

DA PÁGINA À TELA: APONTAMENTOS SOBRE A LEITURA DA LITERATURA INFANTIL NA CULTURA DIGITAL

FROM THE PAGE TO THE SCREEN: POINTS ON THE READING OF CHILDREN'S LITERATURE IN DIGITAL CULTURE

Giselly Lima

*Universidade Federal da Bahia
xltrama@hotmail.com*

Resumo:

O artigo explora teoricamente as implicações imediatas da transposição da leitura literária no papel para o meio digital, no que tange à constituição de um projeto de educação literária desde a infância, a partir do que a autora e outros pesquisadores que estabelecem uma intersecção entre literatura infantil, cultura digital e educação literária (Lévy, Bauman, Yokota e Teale, Prieto entre outros) problematizam sobre essa questão. Para tanto, busca destacar aproximações e distanciamentos quanto a aspectos de ordem textual, educativa e recepcional envolvidos na transição do analógico para o digital na literatura infantil, visando contribuir para o mapeamento dos desafios e das potencialidades que se vislumbram, na contemporaneidade, quanto à formação do leitor literário.

Palavras-chave: Literatura infantil digital. Cultura digital. Leitura literária. Educação literária.

Abstract:

The paper explores the immediate implications of the transposition of literary reading on paper into the digital medium, as regards the constitution of a project of literary education from childhood, from which the author and other researchers that establish an intersection between children's literature, digital culture and literary education (Lévy, Bauman, Yokota and Teale, Prieto and others) have been reflecting on this issue. In order to do so, it seeks to emphasize approximations and distances regarding textual, educational and receptive aspects involved in the transition from analogue to digital in children's literature, aiming to contribute to the mapping of the challenges and potentialities that are seen, in the contemporaneity, regarding the formation of the literary reader.

Keywords: Digital literature for children. Digital culture. Literary education. Literary reading.

Introdução

A relação entre a técnica e o homem, segundo nossa tradição historiográfica, é um dos mais importantes critérios para analisar e dividir o nosso tempo, instituir a ideia de linearidade e ordem histórica e, nesse processo, caracterizar a relação do homem com sua própria humanidade. Paleolítico (idade da pedra lascada), Neolítico (idade da pedra polida), Idade dos Metais, Antiguidade (invenção da escrita), Modernidade (Grandes Navegações) são formas de nomear momentos em que o homem transformou o seu mundo e a si mesmo através de técnicas que lhe permitiram vencer as limitações impostas pela natureza. Além de designar um novo modo de se relacionar com o meio e com os outros, cada um desses recortes temporais busca descrever também um novo modo humano de existir, instaurando um determinado devir da condição humana.

A relação homem-técnica, promotora de relações sociais e de produções simbólicas no nosso tempo, que são mediadas pelas tecnologias da informação e pelo ciberespaço, vem sendo chamada desde a década de 1990, dentre outras classificações, de Cibercultura. Segundo Pierre Lévy (1999), o conceito designa as dinâmicas interações humanas após o surgimento do computador, dos impactos da invenção do *Personal Computer* (PC) e da emergência da rede mundial de computadores, entre outros avanços relacionados à tecnologia digital, cuja tendência evolutiva prossegue em ritmo acelerado.

Para Lévy (1999), a relação entre a técnica (ou as técnicas) e o homem se dá, na cibercultura, de forma complexa, uma vez que não ocorre apenas como uma relação instrumental, mas se estabelece como constituição de um novo espaço de interações sociais e produção de conhecimento, o ciberespaço, o qual transforma, substancialmente, os tradicionais modos de ser e de estar no mundo.

A marca mais potente da cultura digital é, seguramente, a virtualização crescente dos processos de comunicação, ou seja, das experiências compartilhadas. No interior desse fenômeno, em que as distâncias geográficas perderam importância, são engendradas novas formas de poder e de configuração social e econômica, associadas diretamente às possibilidades de produzir cultura através de *bits*, esta unidade potencialmente constituidora de qualquer objeto pertencente ao mundo virtual, da mesma forma como os átomos constituem o mundo ordinário, mas com uma capacidade de ubiquação, transporte e armazenamento infinitamente superior (LEMOS, 2004).

No sentido como está posto por Lévy (1993), o virtual não se opõe ao real nem ao conceito de material. Segundo o autor, do ponto de vista filosófico, é virtual aquilo que ainda está por ser atualizado, mas cuja potencialidade de atualização já é uma realidade. É o caso de uma semente que guarda em si, virtualmente, a realidade de uma árvore. Tal árvore, como entidade virtual, é real mesmo que ainda não seja atual. Ampliando esse pensamento, o autor explica que o virtual

está relacionado à capacidade de algo se manifestar em diferentes tempos e lugares, sem que esteja preso a um espaço-tempo determinado. Assim, a virtualidade se traduz pela desterritorialização, característica que não se manifesta apenas no meio digital. A palavra é, em si mesma, virtual e desterritorializada. Uma palavra existe de fato, mas pode ser pronunciada em diferentes coordenadas espaço-temporais, manifestando-se, concretamente, de indefinidas formas e evocando diferentes sentidos na enunciação.

Assim, percebemos que a virtualização da comunicação não nasce com a cibercultura, sendo apenas uma nova etapa de um processo iniciado com a escrita e também com as tecnologias que gravam e transmitem som e imagem. O que ocorre é que, graças ao processo de digitalização, a comunicação interativa, síncrona e assíncrona, chegou a um nível de virtualização incomparável, trazendo transformações profundas ao mundo do trabalho e à vida cotidiana, através de um acelerado e paradoxal processo de desmaterialização da economia e das práticas sociais, na sociedade de consumo, cujo abrigo é o ciberespaço.

A despeito dessas transformações, Lévy adverte que a cibercultura não se forma a partir de uma relação de determinação entre tecnologia e sociedade. Para ele, esta é uma relação de condicionante, ou seja, a mediação das técnicas produzidas pela cultura transforma a cultura mesma, criando novas possibilidades de interação entre seus agentes e deles com o conhecimento.

Dessa forma, o que caracteriza a cultura digital não é sua dimensão técnica apenas, mas, sobretudo, sua dimensão social, representada pela atividade humana que se dá em torno dos dispositivos e plataformas digitais e também das redes sociais.

Isso permite afirmar, em concordância com o referido autor, que o que vemos ocorrer, para além das transformações tecnológicas, é uma aceleração inigualável das mudanças no mundo da linguagem. Segundo Lévy (2004) os avanços nas tecnologias da comunicação permitem que a linguagem, em constante transformação, se desenvolva de uma forma ainda mais viva, a caminho da construção de uma cultura mais rica e de uma comunicação cada vez mais eficiente e sofisticada. Segundo ele:

A escrita forjou seu próprio sistema de auto-reprodução através da imprensa. A cada etapa da evolução da linguagem, a cultura torna-se mais potente, mais criativa, mais rápida. Acompanhando o progresso das mídias, os espaços culturais se multiplicaram e enriqueceram-se: novas formas artísticas, divinas, técnicas, revoluções industriais, revoluções políticas. O ciberespaço representa o mais recente desenvolvimento da evolução da linguagem. (LÉVY, 2004, p. 12-13).

No entanto, é preciso desconfiar do olhar otimista com o qual o autor analisa a cibercultura, uma vez que a evolução tecnológica não nos conduz, como

humanidade, necessariamente a um lugar melhor. Se olharmos pelo viés da pós-modernidade – esse outro jeito de nomear o tempo presente, ainda que bastante criticado como tradução da contemporaneidade¹ –, ela descortina uma humanidade errática e angustiada, cujo lastro social para a manutenção da ordem, das certezas, das fronteiras e da identidade foi, segundo Bauman (1998), abdicado para dar lugar à liberdade de criação e, também, de consumo. A ideia de pós-modernidade busca representar, assim, um mundo cujo destino humano está à deriva nesse oceano de possibilidades do qual a cibercultura é o principal provedor.

A educação, nesse processo, se torna um território em constante problematização, em face das mudanças na base das interações sociais, que passam a ser cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais, as quais estão fortemente submetidas à lógica capitalista e a processos excludentes. Tomando como norte a educação para a linguagem, o problema se reflete nos documentos curriculares, que, atualmente, começam a incluir novos objetivos relacionados à cultura digital e às práticas de linguagem, visando a inclusão dos sujeitos nessa nova realidade. Do ponto de vista da formação de leitores, o horizonte que se estabelece para essa nova educação não significa que o debate tenha chegado a um ponto satisfatório. Ainda é necessário, por um lado, conhecer as repercussões imediatas nas experiências leitoras desde a infância nesse tempo de mediações simbólicas digitais e, por outro, buscar caminhos para a escola, quanto às possibilidades de contribuir para tal inclusão.

A leitura na cultura digital: tudo novo?

Herrenschmidt (1995) diz que a escrita possibilitou, no início da evolução das técnicas que lhe dão lugar, ver a palavra nos contornos do objeto ausente através da escrita pictográfica; posteriormente, permitiu ver os sons da linguagem através do alfabeto, e isso possibilitou uma comunicação entre interlocutores que não compartilham o mesmo espaço-tempo. Atualmente, vemos a informática conceder ao sujeito, de forma mais concreta do que em qualquer tempo, o poder de se constituir virtualmente através da linguagem, segundo seu próprio desejo. Ela faz isso ao permitir que o sujeito reinvente, à sua imagem e semelhança, o próprio mundo através de um objeto técnico, deixando marcas que, além de visíveis (e audíveis) de qualquer ponto do planeta, são, permanentemente, manipuláveis, remodeláveis e, ao mesmo tempo, produtoras de uma realidade igualmente aberta à intervenção e à reinvenção.

¹ Abstenho-me de trazer um conceito de contemporaneidade teoricamente esmiuçado, para evitar um efeito de boneca russa, em que a definição de um conceito sempre trará outro que depende dele. Assim, o termo contemporaneidade é utilizado neste texto como sinônimo de atualidade.

Essa e outras transformações linguageiras inquietam pesquisadores do campo da leitura, da literatura e da(s) semiótica(s), sobre o que muda no ato de ler em tempos de cibercultura e cultura digital – tempos em que os aparelhos celulares se tornaram, ao modo do que assinalou McLuhan (1974), extensões dos corpos de pessoas de idades e culturas diversas e que, entre tantas utilidades, permitem ler textos que combinam diferentes linguagens no processo de comunicação. Essas inquietações também partem da premissa de que as mudanças nas práticas de leitura ao longo da história têm forte relação com a evolução dos seus suportes e das tecnologias envolvidas, levando a novas formas de cultura e interação social.

A exemplo do códice – que, como tecnologia da leitura e precursor do livro, permitiu, por sua mobilidade, o advento de práticas que contribuíram para o desenvolvimento e estruturação da cultura da modernidade –, as tecnologias contemporâneas impulsionam estudos sobre como a leitura está sendo transformada pelos meios digitais e como, ao ser transformada, atua no sujeito e na cultura contemporânea. Nessa perspectiva, assim como é inquestionável a contribuição do códice, da imprensa e da alfabetização para o surgimento de novas condições de circulação da informação, para a oferta de novas bases para as relações sociais e para a evolução do pensamento moderno, é evidente a urgência de se pensar como as tecnologias da informação e da comunicação, ao oferecerem novas formas de interação social através dos textos e estimularem novas formas de produção e circulação, iniciam um novo devir cultural e um novo sujeito leitor.

Não é novidade a discussão sobre o leitor do texto eletrônico, sendo Roger Chartier um dos seus primeiros debatedores, o qual, na obra *A aventura do livro: do leitor ao navegador* (CHARTIER, 1998), expõe ideias sobre a evolução dos processos de produção, circulação e recepção dos textos ao longo da história e reflete, entre outras coisas, sobre a desmaterialização da escrita e a repercussão nos processos que envolvem a leitura, chamando atenção para o fato de que o leitor se torna cada vez mais autor e o texto, cada vez mais aberto às suas intervenções. Tais mudanças no processo de recepção dos textos, segundo o autor, tornam a leitura e a escrita mais complexas, o que leva a uma sensação de aumento do iletrismo na população, uma vez que os excluídos dessas práticas não desenvolvem os saberes necessários para interagir com os textos nas condições exigidas.

Na visão de Canclini, atualizar o olhar para a formação de leitores implica reconhecer que ela deve se dar para além do livro.

A educação e a formação de leitores e espectadores críticos costumam frustrar-se pela persistência das desigualdades socioeconômicas, e também porque as políticas culturais se desdobram num cenário pré-digital. Insistem em formar leitores de livros, e, à parte, espectadores

de artes visuais (quase nunca de televisão), enquanto a indústria está unindo as linguagens e combinando os espaços: ela produz livros e também áudio-livros, filmes para o cinema e para o sofá e o celular. (2008, p. 18)

Apesar disso, ainda persistem os temores com relação aos danos causados pela tecnologia digital à cultura letrada. E, sendo a alfabetização e as habilidades básicas de leitura fatores-chave para o crescimento econômico dos países, é compreensível o interesse crescente por avaliar os efeitos do digital na performance de leitura de crianças e jovens. Pesquisas como a *Retratos da Leitura no Brasil* (CBL, 2011) há algum tempo dedicam parte do seu trabalho a conhecer práticas leitoras em torno da tecnologia da informação e da comunicação, destinando uma parte de suas perguntas a conhecer sobre o interesse, as práticas e as preferências dos leitores no meio digital.

Na União Europeia, sistemas internacionais de avaliação, no início desta década, davam conta de que houve um declínio da capacidade de leitura da população, sendo que um, em cada cinco, não tem as competências leitoras esperadas (EACEA, 2011). Esses dados geram especulações sobre os efeitos da leitura digital e das possibilidades interativas dos dispositivos digitais de leitura sobre as habilidades leitoras dos jovens atuais, além de motivarem algumas pesquisas com o propósito de conhecer os processos cognitivos envolvidos, a exemplo da investigação realizada por Anne Mangen, Bente R. Walgermo e Kolbjørn Brønnevik (2013). Esses pesquisadores do Centro Nacional de Leitura, Educação e Pesquisa, da Universidade de Stavanger, Noruega, apontam para uma perda na qualidade da compreensão leitora em dispositivos conectados, uma vez que o leitor passa a ter dificuldades de se manter concentrado ao longo da leitura. Outras pesquisas buscam compreender os processos cognitivos na leitura do hipertexto, entre as quais citamos as pesquisas realizadas no Centro de Pesquisa Cognitiva Aplicada, do Departamento de Psicologia da Universidade Carleton, em que, partindo da análise da leitura de hipertextos, buscam investigar os efeitos de algumas estruturas hipertextuais na compreensão. Concluem que, quanto maior a exigência de processamento visual e de tomada de decisão durante a leitura, mais é prejudicada a capacidade de compreender. Por outro lado, reconhecem que os fatores individuais, especificamente os conhecimentos prévios a respeito do texto e a capacidade da memória de trabalho, mediados pelos recursos do hipertexto, ajudam a determinar uma leitura mais ou menos eficiente (DESTEFANO; LEFEVRE, 2007). Divergindo dessa tendência, pesquisa desenvolvida sob liderança de Coscarelli (COSCARELLI; CAFIEIRO; DIAS, 2005) aponta para um melhor desempenho, por parte de leitores experientes, na leitura do gênero propaganda no formato hipertextual, quando comparado à leitura do mesmo texto em formato linear.

Apesar das abordagens mais desconfiadas e de as mudanças na leitura serem um fato concreto, é evidente que não se trata de um processo totalmente distinto ou novo. Há nele aproximações e afastamentos no que tange às práticas e competências leitoras, as quais merecem atenção e exigem que façamos indagações.

Acima, nos referimos à possibilidade de se viver em mundo de linguagem, fazendo uma alusão às novas formas de subjetivação no (ciber)espaço. Essa ideia também se ancora no hipertexto, que se constitui em uma manifestação concreta da possibilidade de o leitor embrenhar-se em um mundo feito de signos e de, nele, construir um percurso singular. Segundo Lévy (1993), o hipertexto define-se como ‘mundos de significações’ que funcionam como uma metáfora das esferas da realidade. Esse autor caracteriza o hipertexto a partir de seis princípios: i) está em constante transformação e reconstrução; ii) apresenta nós e conexões heterogêneas, que colocam em jogo diferentes atores: humanos, palavras, imagens, traços de imagens ou do contexto, objetos técnicos etc.; iii) organiza-se de modo fractal, ou seja cada *link* pode se compor, por toda uma rede e assim por diante, indefinidamente; iv) a rede, por não possuir um motor interno, sofre transformações que dependem de um fator exterior indeterminado; v) funciona por proximidade, em que o curso dos acontecimentos é uma questão de topologia e de caminhos (nessa perspectiva, a rede hipertextual não está no espaço, ela é o espaço); vi) a rede possui diversos centros móveis, que saltam de um nó para outro. (LÉVY, 1993).

Para Lévy (1996), os processos mentais necessários para lidar com o hipertexto não nascem com a informática ou com a internet. A leitura de qualquer texto (alfabético ou ideograma, gráfico, imagem etc.) envolve “[...] hierarquizar e selecionar áreas de sentido, tecer ligações em zonas, conectar o texto a outros, arrimá-lo a toda uma memória que forma como que o fundo sobre o qual ele se destaca e ao qual remete” (LÉVY, 1996, p. 37). Nessa perspectiva, a informática exterioriza uma capacidade cognitiva preexistente e também reorganiza a “economia ou ecologia intelectual”, modificando as funções cognitivas (LÉVY, 1996, p.38).

Para além dos efeitos cognitivos e das transformações no modo de aprender e se comunicar, a mediação das tecnologias digitais produz uma transformação na forma de participação social no mundo contemporâneo, com consequências profundas para a constituição dos sujeitos. Coll, Mauri e Onrubia (2010), autores dessa reflexão, afirmam também que as ferramentas que utilizamos para manejar nossa relação com o meio não apenas transformam o mundo ao nosso redor como reconfiguram as práticas que realizamos e, desse modo, transformam as maneiras de agir e pensar que sustentam tais práticas.

Marucci e Nolasco (2010), ao estudar as primeiras produções teóricas sobre os efeitos do livro digital, destacam Bellei (*apud* MARUCCI e NOLASCO, 2010),

que afirma que o livro é tecnologia capaz de moldar subjetividades e que o livro digital tem a ver não só com uma ideia de ciberespaço, mas também de “cibertempo”. Dessa maneira, promove uma relação entre sujeito e texto com características diferentes do livro de papel, pois este permite uma imersão que transcende o aqui-agora, enquanto o livro digital faz com que o leitor aja dentro do imediato.

Já para Santaella (2004), a leitura digital faz surgir um leitor imersivo com outras características, mas também com perfil cognitivo diverso do leitor do papel. Para a autora, o leitor do digital, em vez de esbarrar nos signos, dispõe de uma liberdade e de habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas que lhe permitem agir e decidir sobre os rumos de sua leitura. Num meio em que uma multiplicidade de signos está disponível numa rede feita de nós e infinitas possibilidades de leitura, o leitor imersivo necessita estar sempre de prontidão para decidir que caminho seguir, percorrendo roteiros labirínticos dos quais ele é coautor ao selecionar esse ou aquele *link*, interagindo com imagens, palavras, documentos, músicas, vídeos etc.

Para Lévy (1999), toda leitura, independentemente do suporte, envolve virtualização e atualização. O virtual do texto é, portanto, anterior às tecnologias de digitalização, pois “o espaço de sentido não preexiste à leitura” (LÉVY, 1999, p. 36), ou seja, revela-se na tensão entre a indeterminação dos sentidos e os potenciais de significação do texto, o que se resolve provisoriamente, no ato da leitura, na sua atualização singular e histórica. Assim, é da compreensão de que o leitor é uma instância variável da leitura e que interage com as muitas possibilidades do texto, que eclode a virtualidade da comunicação. Nesse processo, tanto o leitor como o texto se atualizam, mutuamente, através do processo de interpretação.

Escutar, olhar, ler equivale finalmente a construir-se. Na abertura do esforço de significação que vem do outro, trabalhando, esburacando, amarrotando, recortando o texto, incorporando-o, contribuimos para erigir a paisagem de sentido que nos habita. O texto serve aqui como vetor, de suporte ou de pretexto à atualização de nosso próprio espaço mental. (LÉVY, 1999, p. 37)

O hipertexto é uma matriz de textos potenciais, sendo cada texto um conjunto de fragmentos que se relacionam virtualmente, que podem ser conectados, atualizados no ato da leitura mediante a atividade do leitor, o que envolve também rasgar, dobrar, torcer o texto; recortá-lo e reconstruí-lo. A diferença para Lévy está no fato de que os modos de digitalização, ao darem outra aparelhagem à leitura, transformam os modos de ler e compreender, pois o texto digital dobra-se e recorta-se diante do leitor, requerendo deste uma atividade mais intensa, procedimentos mais explícitos e objetivados. Nesse processo, mesclam-se os papéis

de leitor e autor. Enquanto o(s) autor(es) de um hipertexto, ao estabelecer nós, interconectar textos, ao disponibilizar diferentes itinerários de leitura, realizam uma atividade interpretativa, o leitor, ao atuar objetivamente sobre o texto – muitas vezes, deixando marcas das suas decisões –, exterioriza procedimentos subjetivos do ato da leitura, interferindo efetivamente quando decide, reconstrói e edita o texto, conforme seu desejo e, assim, ocupa também o lugar de autor.

Na verdade, é somente na tela, ou em outros dispositivos interativos, que o leitor encontra a nova plasticidade do texto ou da imagem, uma vez que, como já disse, o texto em papel (ou filme em película) forçosamente já está realizado por completo. A tela informática é uma nova “máquina de ler”, o lugar onde uma reserva de informação possível vem se realizar por seleção, aqui e agora, para um leitor particular. Toda leitura em computador é uma edição, uma montagem singular (LÉVY, 1999 b, p. 41).

Vale ressaltar, no entanto, que esta é uma posição cada vez mais problematizada. Coscarelli (2006) questiona, por exemplo, o rótulo de que o grau de atividade do leitor do hipertexto é maior. Para ela a atividade do leitor não é determinada exclusivamente pela forma do texto, mas também pelos interesses e experiências leitoras que orientam a interação com o texto. Dessa maneira, o leitor do impresso pode gozar de igual autonomia ou até mais do que o leitor do texto digital, se este não oferece as condições para tanto, ou se o leitor não apresenta uma atitude curiosa e investigativa diante da tela.

Ainda que haja divergências e ponderações, essas produções teóricas revelam que a leitura sofre importantes transformações seja como habilidade cognitiva, como discurso teórico ou como prática social, as quais desafiam cada vez mais a escola a rever seus processos e seus fins educativos, a fim de acompanhar a transformação cultural que se desenrola nas experiências humanas mediadas, em todos os níveis, pela tecnologia digital.

Dessa maneira, podemos apontar, como a primeira consequência imediata, o aumento das exigências sobre a educação para a leitura, pois, desde as reflexões de Chartier, se descortinaram outras posições, comportamentos e habilidades do leitor, no processo de construção de sentido. Tais mudanças se convertem em novas exigências também para os processos de alfabetização, uma vez que o sistema alfabético, diante das tecnologias multimídias e de textos multimodais, não constitui um sistema suficiente para a decodificação da mensagem, surgindo a necessidade de se ensinar o domínio de novos códigos, com diferentes complexidades, que permitem ao sujeito transitar com autonomia no meio digital seja na recepção, seja na produção de textos.

A articulação da linguagem verbal com diferentes recursos não-verbais, uma característica central do digital, promoveu um reposicionamento dos

propósitos relacionados à educação para a linguagem. Como afirmamos acima, a impossibilidade de a aquisição da base alfabética dar conta dos códigos de constituição da linguagem na cultura digital desestabiliza os conceitos clássicos de *alfabetização* e *letramento*, que, nesse processo, agregam adjetivos para especificar novas necessidades sociais. Assim, nos deparamos com termos como alfabetização/letramento digital (BUZATO, 2009, letramento literário (COSSON, 2009; PAULINO, 2010), alfabetização visual (OLIVEIRA, 2009), entre outras formulações parecidas. Em geral se entendem essas adjetivações como consequência do desejo de aprofundamento e especialização no estudo das diversas dimensões da linguagem com que o sujeito interage para significar o mundo. Por outro lado, refletem também uma fragmentação das experiências, dividindo, para efeito de pesquisa, ensino e aprendizagem, o que, nas práticas sociais, está articulado pelos meios de comunicação e pelas necessidades dos sujeitos, uma vez que o digital, o literário, o visual e também outros códigos e semioses estão articulados significativamente na experiência eletrônica.

Algumas proposições teóricas aplicadas aos processos de alfabetização e letramento imprimem sobre essas palavras outro tipo de variação, desta vez, do singular para o plural, de forma que passam a tornar explícita a diversidade de meios envolvidos no processo de significação, passando a surgir os usos: *letramentos* e *alfabetizações*. Essa pluralização da palavra também se manifesta pela combinação com o prefixo *multi-*, aparecendo, em 1996, o termo *multiletramentos/multiliteracies* (NEW LONDON GROUP, 2000).

No sentido de atribuir a ideia de multiplicidade, surge também o termo alfabetização multimodal – *multimodal literacy* (WALSH, 2009). Esta última se define por investigar as contribuições de diferentes recursos semióticos (por exemplo, linguagem, gestos, imagens) cooperando em diversas modalidades (por exemplo, visual, sonora, somática etc.), bem como sua interação e integração na construção de um texto coerente.

Explicita-se nessas (re)formulações uma vontade de empreender um novo modo de ensinar e aprender a(s) linguagem(ns) que leve em conta as técnicas, seus modos de constituição e os processos culturais envolvidos. O conceito de multiletramentos, por exemplo, não envolve apenas uma problemática dos meios e modos com os quais os sujeitos interagem com o mundo para produzir sentido, interessando também pensar o universo de referência dos alunos, suas práticas culturais. Dessa maneira considera, para além da multiplicidade semiótica, a multiplicidade cultural envolvida na leitura e produção de textos (ROJO; MOURA, 2012).

Considerando que os contextos sociais estão cada vez mais plurais, a educação para a linguagem, nessa perspectiva, leva em conta as diferentes formas como as culturas contemporâneas se manifestam, produzem e fazem circular seus discursos. Sendo a literatura digital, nas suas diferentes manifestações, parte

desse processo, a educação literária não está excluída do horizonte educativo dos novos letramentos. Nesse sentido, a educação literária deve se voltar, na contemporaneidade, para a aquisição de saberes próprios das práticas de leitura literária em vigor nos meios sociais, incluindo as mediações tecnológicas mais recentes, e, assim, buscar construir um percurso de formação que aponte para um itinerário leitor que alcance também as práticas digitais de linguagem.

Educação literária e cultura digital

A leitura literária, de uma perspectiva educativa, é, tradicionalmente, considerada uma porta de entrada não só para a imaginação, mas também para o mundo da linguagem escrita. Atribui-se a ela características especiais que dão sentido ao ato de ler na infância, favorecendo a participação na cultura letrada. Nas últimas décadas, a literatura vem sendo valorizada principalmente por suas formas de contribuir para o processo formativo de crianças e jovens a partir de sua dimensão estética (COELHO, 2000; COLOMER, 2003, 2005). De um lado, sua valorização vem da visão de que investir na formação do leitor literário é uma forma de desenvolver saberes importantes para o processo de interação com os textos, porque a própria complexidade formal do texto literário, rico em recursos linguístico-textuais e em possibilidades de sentido, amplia a condição de o leitor se relacionar com a linguagem escrita. Do outro, a leitura da literatura está a serviço de uma educação literária, propósito educativo que tem ocupado os currículos contemporâneos e tem sido justificado em razão da carga simbólica e cultural dos textos literários, que ajudam no desenvolvimento intelectual e psicossocial dos sujeitos.

O crescente interesse de pesquisadores e educadores pela mediação da leitura digital, como experiência estética, emerge também de reflexões sobre o que permite continuar reiterando o papel da literatura como texto privilegiado para inserir o sujeito nas práticas de leitura contemporâneas ou, por outra via, qual o seu papel na exclusão de outros sujeitos que estão à margem dessas práticas. Todos esses trabalhos derivam de indagações sobre o que acontece com a leitura literária na contemporaneidade, e alguns deles, com a literatura para crianças.

Sem dúvida, já é possível afirmar que a leitura literária, como exercício da imaginação e da linguagem, tem uma presença irreversível no meio digital, ajudando a renovar – dado o grande número de formas – gêneros, práticas e intercâmbio de obras literárias circulando na internet. Os celulares e outros aparelhos conectados e móveis, que permitem a leitura em qualquer lugar, são uma realidade e seguem ampliando a ubiquidade do texto digital, podendo vir a representar o que o código e os tipos móveis representaram no processo de disseminação da escrita, porém, desta vez, possibilitando o acesso a um conjunto mais complexo de recursos semióticos.

É inquestionável que a popularização dos dispositivos móveis e seu manuseio por crianças desde muito cedo provocaram um incremento do comércio digital de bens simbólicos voltados para a infância, sendo um alerta para a necessidade de desenvolvimento de uma crítica especializada, bem como de estudos sobre os processos de mediação existentes e desejáveis nesse novo contexto. De acordo com Prieto (2017), os estudos provenientes da “didática dos materiais que contêm o texto literário” (p. 94, tradução nossa) apontam para novas necessidades formativas, de mediadores e leitores, uma vez que, além das mudanças técnicas e formais, houve mudanças no sistema de circulação literária.

Todavia, se, por um lado, a popularização dos dispositivos digitais, sinaliza para o crescimento do público-leitor no meio eletrônico, isso ainda não significa que esse público consome literatura digital. É preciso, antes disso, fazer uma distinção entre a obra de literatura digital e o livro digitalizado ou *e-book*. Enquanto este se apresenta como uma obra produzida convencionalmente e transformada em arquivo PDF, EPUB, MOBI ou AZW, cujo texto não apresenta mudanças significativas em relação à versão impressa, as obras de literatura digital são produzidas já considerando as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, ou seja, tais tecnologias têm completa centralidade na sua produção (HAYLES, 2009). Assim, as obras de literatura eletrônica, como também são denominadas, não podem ser reproduzidas em formato impresso, pois lançam mão de recursos como o uso de sons, imagens e interatividade e contam com as inúmeras formas de entrelaçamento permitida pelo hipertexto, fazendo surgir outras formas de expressão.

Para Prieto (2018), além da literatura digital mais facilmente identificável, é preciso prestar atenção a outras formas de ficção digital, tais como os jogos eletrônicos, os quais têm presença relevante entre crianças e jovens, se constituindo como uma das principais experiências narrativas a que eles têm acesso em seus lares. Segundo o autor, é preciso trabalhar pelo empoderamento crítico dos leitores, para que possam ter condições de selecionar e interpretar, a partir de critérios de qualidade e de bases mais consistentes. Para isso, é necessário que se lance um olhar literário sobre essas obras, com o propósito de contribuir para os processos interpretativos e para a inclusão de novos sujeitos nessas práticas de linguagem, de caráter estético e lúdico, e cuja complexidade narrativa e formal deve ser reconhecida e valorizada.

Pesquisadores do campo da educação literária, como Margallo e Marín (2014), defendem que, diante das práticas de leitura digital que se vê emergir nos lares de todo o mundo por meio do uso de *tablets* e celulares, e com as transformações da narrativa, é preciso pensar sobre novos processos educativos. Para elas, a aprendizagem literária se torna mais complexa nesse cenário, pois passa de uma realidade leitora em que se precisa aprender a extrair significado narrativo de um texto codificado em letras e imagens, à necessidade de extraí-lo

de um produto mais multimodal e multimidiático. É preciso reconhecer, dessa maneira, que o interesse crescente por livros-aplicativos e pela ficção digital, constatado em pesquisas recentes (PRIETO, 2018; MARGALLO; MARÍN, 2014), traz à tona novos e complexos desafios intelectuais que se interpõem entre a criança e a literatura.

Diante desse quadro, podemos identificar duas novas exigências do ponto de vista dos conhecimentos textuais necessários para a leitura literária: as novas formas narrativas e a convergência de linguagens e semioses que se articulam para dar sentido ao texto. Em outras palavras, podemos dizer que o leitor do digital precisa dominar competências que lhe permitam interpretar e obter prazer estético com as narrativas hipertextuais e multimodais.

Atentas à questão da crescente multimodalidade dos textos contemporâneos, muitas iniciativas no âmbito dos estudos da linguagem buscam incorporar aos objetivos educacionais uma preocupação com a formação de um leitor afetado por diversos modos semióticos seja no digital ou no impresso. No Brasil, a publicação *Livros & Telas* (MARTINS *et al.*, 2011), produzida por pesquisadores do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), da UFMG, nos dá notícias de diversas iniciativas voltadas para a formação de leitores capazes de articular produtivamente linguagem verbal e não-verbal, com trabalhos desenvolvidos naquela universidade desde 1998. Nossa pesquisa de doutorado (MORAES, 2016) também se insere nessa preocupação, ao estudar os recursos sonoros da literatura infantil digital.

No âmbito internacional, muitos são os trabalhos cujo enfoque traz a multimodalidade na leitura como objeto de investigação no campo da educação. Destaco o trabalho de Lens Unsworth, precursor da pesquisa sobre literatura infantil digital e pesquisador da Universidade de Griffith, Austrália, que se dedica a estudar os aspectos cognitivos e discursivos envolvidos na articulação imagem-texto durante a leitura por parte de crianças, buscando atender a demandas curriculares daquele país, que já apresenta, oficialmente, a alfabetização multimodal como um objetivo educacional. Sobre a experiência australiana, Maureen Walsh (2009) apresenta dados de pesquisa realizada em escolas de Ensino Fundamental, em que, através de um trabalho conjunto com os professores, buscou explorar o potencial pedagógico da alfabetização multimodal. Numa primeira pesquisa, a autora conclui que os estudantes, para ler e produzir textos multimodais, precisam combinar práticas tradicionais de alfabetização com a compreensão, o planejamento e a manipulação de diferentes modos – como imagem, som, gráficos, imagem em movimento – com o texto escrito. Em outro trabalho (WALSH, 2010), apoiando-se em descritores de critérios de linguagem e letramento propostos no âmbito da alfabetização multimodal, que implica ler, visualizar, responder e produzir textos multimodais e digitais, a autora apresenta nove estudos de caso, que fornecem evidências

de que os professores podem combinar o ensino da alfabetização baseado em interações com a tecnologia de comunicação digital em uma variedade de áreas curriculares. Os resultados dessa pesquisa confirmam que a alfabetização precisa ser redefinida dentro dos contextos curriculares atuais, particularmente à luz do surgimento de um currículo nacional australiano. Atentemos para o fato de que essa preocupação com práticas curriculares que contemplem as interações em meio digital no ensino da linguagem para crianças já existe na Austrália há quase 10 anos.

Os avanços nos estudos sobre as transformações na leitura e na formação do leitor contemporâneo não deixam de envolver problemas históricos relacionados à leitura na escola, que se caracterizam, em grande parte, pelas formas de apropriação da literatura nas práticas de ensino. Ora, se a leitura como prática social que envolve interação com textos verbais ainda sofre essas dificuldades de recontextualização na escola, cumpre indagar como a escola irá se apropriar dos novos modos de ler na contemporaneidade.

Um dos aspectos a desafiar a relação da escola com as novas práticas de leitura diz respeito a uma tradição verbalista e logocêntrica dos currículos escolares. Estes atribuem à linguagem verbal, sobretudo, à escrita, um *status* culturalmente privilegiado, que se revela no controle da língua que se fala, que se lê e que se ouve, baseado na ideia de que é por esse meio que se terá melhor acesso ao conhecimento do ponto de vista qualitativo e quantitativo.

A leitura, como saber social, objeto real de conhecimento, já não tem modos de funcionamento tão facilmente mapeáveis, de forma que, para ocorrência de sua aprendizagem, a aposta em dispositivos de controle e em representações rígidas sobre sua aquisição e desenvolvimento são caminhos questionáveis diante do cenário aqui descrito. Por outro lado, se não é possível mapear, desvendar o funcionamento da leitura em todas as suas dimensões, é possível ampliar o olhar para os modos como a relação leitor e texto se dá na cibercultura.

A literatura infantil digital em questão

Seja pelo fato de envolver diferentes códigos na sua produção, seja por se destinar a um leitor em formação ou ainda por sua relação complexa com a pedagogia, a literatura infantil padece de um problema crônico: sua dificuldade de definição e de valoração. Há muitas décadas esse problema vem sendo tratado pela crítica especializada com conclusões relativas e provisórias.

O cenário dentro do qual a literatura infantil atual se configura faz dela um objeto ainda mais difícil de delimitar, pois, além da liberdade para experimentações e hibridismos, não há mais um sistema de referências de valores e características no qual se possa apoiar para definir, orientar, valorar ou classificar as manifestações artísticas.

O desafio, para aqueles que necessitam operar conceitualmente com esse tipo de texto, é de grande amplitude, sobretudo quando se trata da literatura infantil digital. Tendo em vista os níveis de questionamentos por que tem passado a literatura infantil impressa, não é possível ignorar os grandes obstáculos que apresentam, quando o propósito é descrever sua natureza.

O *Glossário Ceale*, produzido em 2014 por pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais com o objetivo de apresentar verbetes relacionados à alfabetização e à linguagem, ao trazer o verbete “literatura digital para crianças”, a define como “todo e qualquer experimento literário endereçado ao público infantil para ser lido exclusivamente em meio digital” (KIRCHOF, 2014). O autor divide tais experimentos em dois tipos: poesia digital e narrativa digital.

Segundo Kirchof, os primeiros experimentos literários em meio digital surgiram na Alemanha em 1950, mas as produções voltadas para as crianças têm sua origem em período mais recente. A tecnologia do CD-ROM, surgida no final da década de 1980, pode ser considerada o primeiro suporte para a produção digital hipertextual e hiperídia para crianças com conteúdo literário. Com a expansão e o acesso generalizado à internet a partir da década de 1990, essa produção começa a ocupar a rede e a circular em diferentes formatos.

Podemos dizer que a migração da literatura do papel para a tela se dá por duas vias: por *deslocamento*, marcada apenas pela mudança do suporte, e por *reinvenção*, que se caracteriza pela experimentação digital. É ponto pacífico entre pesquisadores da área o fato de que literatura que se assenta no livro não pode ser a mesma que se desdobra no ambiente digital, mas as duas formas, a impressa e a rigorosamente digital, ainda que estejam em extremos opostos, guardam continuidades e muitos tons de cinza entre uma e outra.

É compreensível, porém, o fato de que, no início do processo de realização da literatura infantil no meio digital, o livro impresso tenha sido a referência mais próxima para as primeiras produções colocadas na internet e, ao mesmo tempo, que aquilo que já nasceu digital, se distanciando do formato do livro, não tenha sido reconhecido como literatura, imediatamente.

Esse processo, segundo Borrás (*apud* TURRIÓN, 2013, p. 7, tradução nossa), obedece a uma tendência já percebida na literatura para adultos:

Em geral, o exercício de transferência da LIJ [literatura infantil e juvenil] para o espaço digital seguiu, mais ou menos, os mesmos processos da literatura de adultos. Nesse sentido, se começa pelas digitalizações de obras em papel, se abre, desse modo, o caminho para a adaptação digital, que, posteriormente dão lugar às novas possibilidades expressivas que uma análise dos suportes permite com os textos.

Segundo Yokota e Teale (2014), levar o livro ilustrado ao universo digital foi o fato mais relevante para o surgimento da literatura digital e, nesse processo, foram usadas diferentes estratégias:

1) Escaneamento completo do livro ilustrado, 2) Transformação de livros ilustrados em vídeos, 3) a transformação de livros de imagens com características exclusivas do mundo digital, e 4) adição de recursos interativos, incluindo jogos, que vão além da história. (YOKOTA; TEALE, 2014, p. 578, tradução nossa)

A primeira estratégia apresentada pelos autores americanos se inclui nos processos de digitalização do impresso que abordamos anteriormente e é a que mais se aproxima do modelo do livro, apenas com uma adaptação ao suporte digital. O escaneamento de obras é o meio mais comum de transposição, encontrado facilmente na internet; todavia, há casos como o aplicativo *Narizinho Arrebitado* que, ainda que disponível como um produto interativo na loja virtual, é uma obra situada dentro desse modelo limitado, pois os recursos de animação, som e interatividade são mínimos, sendo a parte essencial da obra uma mera digitalização da versão impressa.

Essas obras meramente digitalizadas estão, em sua maioria, disponíveis livremente na internet. As outras formas de transposição do impresso para o digital, porém, refletem, predominantemente, produtos desenvolvidos para serem consumidos por meio de dispositivos móveis ou não.

A segunda estratégia apresentada aborda as relações de intermedialidade, por meio das quais se desenvolve um vídeo para ser veiculado em meio digital, em geral, em um CD-ROM que acompanha o livro, com o propósito de estender a experiência leitora vivenciada no papel ou de simplesmente ampliar a experiência estética com a mesma obra.

A terceira estratégia já trata do que, propriamente, chamamos de literatura digital, desenvolvida para explorar as potencialidades semióticas do meio digital, mesmo apoiadas no livro impresso. Entre os aplicativos brasileiros, uma obra que se aproxima é *Flicts* (ZIRALDO, 2014), cuja potencialidade do meio digital é explorada dentro da proposta literária, tanto em suas possibilidades multimodais como de interatividade.

A quarta e última estratégia categorizada por Yokota e Teale (2014) trata da oferta de conteúdos interativos e com recursos multimodais próprios do universo digital como forma de promover entretenimento ou acesso a outros conteúdos relacionados à narrativa principal, que não necessariamente atendem aos pré-requisitos de uma obra de literatura digital no seu sentido estrito. Esses elementos se colocam no nível paratextual, não constituindo parte da obra literária em si. Esse é um tipo de aplicativo bastante comum, em que a narrativa convencional é acompanhada por atividades extras, que podem envolver recursos multimídias e interatividade, mas de forma apartada da experiência literária.

Os antecedentes impressos e também de outras mídias que levaram à construção das formas artísticas digitais nem sempre resultaram em mero

deslocamento de um suporte a outro. O processo de recontextualização da literatura para o digital se deu em níveis distintos e por meio de estratégias infinitas de hibridação e influência, levando ao surgimento de novos gêneros, novas técnicas e estéticas. Uma obra emblemática, citada por Prieto (2018) para exemplificar o caráter fronteiro e inovador no campo da experiência literária para crianças, é *Metamorphabet* (SMITH, 2015). Para empreender tais projetos, a literatura infantil digital se vale da própria tradição literária infantil, utilizando, como já assinalava Bauman (1998), a própria cultura como matéria-prima. Por outro lado, opera com outros aparatos materiais e semióticos, permitindo criar experiências inéditas e extremamente desestabilizadoras, do ponto de vista do atual horizonte de expectativa da literatura infantil impressa.

O advento da literatura digital, entendida como reinvenção do literário nos termos proporcionados pelo ciberespaço, introduz novas mediações e novas condições para a realização da leitura. O processo de adaptação ao mundo digital, como afirma Kirchof (2010), envolve a reinvenção das identidades adjacentes ao texto literário, a saber: do autor, do editor, do ilustrador, do livreiro e também do leitor. Do ponto de vista da autoria, a literatura digital, de modo geral, resulta de um trabalho coletivo articulado. Quanto mais multimodal é o texto, mais a autoria tende a ser compartilhada. No âmbito do impresso, o livro ilustrado já pressupunha uma autoria coletiva, em que autor, ilustrador e designer gráfico desempenham papéis igualmente importantes no projeto literário. No âmbito da literatura digital hipermídia (TURRIÓN, 2014), essa autoria pode se expandir, se multiplicar, ao tempo em que também se fragmenta e se torna ambígua.

Notas finais: sobre problemas de mediação da literatura infantil digital

A arte digital, entre elas a literatura, está, direta ou indiretamente, disponível para consumo no ciberespaço. Sua produção, sua circulação, bem como sua recepção constituem um novo devir da experiência estética. A arte na cultura digital tem que lidar agora, mais do que nunca, com a liberdade interpretativa por um lado, e com as implicações mercadológicas que afetam a tecnologia digital, por outro. Isso faz com que os problemas relativos à mediação leitora se redimensionem, pois são afetados por novos condicionantes no que tange a uma efetiva participação nessas práticas, que se relacionam com a recepção e interpretação de textos e com os novos comportamentos sociais do leitor, entre eles, a seleção e a aquisição de obras. Nessa perspectiva, é preciso considerar os saberes e a experiência que permitem ao mediador ajudar a melhorar as experiências literárias nos suportes digitais, a estimular a construção de um percurso com qualidade crescente e, sobretudo, introduzir novos participantes.

A rigor, a hibridação é uma característica da cultura. Bauman (1998), ao escrever *O mal-estar da pós-modernidade*, afirmou que, enquanto a modernidade é marcada pela transformação da natureza, na construção de uma cultura inovadora, na pós-modernidade, a cultura se tornou a segunda natureza. Para que esse ciclo continue em funcionamento, ou seja, para que novas formas culturais sigam sendo produzidas e consumidas, é necessária uma contínua reordenação dos valores e das expectativas. Nessa perspectiva, é preciso, em primeiro lugar, abrir-se para essas novas construções, ao mesmo tempo em que é importante considerar que é tarefa do mediador apropriar-se do que há de estável nelas, visando encontrar possíveis portas de entrada e discriminar comportamentos leitores que favorecem a fruição da experiência estética no meio digital.

Assim é a arte na sociedade pós-industrial: não-linear, híbrida, movente, que não se encaixa em um padrão geral e aberta à participação e a múltiplas interpretações. Nela, o significado se situa no pequeno espaço entre o sujeito e a obra, ou seja, não é determinado por leis gerais (BAUMAN, 1998). O ato da criação, tal como a sua recepção, se apresenta, dessa maneira, como eventos singulares e irreproduzíveis.

Entretanto, é possível identificar regularidades no comportamento do leitor nas experiências de leitura, sobretudo da narrativa multilinear, que coloca a atividade interpretativa em um novo patamar, na medida em que ela está associada a uma performance do leitor e a tomadas de decisão que lhe permitem seguir ou não com a leitura de forma satisfatória. Nessa perspectiva, se a construção de estratégias de compreensão na leitura analógica envolve um constante controle e regulação do processo de significação, na leitura digital essa necessidade se manifesta a cada nó hipertextual, ao exigir do leitor uma ação explícita que lhe possibilite seguir desfrutando do texto. Desse modo, os impasses do leitor no processo de compreensão e fruição da obra tanto podem gerar expectativas e atitudes proativas para seguir obtendo prazer com a leitura do texto, quanto podem desestimulá-lo. Nesse sentido, é importante considerar os impasses e desafios específicos da experiência narrativa digital, o que requer do mediador o conhecimento suficiente dessas práticas, de modo que seja possível prever os problemas enfrentados pelos leitores digitais.

A seleção das obras como primeiro desafio do mediador, no âmbito da literatura digital, precisa lidar com um princípio fundamental: a diferença. Tratar de literatura digital é tratar de formas artísticas livres de modelos fixos e filiações estéticas rígidas. A experimentação constitui um valor importante. No caso da literatura infantil, especialmente das narrativas de ficção, é preciso considerar que a leitura envolve outro tipo de experiência estética, muitas vezes ficando na fronteira com outras formas audiovisuais e lúdicas, demandando outros critérios de valoração, de seleção e novas expectativas do leitor.

Todavia, como alerta Prieto (2018), há um grande preconceito com o qual os mediadores de literatura infantil olham para as novas formas de ficção digital, sobretudo as vídeo-lúdicas, e que se origina no desconhecimento do seu potencial interpretativo e na crença infundada em ameaças ao desenvolvimento intelectual e cultural de crianças e jovens. Faz parte desse estado de coisas o fato de que há uma tendência por parte dos mediadores de atribuir valor apenas a obras em que possam encontrar elementos suficientes que lhes permitam enquadrá-las dentro de um espectro reconhecidamente literário, o que faz com que se excluam, do horizonte do processo de mediação, obras que merecem ser conhecidas e apreciadas, pois muitas delas também podem trazer uma bagagem simbólica e estética relevante e enriquecedora.

Para finalizar, recuperamos aqui a ideia de que mapear o complexo processo de mudança que vem sofrendo a leitura e ainda seus efeitos na leitura literária no meio digital é tarefa extremamente difícil, sobretudo porque as transformações – que ainda estão em curso – ocorrem com uma velocidade assustadora. As sínteses possíveis de serem feitas se apoiam na permanência da importância de certos olhares teóricos que, após décadas, ainda trazem reflexões que nos permitem interrogar a natureza da leitura e, por consequência, os processos educativos e práticas sociais em torno dela, em especial da literatura infantil, em tempos de cultura digital. De todo modo, podemos afirmar que muita coisa mudou e que quase nada mudou. Ou seja, a leitura mudou, os suportes mudaram, as interações sociais que lhes dão sentido também – e, nesse processo, estão incluídas as exigências educativas, assim como as competências e habilidades que permitem afirmar que um sujeito está plenamente apto a inserir-se nas práticas de leitura literária na cultura digital. Por outro lado, quase nada mudou no que se considera aceitável como literatura infantil e como experiência estética através da leitura no plano das mediações concretas. Se conseguimos vislumbrar um novo cenário para a leitura, novas produções artísticas e um novo sistema de circulação, ainda está pouco claro como devemos reagir a esse estado de coisas, o que requer o aprofundamento do debate e, antes de mais nada, o interesse por conhecer esse outro mundo de fruição estética que se abre por meio da literatura infantil digital.

Referências

AGÊNCIA DE EXECUÇÃO RELATIVA À EDUCAÇÃO, AO AUDIOVISUAL E À CULTURA (EACEA), *Ensino da leitura na Europa: contextos, políticas e práticas*. Lisboa, 2011.

ALMEIDA, M. E. B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: PELLANDA, N; SCHLUNZEN, E.; SCHLUNZEN, K. (Orgs.). *Inclusão digital: Tecendo Redes Afetivas/Cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 376 p.

- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, 272p.
- BUZATO, M. E. K.. *Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC*. DELTA. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (PUCSP. Impresso), v. 25, p. 01-38, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000100001&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 08 jan. 2019.
- CANCLINI, N. G. *Leitores, espectadores e Internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 2013, 94p.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do Leitor ao Navegador*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998. 159p.
- COELHO, N. N. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. Belo Horizonte: Peirópolis, 2000. 168p.
- COLL, C; MAURI, T. e ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, Cesar; MONEREO, Carles. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. 366p.
- COLOMER, T. *Andar entre libros*. México. FCE, 2005. 271p.
- COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003. 454p.
- COSCARELLI, C. V. Os dons do hipertexto. *Littera: Lingüística e literatura*. Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, v. 4, n. 4, p. 7-19, jul./dez. 2006.
- COSCARELLI, C. V; CAFIERO, D; DIAS, M. Um olhar sobre o processo hipertextual da leitura no gênero propaganda. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 1, Recife, UFPE, outubro de 2005. *Anais [...]*. Recife: 2005. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/RecifeCampariMarc.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2009. 144p.
- DESTEFANO, D; LEFEVRE, J.A. Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, Ottawa, v. 23, n. 3, p. 1616-1641, 2007. Disponível em: <https://benjaminvw.files.wordpress.com/2009/01/destefano.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- HERRENSCHMIDT, Clarisse. O todo, o enigma e a ilusão. In: BOTTERÓ, Jean. *et al. Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ed. Ática, 1995. 200 p.
- KIRCHOF, E. R. Identidades de leitor na era digital: o ciberleitor infantojuvenil. Disponível. In: REUNIÃO DA ANPED, 33, Caxambu, 2010. *Anais eletrônicos [...]*. 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6197--Int.docx.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- KIRCHOF, E. Literatura digital para crianças. In: FRADE, I. C. A.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.) *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34, 1993.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. 172 p.
- LÉVY, P. *O que é virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996. 157 p.
- LE MOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 2ª. Ed., Porto Alegre: Sulina, 2004. 296 p.

MARGALLO, A. M.; MARÍN, C. H. Ipads em família. In: SIMPÓSIO LITERATURA EN PANTALLAS: TEXTO LECTORES Y PRACTICAS DOCENTES. Barcelona, 2014. *Anais [...]*. Barcelona: 2014. Disponível em: http://www.gretel.cat/wp-content/uploads/2016/05/2014_Actas-del-Simposio-internacional-La-literatura-en-pantalla-textos-lectores-y-pr%C3%A1cticas-docentes.pdf. Acesso em: 08 jan. 2019.

MARUCCI, Q.; NOLASCO, E. C. A literatura digital: restará alguma coisa de nossos amores? *Raído*, Dourados, MS, v. 4, n. 7, jan./ jun. 2010.

MARTINS, A. A. *et al.* (Org.) *Livros e telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. 261 p.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Tradução de Décio Pignatari. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

MORAES, G. L. *Trilha sonora de aplicativos de literatura para crianças e educação literária*. 241f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

OLIVEIRA, M. M. C. Alfabetização visual: uma abordagem arte-educativa para a contemporaneidade. *Estudos Semióticos*, v. 5, n. 1, São Paulo, julho de 2009. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es/>. Acesso em: 08 jan. 2019.

PRIETO, L. R. *Esto no va de libros*. Tese (Doutorado em Didática da Língua e da Literatura). Faculdade das Ciências em Educação da Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2017.

PRIETO, L. R. Cariño tenemos que hablar: Ficción infantil y juvenil y su mediación. *Revista Peonza*, Cantabria, n. 126, p. 7-15, out. 2018.

ROJO, R; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

SANTAELLA, L. *Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004. 192 p.

SMITH, P. *Metamorphabet*. Nova York: Vectorpark, 2015.

NEW LONDON GROUP. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.

TURRION, C. Multimedia book apps in a contemporary culture: commerce and innovation, continuity and rupture. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*. v. 5. 2014. Disponível em: <http://www.childlitaesthetics.net/index.php/blft/article/view/24426>. Acesso em: 08 jan. 2019.

UNSWORTH, L. *E-literature for children: enhancing digital literacy learning*. Londres: Routledge, 2006. 174 p.

WALSH, M. *Pedagogic Potentials of Multimodal Literacy*. In: *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12*. Hershey: IGI Global, 2009. Disponível em: http://www.acu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/195676/Chapter_3_Multimodal_Literacy_M_Walsh.pdf. Acesso em: 08 jan. 2019.

WALSH, M. Multimodal Literacy: what does it mean for classroom practice? *Australian Journal of language and literacy*. Jan. 2010. Acesso em: 05 dez. 2018.

YOKOTA, J.; TEALE, W. H. Picture books and the digital world: Educators making informed choices. *The Reading Teacher*, v. 67, pp. 557-585, 2014. Disponível em: http://www.readinghalloffame.org/sites/default/files/yokota_teale-rt_may_2014.pdf. Acesso em: 08 jan. 2019.