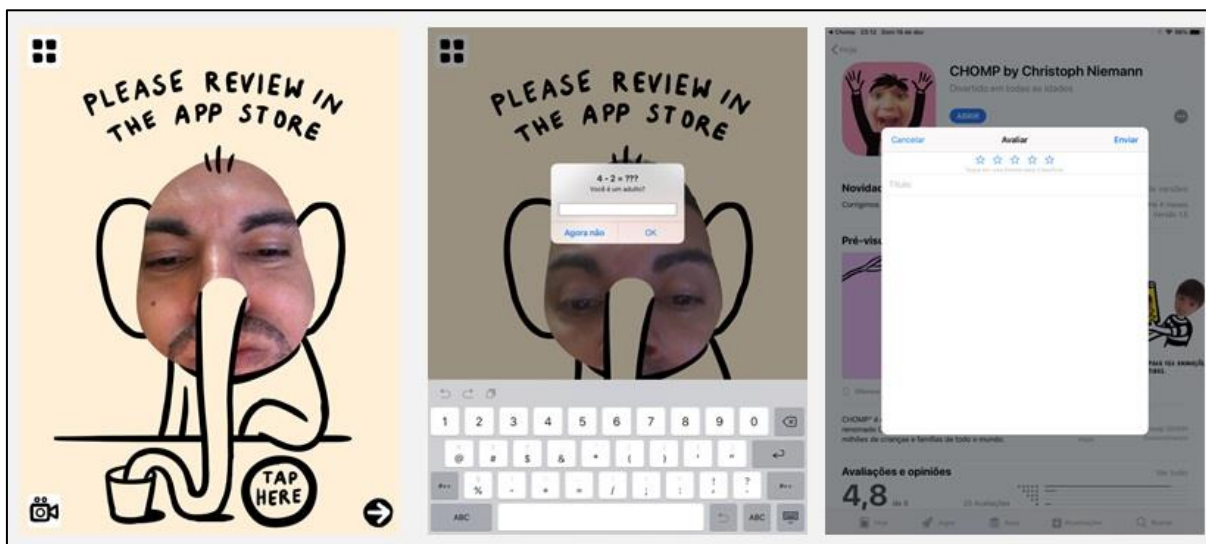


Figura 176 – *Hotspot* com *link* para fora do aplicativo “Chomp”.

Fonte: (NIEMANN, 2016).

#### 4.5 SÍNTESE DAS ANÁLISES

O presente estudo tinha como objetivo principal analisar as práticas multiletradas mobilizadas pelos LLIA na formação do leitor literário na infância.

Selecionou-se o *corpus* de pesquisa dentre os LLIA finalistas do *BolognaRagazzi Digital Award* (Feira do Livro Infantil de Bolonha, Itália) no ano de 2016 – “Wuwu & Co.”, “Chomp” e “Goldilocks and Little Bear” – e do Prêmio Jabuti (Câmara Brasileira do Livro) na categoria “Infantil Digital” nos anos de 2015 e 2016 – “Não, sim, talvez”, “Flicts” e “A trilha”.

Confirmou-se a hipótese de que a presença de múltiplas combinações multimodais/multissemióticas nos LLIA, aliada à agentividade do leitor e às potencialidades das tecnologias digitais, exige a necessidade de maior interatividade por parte deste e aciona modos diferenciados de leitura que contribuem para a ampliação das possibilidades de produção de sentido.

A partir da proposição de uma matriz de análise de LLIA embasada no arcabouço teórico mobilizado, com ênfase na teoria dos multiletramentos, apresentou-se uma investigação a respeito da categorização, da configuração e inter-relação das textualidades multimodais/multissemióticas aliada aos recursos hipermediáticos e de interação, dos aspectos que mobilizam a leitura e o letramento literário multimodal, e dos aspectos estruturais inerentes.

Quanto à categorização, as seis obras consistem transformações de livros de literatura infantil para inclusão de recursos digitais, das quais “Wuwu & Co.”, “Chomp”, “Goldilocks and Little Bear” e “A trilha” são criações propriamente digitais, enquanto “Não, sim, talvez” e “Flicts” têm contraponto em obras análogas impressas e delas não se desvirtuam, sobretudo, no enredo. “Wuwu & Co.” é o único dos LLIA analisados que contempla adição de recursos interativos que verdadeiramente extrapolam as narrativas sem muitos prejuízos ao entendimento global da obra pelo leitor, o qual experimenta recursividades oriundas dos jogos digitais. A obra “Não, sim, talvez”, mesmo incluindo recursos digitais de animação e de interação adequados, como a possibilidade de gravação de áudio pelo leitor, é praticamente idêntica à sua versão impressa, com limitações tecnológicas quando comparadas com os LLIA estrangeiros. Assim como “Não, sim, talvez”, “Flicts” é uma digitalização

completa de livro de literatura infantil impresso, contudo, apresenta uma proposta mais significativa em termos de interatividade.

À medida que a própria literatura impressa tem avançado nos modos de composição textual e nas estratégias de leitura demandadas, manifestando sua sintonia com espaço-tempos e suportes para os leitores da contemporaneidade, os chamados “nativos digitais”, por já nascerem e crescerem com as tecnologias digitais presentes em suas vivências, a literatura digital para crianças se desenvolve no mercado editorial com inovações que requerem uma nova visão do que seria literatura e leitura. Com o surgimento de práticas específicas inerentes ao meio digital, as modalidades tradicionais do texto foram afetadas, forçando o leitor a complexificar a representação que faz da comunicação verbal. Verificou-se, portanto, que a(s) leitura(s) em meio digital (em telas *multitouch*) mobilizam habilidades específicas nos sujeitos leitores, visto que novas estratégias são suscitadas para a produção de sentidos, considerando a articulação de diferentes linguagens. A leitura da interface gráfica exige do leitor habilidades de navegação muito bem desenvolvidas e a construção de associações, projeções e inferências eficazes.

Em outros termos, compreendeu-se que a leitura em ambientes digitais interativos caracteriza-se por ser mais complexa em função de envolver diferentes tipos de conhecimentos obtidos previamente, tais como o funcionamento da estrutura informacional de *websites*, assim como, os elementos que compõem os sistemas operacionais e de gerenciamento dos dispositivos móveis de interação. Detectou-se que, para a apreensão dos textos multimodais na esfera digital, o leitor necessita se orientar por meio de um espaço tridimensional dinâmico, que vai para além das fronteiras concebidas nos livros de literatura impressos, num movimento que suscita o acionamento de inferências preditivas, mais peculiares ao processo de navegação que ao de leitura propriamente dita.

O engajamento interativo em um nível criativo é, de fato, o que a maioria dos LLIA analisados promete, mas que raramente oferecem de maneira significativa. Os elementos interativos até possibilitam ao leitor tornar-se coautor, coilustrador ou co-narrador, contudo, muitos desses recursos podem ser usados de forma nociva à experiência de leitura da criança, uma vez que estão integrados a brincadeiras e *hotspots* que facilmente a distraem e interrompem o fluxo da narrativa. Além disso,

os aplicativos “Chomp”, “Goldilocks and Little Bear” e “Flicts” trazem *hiperlinks* para lojas *online*, estimulando uma espécie de consumismo que os pais/mediadores geralmente querem evitar.

Verificou-se que, em virtude dos gêneros textuais existirem em consonância com seus suportes, passam a se reorganizar de acordo com as funções que surgem nos novos objetos de leitura. Conseqüentemente, os leitores são impelidos a reconfigurar suas relações com esses artefatos, disponibilizando-se a interagir ludicamente com interfaces multimodais (multi/hipermidiáticas).

Constatou-se que as narrativas literárias interativas analisadas atendem às características estéticas como um todo, principalmente, no engajamento do leitor na história contada. Contudo, os LLIA produzidos no Brasil ainda são limitados quanto às categorias estéticas mais complexas, tais como a experiência de agenciamento (a realização de ações significativas pelo leitor, por meio de interação exploratória, intencional e envolvente) e de imersão lúdica (a concentração profunda do leitor na execução de tarefas investigativas). Não obstante, na medida em que os sujeitos leem/agenciam os LLIA, também são interpelados sobre questões relativas à sua corporeidade.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o leitor realiza uma performance, isto é, atualiza os diferentes níveis de um texto literário. Como observa Jouve (2002), o leitor vai tirar de sua relação com o texto não somente um “sentido” (o deciframento operado durante a leitura), mas também uma “significação” (o que vai mudar, graças a esse sentido, na existência do sujeito).

Dessa forma, com base na abordagem do “leitor real”, o verdadeiro leitor possui um corpo, lê com ele (PICARD, 1986). E esse corpo do leitor/agenciador, enquanto entidade orgânica (materialidade biológica) e lugar de afetos, relações, experiências (corpo vivido) (MERLEAU-PONTY, 2011), é aquele que “apreende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sócio-históricas e seu inconsciente.” (JOUVE, 2002, p. 15). “[...] eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo.” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 207-208). Afinal, conforme também proferiu Bakhtin (2011, p. 61), “[...] quando abraçamos o corpo, abraçamos também a alma encerrada nesse corpo e que se expressa por ele.”



Consequentemente, obras digitais interativas exigem do leitor o empenho do seu corpo, em que a leitura é performática. De acordo com Zumthor (2000, 2005), reside na performance toda uma sintonia entre palavra, imagem, som, corpo e gestualidade, que dá ênfase ao que está sendo contado/narrado/experenciado, isto é, a vivificação das textualidades:

Quanto à presença, não somente a voz, mas o corpo inteiro está lá, na *performance*. O corpo, por sua própria materialidade, socializa a *performance*, de forma fundamental [...]. A *performance* é uma realização poética plena: [...] num único conjunto gestual, sonoro, circunstancial tão coerente [...] (ZUMTHOR, 2005, p. 86-87, grifos do autor).

A análise das seis obras selecionadas evidenciou que, mesmo em diferentes graus de complexidade, exige-se do leitor o esforço do seu corpo, variações recriadoras e movência, isto é, a “intensidade de presença” (ZUMTHOR, 2000). Nos LLIA, a interatividade exige a performance e a agentividade do leitor para fazer ligações entre objetos distintos, possibilitando movimentação deliberada por meio do conteúdo de forma não linear, diferentemente do livro impresso, que é essencialmente linear, em que não se pode interferir na narrativa literária.

Em termos estruturais dos LLIA, constatou-se que a apresentação dos textos escritos e imagéticos em uma mesma página/tela não difere tanto dos livros ilustrados impressos, assim como, na maneira como essas linguagens se inter-relacionam. Percebeu-se que a lógica de concepção do livro impresso a partir dos efeitos produzidos pelos registros verbovisuais em página dupla foi transposta diretamente para a tela digital, normalmente aparecendo em apenas uma página/tela, cabendo aos recursos de animação a tarefa de simulação dos efeitos característicos da tradicional virada de página, por intermédio do agenciamento.

Nos LLIA, quando os textos verbovisuais atingem os limites da área da tela, agem como ocorre na página dupla do impresso, todavia, configuram-se como janelas que projetam os leitores/agenciadores para dentro (e para fora) da narrativa por meio de processos imersivos.

No tocante à gamificação, entende-se que esta consiste em aplicação cuidadosa do pensamento dos jogos para encorajar aprendizagens, utilizando os

mecanismos dos games que sejam percebidos pelo sujeito como desafiadores e fruitivos, com vistas à potencialização do engajamento do indivíduo com o ambiente em que está inserido. Identificou-se que na relação entre as narrativas dos LLIA e os elementos de gamificação, estes contribuem para deixar os enredos mais emocionantes, pois os roteiros das histórias contemplam níveis progressivos, desafios, missões, busca por recompensas e retroalimentações, que possibilitam maior integração dos conteúdos com o imaginário do leitor, oportunizando que este imponha o seu ritmo de leitura. Portanto, os LLIA que utilizam estrategicamente os elementos de gamificação em sua composição, possuem tramas mais interativas e performativas.

“Wuwu & Co.”, “Goldilocks and Little Bear” e “A trilha” podem ser consideradas narrativas verdadeiramente interativas, pois se utilizam dos recursos sonoros, cinéticos e de gamificação como potencializadores para a compreensão do enredo narrativo, e não como meros recursos adicionais. Observou-se que na medida em que os sujeitos leem/agenciam, também são interpelados sobre questões relativas à sua corporeidade. Eles não permanecem impunemente ao contato com o LLIA, visto que sua(s) leitura(s) geram experiências estesiológicas ímpares. O leitor lida com percursos e possibilidades que demandam estratégias de escolhas frente a uma profusão de tipografias, imagens, animações, vídeos, sons, *hiperlinks*, leiautes e formatos diversos. Manifestadas na corporeidade, a apropriação, a ampliação, a vivência e a transformação dessas diferentes linguagens oportunizam a significação e a ressignificação do(s) texto(s) e do leitor.

Mesmo que as obras brasileiras sejam menos complexas estruturalmente, sobretudo na organização dos conteúdos na página digital interativa e nas interações multimodais, as diferentes formas de leitura instauradas pelas mídias digitais interativas nesses livros desafiam os leitores contemporâneos. A investigação demonstrou que a linguagem verbovisual em LLIA suscita adaptação, vislumbrando a exploração dos recursos digitais multi/hipermídia, assim como, requer a mobilização de outros canais sensoriais por parte dos leitores, configurando-se, deste modo, como linguagem multissensorial.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da história, cada sociedade desenvolveu o seu suporte específico para armazenamento de narrativas, descobertas e ideias. Os povos utilizaram diversos tipos de materiais para registrar a sua passagem pela Terra e disseminar experiências, conhecimentos e sentimentos, até chegar aos modelos que são usados hoje. A produção das condições materiais está impreterivelmente atrelada à invenção, à apropriação e à manipulação de técnicas que emanam atributos culturais, políticos, econômicos e religiosos. Nesse sentido, a técnica não se restringe apenas à criação e ao uso de um instrumento: ela tem a característica marcante de que, “uma vez inventado o primeiro instrumento, desencadeia-se um processo de melhoria de suas formas e usos para satisfazer necessidades crescentes da humanidade.” (VARGAS, 2009, p. 9).

Por esse motivo, seja das tabuletas de argila aos *tablets* contemporâneos, observa-se que o livro como suporte para a leitura tem evoluído em seus formatos para adaptar-se às necessidades de cada época, ao sabor das inovações tecnológicas. Não obstante, essa evolução também desvela itinerários culturais e sociais: os livros se constituem não somente em guardadores e contadores de histórias. Eles literalmente textualizam a História e democratizam a razão.

Há alguns séculos, a cultura do livro impresso permeia a vida do ser humano, evocando modos de produção textual e de leitura específicos. Com o surgimento do livro digital, práticas já consolidadas de leitura inevitavelmente estão se modificando. Contudo, em função do deslumbramento demonstrado no uso dos novos dispositivos de leitura, está cada vez mais presente a ideia do comprometimento da existência do livro impresso. Cotidianamente, ocorrem previsões sobre o fim do livro e o avanço dos multimidiáticos *e-books* como redentores do gosto pela leitura, sobretudo, para os públicos infantil e juvenil.

A literatura para o público infantil, nas formas oral, impressa ou virtual, tem o poder de promover o encontro do ser humano consigo mesmo, com o outro e com a cultura, possibilitando a ampliação, transformação e enriquecimento da própria experiência de vida. É evidente que o livro de literatura impresso, mesmo estando no auge de sua potencialidade plástica e estética, ainda continuará evoluindo dentro de seu suporte, na busca por se tornar cada vez mais atraente. Quanto ao livro em

mídia digital, e por consequência, a leitura em tela, provavelmente tornar-se-ão cada vez mais populares e sofrerão modificações, em detrimento da evolução tecnológica. Mesmo considerando que num futuro próximo os livros literários digitais venham a dominar a cena livreira/editorial, presume-se que eles seguirão em coexistência com as obras impressas ainda por um longo tempo, visto que já está consolidada grande variedade de características, formatos, conceitos e materialidades que parecem difíceis de serem transplantadas ou reproduzíveis para o eletrônico.

Ainda que grande parcela dos livros literários infantis digitais sejam remediações de publicações impressas, é crescente o número de textos criados exclusivamente para o meio digital. Justamente aí reside uma lacuna no cenário acadêmico contemporâneo: a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas e estudos que verifiquem se os avanços tecnológicos têm possibilitado aos livros de literatura infantil eletrônicos deixarem de constituir simples transposição do(s) texto(s) em papel para softwares ou para o ciberespaço, e ainda, se as possibilidades discursivas e de produção de sentido são realmente potencializadas nas/pelas crianças por meio da leitura dos livros digitais.

Nesse sentido, a realização desta pesquisa possibilitou a percepção das configurações no design das linguagens e das modalidades textuais em Livros Literários Infantis digitais interativos em formato de Aplicativos (LLIA), assim como, das práticas multiletradas acionadas na formação de leitores na infância.

A matriz de análise, proposta neste estudo, mostrou-se eficaz na apreciação dos seis LLIA selecionados: “Wuwu & Co.”, “Chomp”, “Goldilocks and Little Bear”, “Não, sim, talvez”, “Flicts” e “A trilha”. O instrumento possibilitou a investigação adequada das configurações e inter-relações das textualidades multimodais/multissemióticas e dos recursos hipermidiáticos e de interação em livros literários digitais interativos para crianças.

Os LLIA escolhidos para compor o *corpus* de pesquisa possibilitam ao leitor/agenciador interagir ludicamente entre diversos recursos que mesclam o texto literário com elementos multissemióticos. A persuasão ao público infantil ocorre por meio da inter-relação entre leitura, agenciamento, criação, composição e os recursos que se assemelham aos utilizados pelos jogos eletrônicos.

Observou-se que a interatividade nos LLIA se dá pela relação humano-computador de modo analógico-mecânico e eletrônico-digital, simultaneamente, pois

o leitor/agenciador, além de interagir com a máquina, interatua com o conteúdo hipertextual/hipermidiático. Conjuntamente, estabelecem-se três níveis interativos entre leitor e narrativa digital: quanto ao hardware (manipulação dos dispositivos de entrada e de saída e os comandos por eles possibilitados), ao browser (comandos do programa de visualização) e ao texto/hipertexto em si mesmo (a interface gráfica, ou o modelo interativo que envolve os sistemas que operam sobre os indicativos de tela baseados em janelas, ícones, menus, entre outros).

A leitura hoje demanda ação humana multissemiótica, em que a inovação e a criatividade passam a ser do domínio do cotidiano de sujeitos leitores em processo de transformação. O itinerário infantil das leituras, iniciado na primeira infância, amplia-se à medida que as crianças crescem, o que não significa que elas tenham que esperar a chegada a um determinado momento de sua formação para desfrutar da experiência literária, no papel ou em telas digitais interativas.

As diferentes formas de leitura instauradas pelas mídias digitais desafiam leitores e editoras. Os LLIA infantis interferem no processo de leitura, na medida em que a criança transfere sua experiência particular de leitura do livro impresso para uma atividade mais lúdica e interativa do meio digital. Além disso, a leitura de livros digitais interativos demanda também, a aquisição de linguagens específicas do letramento digital (KÜMMERLING-MEIBAUER, 2015).

Constatou-se que os textos literários digitais dos LLIA analisados convidam o leitor a tornar-se cocriador ativo, uma vez que a leitura hipertextual demanda interação com aquilo que se está lendo e, conseqüentemente, tomadas de decisões, as quais influenciarão decisivamente no resultado final da leitura-navegação. A hipermidialidade e a multissemioidade existente nesse modo de literatura torna a leitura das narrativas extremamente fruitiva, sobretudo, em função do seu acentuado caráter lúdico, que sensibiliza o leitor para os aspectos estéticos/estesiológicos ao conjugar palavras, imagens e sons aos elementos de gamificação.

Conforme já ocorre com os textos literários impressos, verifica-se a existência da coautoria textual na interação com os LLIA, onde o leitor/agenciador, ao explorar os variados textos multissemióticos que o rodeiam, além de procurar compreendê-los e interpretá-los, ativa sua memória, inter-relaciona experiências e fatos, elabora inferências e, assim, produz sentidos (seus próprios textos).

Deste modo, nos LLIA, as narrativas literárias demandam modos diferenciados de leitura e pleiteiam maior interatividade por parte do leitor, fato que expande a noção de letramentos para multiletramentos. Tal ampliação dá conta da diversidade de semioses que coocorrem nos textos presentes na mídia hodierna: verbal, visual, sonoro, cinético (e suas hibridizações).

Porquanto, o que ainda se presencia, sobretudo na realidade brasileira, é que os livros impressos de literatura infantil atingiram sua maturidade, enquanto os digitais, sobretudo, os LLIA, ainda estão dando seus primeiros passos. Apesar disso, em virtude da exponencial velocidade do desenvolvimento tecnológico, torna-se difícil a mensuração dos futuros avanços e potencialidades, ou quem sabe, de sua obsolescência ou repentino declínio, face à emergência de novas tecnologias.

Almeja-se que os LLIA infantis produzidos na contemporaneidade, principalmente os brasileiros, integrem funcionalidades próprias do ambiente digital que permitam a adaptação dos conteúdos frente à experiência de leitura e às preferências dos leitores, sejam elas relacionadas com a integração desses conteúdos nos aplicativos e/ou com a estruturação das interfaces usadas no design das páginas interativas.

Uma questão fundamental ao se escolher um livro digital interativo para crianças, por exemplo, é determinar se realmente se trata de um artefato literário ou de um material que se passa por literário, com a premissa de simplesmente entreter ou divertir por meio de jogos e outros recursos semióticos. A variedade de aplicativos e seus conteúdos é ampla, assim como também são diversos os tipos de enriquecimento semiótico/hipermidiático e suas finalidades, os quais se modificam em função dos constantes desenvolvimentos tecnológicos operados no mercado de produção de dispositivos móveis e aplicativos.

Mesmo que professores e bibliotecários sejam apontados como importantes para a formação do leitor literário – visto que suas profissões estão relacionadas ao ato de ensinar e de ler –, os familiares e os amigos não podem ser ignorados. Esses mediadores são muito importantes para o desenvolvimento da criança, pois ela associará a leitura a algo prazeroso. Se a função ficar apenas para a escola, o ato de ler poderá ser taxado como autoritário e obrigatório. Sabe-se que o leitor que se inicia no âmbito familiar demonstra mais facilidade em lidar com os signos e em compreender a sociedade em que está inserido (MOTOYAMA; SANTOS; SILVA,

2017). É oportuno o entendimento de que “o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que [...] acompanha [os sujeitos] por toda a vida e que se renova a cada leitura de obra significativa.” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67-68).

Para tanto, seria de grande proveito se os mediadores de leitura conseguissem acompanhar a versatilidade dos leitores da contemporaneidade em suas interações, ao ponto de que cada um – incluindo aí os próprios mediadores – conquiste sua própria autonomia para construir conhecimentos que lhes sejam úteis às suas vivências pessoais e nas interações com outros mundos, sem perder a identidade (MARTINS; MACHADO, 2011).

Como afirma Cagneti (2013), para a construção do leitor literário da atualidade, uma das estratégias encontradas é a da leitura em contraponto. Se as verdades de hoje não são mais absolutas, há que se saber revisitá-las. Receber e entender o texto literário na contemporaneidade, agir sobre ele, exige permanente atualização, e para tal, é preciso pensar um novo leitor: que saiba olhar sob diferentes pontos de vista e contextos. Dufays, Gemenne e Ledur (2015) lembram que a leitura literária pressupõe o equilíbrio de três dimensões: a dos sentidos intencionais (que se refere às intenções conscientes do autor e os saberes que ele quis evidenciar), a dos sentidos inconscientes (intencionalidade do texto) e a dos sentidos arquitetados e apreciados pelo leitor.

Nessa perspectiva, vislumbra-se o leitor como aquele que confere valor ao texto, e, a obra literária, como artefato inacabado, suscetível à complementação realizada pela mente do leitor, o qual recorre às suas emoções, experiências e subjetividade para explorar os ângulos e as virtualidades do texto literário.

Esse estudo exploratório buscou proporcionar maior familiaridade com os LLIA, com o intuito de melhor compreendê-los sob o prisma das práticas multiletradas de leitura que mobilizam. Constitui-se apenas em um breve passo no universo de pesquisa que os livros e a literatura digital proporcionam aos pesquisadores. Os avanços no desenvolvimento dos dispositivos móveis de interação, e quem sabe, a sua popularização, podem corroborar para o surgimento de mais pesquisas como, por exemplo, sobre a estruturação e a qualidade da interface de interação de LLIA em diferentes tipos de aplicativos.

## REFERÊNCIAS

AL-YAQOUT, Ghada; NIKOLAJEVA, Maria. Re-conceptualising picturebook theory in the digital age. **Nordic Journal of ChildLit Aesthetics**, [S.n.], v. 6, n. 1, [n.p.], 23 jan. 2015.

ARAÚJO, Júlio. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: \_\_\_\_\_; LEFFA, Vilson (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 49-64.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARIZPE SOLANA, Evelyn. Imagens que convidam a pensar: o “livro álbum sem palavras” e a resposta leitora. **Revista Emília**, São Paulo, fev. 2014. Disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=380>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

\_\_\_\_\_; STYLES, Morag. **Children reading pictures: interpreting visual texts**. London: Routledge, 2003.

ASSE, Roberta. **A trilha**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2014. *Book app*.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

BAIRON, Sérgio. **Texturas sonoras: áudio na hipermídia**. São Paulo: Hacker, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed., rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

\_\_\_\_\_. **Teoria do romance I: a estilística**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAMAM, Charles. **Design de livros didáticos digitais: considerações centradas no usuário**. Natal: Editora IFRN, 2017.

BARBOSA, Simone Diniz Junqueira; SILVA, Bruno Santana da. **Interação humano-computador**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.



BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 39-63.

BAUMGARTEN, Maíra; HOLZMANN, Lorena. Tecnologia. In: CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 391-397.

BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. Retextualização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENVENISTE, Émile. Semiologia da língua. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 2006. p. 43-67.

BERTUCCI, Roberlei Alves; NUNES, Paula Ávila. Interação em rede social: das reações às características do gênero comentário. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 313-338, abr./jun. 2017.

BEZERRA, Adeilza Gomes da Silva; PORPINO, Karenine de Oliveira. O letramento visual como experiência estesiológica. **HOLOS**, Natal, v. 31, n. 3, p. 238-245, jul. 2015.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. 5. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOLOGNA FIERE. **The Bologna Children's Book Fair**. 2018. Disponível em: <<http://www.bookfair.bolognafiere.it/>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

BOLTER, Jay David; GRUISIN Richard. **Remediation**: understanding new media. Cambridge: The MIT Press, 2000.

BORGES, Jorge Luis. O livro. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas**: 1975-1988. Lisboa: Círculo de Leitores, 1998. v. 4, p. 171-178.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-31.

BRANCA-ROSOFF, Sonia. Condições de produção. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 114.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. Glossário. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 265-268.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira**: contribuições para a formação de professores. 2001. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Literatura infantil e juvenil**: uma história de tantas histórias. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Leituras em contraponto**: novos jeitos de ler. São Paulo: Paulinas, 2013.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. **Jabuti**. 2018. Disponível em: <<http://premiojabuti.com.br/>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

CAMARGO, Luís. **Poesia infantil e ilustração**: estudo sobre 'Ou isto ou aquilo' de Cecília Meireles. 1998. 214 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CEZAROTTO, Matheus Araújo; BATTAIOLA, André Luiz. Avaliação de jogabilidade em jogos para crianças com discalculia: proposta de heurísticas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ERGONOMIA E USABILIDADE DE INTERFACES HUMANO TECNOLÓGICA, 16., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Editora UNESP, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 19-31.

\_\_\_\_\_. A morte do leitor? **Revista Nexos**: estudos em Comunicação e Educação, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 15-24, jan./jun. 2000.

CHION, Michel. **La audiovisión**: introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido. Barcelona: Paidós, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHONG, Andrew. **Animação digital**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. 1. ed. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. O leitor. In: \_\_\_\_\_. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. p. 139-164.

CONTE, Jaqueline; MATSUDA, Alice Atsuko. Considerações a respeito do livro digital interativo para crianças no contexto da cibercultura. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 29-41, jul./dez. 2017.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Multiliteracies": new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, Singapura, v. 4, n. 3, p.164-195, ago. 2009a.

\_\_\_\_\_. A Grammar of Multimodality. **The International Journal of Learning**, Melbourne, v. 16, n. 2, p. 361-425, 2009b.

\_\_\_\_\_. New media, new learning. In: COLE, David R.; PULEN, Darren L. (Ed.). **Multiliteracies in motion: current theory and practice**. New York: Routledge, 2010. p. 87-104.

\_\_\_\_\_. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London; New York: Routledge, 2000.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Contos, recontos e reendereçamentos: uma mesma matriz, diferentes retextualizações para públicos e gestos diversos. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Org.). **Teclas e dígitos: leitura, literatura e mercado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 243-257.

CORRERO, Cristina; REAL, Neus. Panorámica de la literatura digital para la educación infantil. **Textura**, Canoas, n. 32, p. 224-244, set./dez. 2014.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: \_\_\_\_\_; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011. p. 25-40.

\_\_\_\_\_. Texto versus hipertexto na teoria e na prática. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 147-174.

\_\_\_\_\_. Navegar e ler na rota do aprender. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 61-80.

\_\_\_\_\_; KERSCH, Dorotea Frank. Prefácio. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes, 2016. p. 7-14.

CUNHA, Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

CUPANI, Alberto. A tecnologia como problema filosófico: três enfoques. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 493-518, out./dez. 2004.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros**: presente, passado e futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DEBUS, Eliane; BALSAN, Silvana Ferreira de Souza. Os recursos para o contar histórias... das tramas que o entretecem. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Literatura e educação infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 153-171.

DEL FUEGO, Andréa. Quem tem pena do Lobo Mau. In: MESQUITA, Cláudia Ribeiro; WEINTRAUB, Fabio; PINTO, Graziela R. S. Costa (Org.). **Grimm**: releituras. São Paulo: Edições SM, 2014. p. 183-191.

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma matriz de letramento digital. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009.

DUBOIS, Philippe. **Cinema, vídeo, Godard**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

DUFAYS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. **Pour une lecture littéraire**: histoires, théories, pistes pour la classe. 3. ed. Bruxelas: De Boeck Supérieur, 2015.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. Muito além da Internet. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, ano 83, n. 27.283, 14 dez. 2003. Mais!, n. 617, p. 4-11.

\_\_\_\_\_; CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ENTLER, Ronaldo. A fotografia e as representações do tempo. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 14, p. 29-46, dez. 2007.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-9, jan./jul. 2013.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual**: introdução. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FAWCETT-TANG, Roger. **O livro e o designer I**: embalagem, navegação, estrutura e especificação. São Paulo: Rosari, 2007.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Construindo histórias de leitura**: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma “biblioteca vivida”. 2009. 456 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2009.

\_\_\_\_\_. Por uma piscadela de olhos: poesia e imagem no livro infantil. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Org.). **Poesia infantil e juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 1, p. 153-190.

FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. **Dialogismo, polifonia e intertextualidade em torno de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 30-36.

\_\_\_\_\_. A linguagem humana: do mito à ciência. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Linguística? Que é isso?** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 13-43.

FIUZA, Fa. **Tem livro que tem**. Ilustrações de Angelo Abu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FLATSCHART, Fábio. **Livro digital etc**. Rio de Janeiro: Brasport, 2014. *E-book*.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLUSSER, Vilém. **A escrita**: há futuro para a escrita? São Paulo: Annablume, 2010.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANÇA, Thyago Madeira. **A discursividade literária em João Anzanello Carrascoza**: por uma episteme do ensino de literatura. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

FRANCO, Blandina; LOLLO, José Carlos. **Quem soltou o Pum?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012. *Book app*.

FREDERICO, Aline. O futuro do leitor ou o leitor do futuro: o livro infantil interativo e os letramentos múltiplos. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 26, n. 52, p. 101-120, jan./jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GARCÍA-RODRÍGUEZ, Araceli; GÓMEZ-DÍAS, Raquel. Las demasiadas aplicaciones: parámetros e indicadores para seleccionar las *topapp* de lectura para niños. **Anales de Documentación**, Murcia, v. 18, n. 2, jul./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lectura digital infantil**: dispositivos, aplicaciones y contenidos. Barcelona: Editorial UOC, 2016.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Culturas híbridas**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2013.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

GEE, James Paul. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of Research in Education**, Washington, DC, v. 25, p. 99-125, 2000-2001.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GERVAIS, Bertrand. Três personagens em busca de leitores: uma fábula. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 39-51.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GOSCIOLA, Vicente. **Roteiro para as novas mídias**: do cinema às mídias interativas. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo: SENAC São Paulo, 2008.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GRETEL. **Presentación**. 2018. Disponível em: <<http://www.gretel.cat/es/>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

GRILLO, Sheila. Ensaio introdutório. In: VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 7-79.

HAAS, Cristina. **Writing technology**: studies on the materiality of literacy. New York; London: Routledge, 2009.

HAPPONEN, Kaisa; VASKO, Anne. **Mur, eli karhu**. Copenhagen: Step in Books, 2017. *Book app*.

HAYLES, N. Katherine. **Literatura eletrônica**: novos horizontes para o literário. São Paulo: Global; Passo Fundo: UPF Editora, 2009.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.

HELLE, Merete Pryds; SLOCINSKA, Kamila. **Wuwu & Co.**: a magical picture book. Copenhagen: Step in Books, 2015. *Book app*.

HELLER, Steven. **Design literacy**: understanding graphic design. New York: Watson-Guptill, 2004.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

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

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

\_\_\_\_\_. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. **Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, mar. 1999a.

\_\_\_\_\_. O jogo. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). **Teoria da ficção**: indagações à obra de Wolfgang Iser. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999b. p. 105-116.

\_\_\_\_\_. **O ato de leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1999c. v. 2.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Coord.). **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 43-61.

JEWITT, Carey. Different approaches to multimodality. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). **The Routledge handbook of multimodal analysis**. New York: Routledge, 2009. p. 28-39.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

JULIANO, Dilma Beatriz; DEBUS, Eliane; BORTOLOTTI, Nelita. Leituras literárias e de outras linguagens: a mediação em perspectiva. In: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTI, Nelita (Org.). **Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas**. 1. ed. Tubarão: Copiart; Unisul, 2016. p. 15-30.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Changing the role of schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London; New York: Routledge, 2000. p. 121-148.

\_\_\_\_\_. Language education and multiliteracies. In: HORNBERGER, Nancy H. (Org.). **Encyclopedia of language and education**. New York: Springer, 2008. v. 1. p. 195-211.

\_\_\_\_\_. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KIDSBOOK ITAÚ CRIANÇA. **Coleção Kidsbook Itaú Criança**. 2018. Disponível em: <<http://www.euleioparaumacrianca.com.br/>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

KIRCHOF, Edgar Roberto. O desaparecimento do autor nas tramas da literatura digital: uma reflexão foucaultiana. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 56, p. 47-63, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Literatura digital para crianças. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/literatura-digital-para-criancas>>. Acesso em: 01 jun. 2018.



\_\_\_\_\_. Como ler os textos literários na era da cultura digital? **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 47, p. 203-228, jan./jun. 2016.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

\_\_\_\_\_. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, jan./jun. 2004.

\_\_\_\_\_. **Texto & leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. Campinas: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 14. ed. Campinas: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014.

\_\_\_\_\_; SITO, Luanda Rejane Soares. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: \_\_\_\_\_. ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Significações e ressignificações do letramento**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Texto e hipertexto. In: \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 61-73.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KRESS, Gunther R. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. New York; London: Routledge, 2010.

\_\_\_\_\_; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. New York: Routledge, 1996.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Coleção debates. Semiótica; 84).

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina. The impact of new digital media on children's and young adult literature. In: MANRESA, Mireia; REAL, Neus (Ed.). **Digital literature for children**: texts, readers and educational practices. Bruxelas: P. I. E. Peter Lang, 2015. p. 57-71.

LAGO, Angela. A interminável Chapeuzinho = Le Chaperon Rouge: la interminable caperucita... In: \_\_\_\_\_. **Chapeuzinho!**. 2004. Disponível em: <<http://www.angela-lago.com.br/Chapeuzinho.html>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil brasileira**: uma nova/outra história. Curitiba: PUCPress, 2017.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Introduction: digital literacies - concepts, policies and practices. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). **Digital literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang, 2008.

LAROSSA, Jorge. Leitura. In: KASSAB, Álvaro. Quatro leituras do nosso mundo (e de suas armadilhas e contradições). **Jornal da Unicamp**, Campinas, n. 364, p. 6, 2-15 jul. 2007.

LEÃO, Lúcia. **O labirinto da hipermídia**: arquitetura e navegação no ciberespaço. 3. ed. São Paulo: Iluminuras; FAPESP, 2005.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 133-148.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: \_\_\_\_\_; PEREIRA, Aracy E. (Org.). **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: EDUCAT, 1999. p. 13-37.

\_\_\_\_\_; VETROMILLE-CASTRO, Rafael. Texto, hipertexto e interatividade. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 166-192, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_; MARZARI, Gabriela Q. Design da página interativa na perspectiva da semiótica social. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 12, n. 2, p. 495-516, maio/ago. 2012.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p.455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 7. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LÉVY, Pierre. **A máquina universo**: criação, cognição e cultura informática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- LINS, Guto. **Livro infantil?**: projeto gráfico, metodologia, subjetividade. 2. ed. São Paulo: Rosari, 2004.
- LOBATO, Monteiro. **A menina do narizinho arrebitado**. Ilustrações de Voltolino. Ed. fac-similar. São Paulo: Metal Leve, 1982.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. São Paulo: Globo Livros, 2010. *Book app*.
- LUZ, Rogério. Novas imagens: efeitos e modelos. In: PARENTE, André (Org.). **Imagem-máquina**: a era das tecnologias do virtual. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011. p. 49-55.
- MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- MACHADO, Paulo Henrique. Livros de narrativa visual no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma questão de nomenclatura(s)? In: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi (Org.). **X Anped Sul**: anais: trabalhos completos. 1. ed. Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-21.
- \_\_\_\_\_; REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. Leitura e produção do livro de literatura infantil: do analógico ao digital. **Travessias**, Cascavel, v. 11, n. 3, p. 158-177, set./dez. 2017.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.
- MARGALLO GONZALEZ, Ana María; MORAES, Giselly Lima de. Trilha sonora em narrativas digitais para crianças: novas possibilidades para a leitura do texto literário. **FronteiraZ**, n. 18, p. 42-59, jul. 2017.
- MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 68-100.
- MARTINS, Aracy Alves; MACHADO, Maria Zélia Versiani. Introdução: a literatura e a versatilidade dos leitores. In: MARTINS, Aracy Alves et al. (Org.). **Livros & telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 27-44.
- MASSARANI, Mariana. **Chapeuzinho Vermelho**. Rio de Janeiro: Manati, 2011. *Book app*.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Rio de Janeiro: Manati, 2013.

MASSI, Augusto; KONDO, Daniel. **Monstros do cinema**. São Paulo: Editora SESI-SP, 2016. *Book app*.

MATSUSHITA, Raquel. **Não, sim, talvez**. Ilustrações de Ionit Zilberman. São Paulo: Editora SESI-SP, 2014. *Book app*.

\_\_\_\_\_. **Blog da entrelinha**: design gráfico. 2018. Disponível em: <<https://entrelinhadesign.wordpress.com/page/11/>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MENEGAZZI, Douglas Luiz. O design de interfaces de livros infantis apps: uma revisão das características e recomendações. **Textura**, Canoas, v. 20, n. 43, p. 215-238, maio/ago. 2018.

\_\_\_\_\_; PADOVANI, Stephania. Personalisation on children's e-book: an analysis of book apps. In: BRAZILIAN SYMPOSIUM ON HUMAN FACTORS IN COMPUTING SYSTEMS, 16., 2017, Joinville. **Anais...** Joinville: SBC, 2017. p. 391-400.

\_\_\_\_\_; SYLLA, Cristina; PADOVANI, Stephania. *Hotspots* em livros infantis digitais: um estudo de classificação das funções. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON DIGITAL DESIGN AND COMMUNICATION (DIGICOM), 2., 2018, Barcelos (Portugal). **Anais...** Barcelos: IPCA, 2018. p. 45-55.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-30.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

\_\_\_\_\_. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 393-417, jul./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Linguística Aplicada na**

**modernidade recente:** *festschrift* para Antonieta Celani. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15-37.

\_\_\_\_\_; ROJO, Roxane. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC, 2004. p. 14-56.

MORAES, Giselly Lima de. **Trilha sonora de aplicativos para crianças e educação literária**. 2016. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MORO, Roberta Gerling; KIRCHOF, Edgar Roberto. A leitura de *book apps* no contexto familiar: a interação de crianças com a obra *Meu aplicativo de folclore*. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 412-429, maio/ago. 2018.

MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins; SANTOS, Izabele Dias dos; SILVA, Gabriele Góes da. Mediadores para além do ambiente escolar: o que nos dizem acadêmicos de Pedagogia e Letras. In: FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Mediação de leitura: espaços e perspectivas na formação docente**. 1. ed. Tubarão: Gráfica e Editora Copiart, 2017. p. 12-44.

MURILLO, Luis; ORDÁS, Emi. **Cadavercita Roja**. Valencia: Itbook, 2013. *Book app*.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Alzira: Algar Editorial, 2017.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London; New York: Routledge, 2000. p. 9-37.

NIELSEN, Jakob. **Projetando websites**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

NIEMANN, Christoph. **Chomp**. [S.l.]: Fox & Sheep, 2016. *Book app*.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NODELMAN, Perry. **Words about pictures: the narrative art of children's picture books**. Athens: University of Georgia Press, 1988.

NOMURA, Masa. Conceitos linguísticos de linguagem literária. **Alfa** (São Paulo), v. 40, p. 189-204, 1996.

NOSY CROW. **Goldilocks and Little Bear**. Ilustrações de Ed Bryan. Londres: Nosy Crow, 2015. *Book app*.

NOVAIS, Ana Elisa. Compreendendo a sintaxe das interfaces. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 11-36.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro**: imaginário do leitor no Brasil colonial. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205, ago./dez. 2014.

PARENTE, André. Glossário. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Imagem-máquina**: a era das tecnologias do virtual. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011. p. 280-289.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por velas e alamedas. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 5, p. 117-126, jan./dez. 2001.

\_\_\_\_\_; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-81.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 67-84.

PEREIRA, Thales Estefani. **Storytelling em e-picturebooks e implicações cognitivas**. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Artes, Cultura e Linguagens) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

PICARD, Michel. **La lecture comme jeu**. Paris: Minuit, 1986.

\_\_\_\_\_. **Lire le temps**. Paris: Minuit, 1989.

PIERRE, Lese. Chapeuzinho Vermelho. In: MESQUITA, Cláudia Ribeiro; WEINTRAUB, Fabio; PINTO, Graziela R. S. Costa (Org.). **Grimm**: releituras. São Paulo: Edições SM, 2014. p. 182.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. A criança, o livro e a formação do gosto pela leitura literária. **Revista Semioses**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 87-96, ago. 2009.

POE, Marshall T. **A history of communications**: media and society from the evolution of speech to the Internet. New York: Cambridge University Press, 2011.

PORTUGAL, Cristina. **Design, educação e tecnologia**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2013.

POSLANIEC, Christian; HOUYEL, Christine. **Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse**: pour l'école et le collège. Paris: Hachette Éducation, 2011.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 8. ed., rev. e atual. São Paulo: Ática, 2007.

QUÉAU, Philippe. O tempo do virtual. In: PARENTE, André (Org.). **Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011. p.91-99.

QUEIROZ, Sonia (Org.). **Glossário de termos de edição**. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2008.

RAMADA PRIETO, Lucas. **Esto no va de libros: literatura infantil y juvenil digital y educación literaria**. 2017. 546 f. Tese (Doutorado em Didática da Língua e da Literatura) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Barcelona. Barcelona, 2017.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REAL, Neus; CORRERO, Cristina. Valorar la literatura infantil digital: propuesta práctica para los mediadores. **Textura**, Canoas, v. 20, n. 42, p. 8-33, jan./abr. 2018.

RESENDE, Vânia Maria. **Ziraldo e o livro para crianças e jovens no Brasil: revelações poéticas sob o signo de Flicts**. São Paulo: Paulinas, 2012.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 7-18.

RIBEIRETE, Mateus Lourenço. **Hipertexto: dos problemas conceituais à realidade aumentada**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. 2008. 243 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

\_\_\_\_\_. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011a. p. 125-150.

\_\_\_\_\_. Ler na tela: o que é, hoje, um livro? In: MARTINS, Aracy Alves et al. (Org.). **Livros & telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011b. p. 93-106.

ROCHA, Heloisa Vieira da; BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani. **Design e avaliação de interfaces humano-computador**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2003.

RODRIGUES, Maria Lúcia Costa. **A narrativa visual na literatura infantil brasileira: histórico e leituras analíticas**. Joinville: Editora da Univille, 2012.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI,

Adair; MOTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros**: teoria, métodos, debates. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 152-183.

ROGERS, Yvonne; SHARP, Helen; PREECE, Jennifer. **Design de interação**: além da interação humano-computador. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: \_\_\_\_\_; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

\_\_\_\_\_; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSENBLATT, Louise M. **La literatura como exploración**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: \_\_\_\_\_; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-87.

\_\_\_\_\_; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos coordenadores franceses. In: \_\_\_\_\_; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 19-24.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado**: a arte da narrativa visual. São Paulo: Rosari, 2013.

SARGEANT, Betty. 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**, v. 46, n. 4, p. 454-466, dez. 2015.

SEGABINAZI, Daniela Maria; SOUZA, Renata Junqueira de; OLIVEIRA, Valnikson Viana de. Um gênero polêmico: a literatura para crianças e jovens leitores. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 45-60, jan./mar. 2018.

SERAFINI, Frank. Reading multimodal texts: perceptual, structural and ideological perspectives. **Children's Literature in Education**, v. 41, n. 2, p. 85-104, 2010.

\_\_\_\_\_. Multimodal literacy: from theories to practices. **Language Arts**, Urbana, v. 92, n. 6, p. 412-423, 2015.



\_\_\_\_\_; KACHORSKY, Danielle; AGUILERA, Earl. Picturebooks 2.0: transmedial features across narrative platforms. **Journal of Children's Literature**, v. 41, n. 2, p. 16–24, mar./jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Picture books in the digital age. **The Reading Teacher**, v. 69, n. 5, p. 509-512, mar./abr. 2016.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento**: glossário para leitores iniciantes. 1. ed. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, Ingobert Vargas de. **Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil**: acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação**: formação de professores: didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 101-107.

STICHNOTHE, Hadassah. Engineering stories? A narratological approach to children's book apps. **Nordic Journal of ChildLit Aesthetics**, [S.n.], v. 5, n. 1, p. 1-9, 21 jan. 2014.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TANZI NETO, Adolfo; PRADO, Clara Vianna. Movimentos *ready-made*, *pop art* e de remediação no ensino de línguas. **The ESpecialist**: descrição, ensino e aprendizagem, São Paulo, v. 38, n. 1, jan./jul. 2017.

TATAR, Maria (Ed.). **Contos de fadas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

TAUVERON, Catherine. **Lire la littérature à l'école**: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? Paris: Hatier, 2002.

\_\_\_\_\_. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio estável. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 118-131.

TEIXEIRA, Deglaucy Jorge. **A interatividade e a narrativa no livro digital infantil**: proposição de uma matriz de análise. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design e Expressão Gráfica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: SENAC São Paulo, 2010.

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

VARGAS, Milton. Prefácio. In: GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin (Org.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 7-19.

VERASZTO, Estéfano Vizconde et al. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, Porto, n. 7, p. 60-85, jul./dez. 2008.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

XAVIER, Antônio Carlos. **A era do hipertexto**: linguagem e tecnologia. 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

YOKOTA, Junko. From print to digital? Considering the future of picturebooks for children. In: GRILLI, Giorgia (Ed.). **Bologna**: fifty years of children's books from around the world. Bolonha: Bononia University Press, 2013. p. 449-456.

\_\_\_\_\_. The past, present and future of digital picturebooks for children. In: MANRESA, Mireia; REAL, Neus (Ed.). **Digital literature for children**: texts, readers and educational practices. Bruxelas: P. I. E. Peter Lang, 2015. p. 73-86.

\_\_\_\_\_; TEALE, William H. Picture books and the digital world: educators making informed choices. **The Reading Teacher**, v. 67, n. 8, p. 577-585, 2014.

YUNES, Eliana. Leitura como experiência. In: \_\_\_\_\_. OSWALD, Maria Luiza (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 7-15.

\_\_\_\_\_. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.

ZAJĄC, Michał. Book apps for younger children: between a book and a computer game. **Ars Educandi**, Varsóvia, n. 10, p. 63-70, dez. 2013.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

ZIRALDO. **Flicts**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014. *Book app*.

\_\_\_\_\_. **Flicts**. 41. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2000.

\_\_\_\_\_. **Flicts**: edição comemorativa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: EDUC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escritura e nomadismo**: entrevistas e ensaios. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.