



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LITERATURA INFANTIL DIGITAL:
ARTE, INFÂNCIA E TECNOLOGIA NA ESCOLA

Rafaela Louise Silva Vilela

Rio de Janeiro
2019

RAFAELA LOUISE SILVA VILELA

**LITERATURA INFANTIL DIGITAL:
ARTE, INFÂNCIA E TECNOLOGIA NA ESCOLA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Linha Currículo, Linguagem e Docência, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Corsino

Rio de Janeiro

2019

CIP - Catalogação na Publicação

V6991 Vilela, Rafaela Louise Silva
Literatura infantil digital: arte, infância e tecnologia na escola / Rafaela Louise Silva Vilela.
-- Rio de Janeiro, 2019.
191 f.

Orientadora: Patrícia Corsino.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2019.

1. Literatura infantil digital. 2. Aplicativos. 3. Leitura. 4. Infância. 5. Linguagem. I. Corsino, Patrícia, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “Literatura infantil digital: arte, infância e tecnologia na escola.”

Doutorando(a): Rafaela Louise Silva Vilela

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Patricia Corsino (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOCTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 15 de agosto de 2019.

Banca Examinadora:

Presidente:

Patricia Corsino

Prof(a). Dr(a). Patricia Corsino (UFRJ)

Graça Reis

Prof(a). Dr(a). Graça Regina Franco da Silva Reis (UFRJ)

Maria Fernanda Rezende Nunes

Prof(a). Dr(a). Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO)

Monica Correia Baptista

Prof(a). Dr(a). Monica Correia Baptista (UFMG)

Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald

Prof(a). Dr(a). Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald (UERJ)

Para Maria, Guilherme, Edilson e Augusta,
amores que preenchem meu coração

AGRADECIMENTOS

À minha Maria, por iluminar meu sorriso todos os dias.

Ao meu marido, Guilherme Vilela, meu grande amor, incentivador, amigo e companheiro. Obrigada pelo apoio e por estar sempre ao meu lado.

Ao meu pai Luiz Edilson Silva e à minha avó, Maria Augusta Silva, pelo exemplo de vida, incentivo e carinho.

À querida parceira e orientadora Patrícia Corsino que, com competência e afeto, acolheu e impulsionou minhas ideias nessa travessia. Agradeço a dedicação, o compromisso e o carinho, sem os quais não seria possível construir esta tese.

Às professoras Graça Reis – companheira de lutas e conquistas, Maria Fernanda Nunes, Maria Luiza Oswald e Mônica Correia Baptista, pelas interlocuções e por aceitarem, gentilmente, compor a banca.

Às professoras Ludmila Thomé de Andrade e Adriana Fresquet, pelas considerações ao longo do doutorado.

Aos parceiros do grupo de pesquisa *Infância, linguagem e Educação* pelas trocas, alegrias e conhecimentos partilhados, em especial às amigas Sônia Travassos, Jordanna Castelo Branco, Vanessa Camasmie, Helen Queiroz e Claudia Pimentel, que por entre cafés, almoços e risos, ofereceram largo acolhimento e afetiva cumplicidade na construção deste estudo.

À Natasha Peclat, pesquisadora-assistente e interlocutora ao longo da pesquisa.

Às queridas e especiais amigas de todas as horas Adriana Fortuna, Cristiane Motta, Luciana Xavier, Leticia Castilho e Denise Figueiredo, por estarem sempre presentes em minha vida.

Às parceiras de estudo e pesquisa Nazareth Salutto e Bruna Molisani.

À querida Francisca, apoio de vida.

Aos meus sogros Mircia e Getulio Vilela, pelo apoio e parceria.

À querida Verônica Vilela, pela ajuda com o inglês.

Às queridas Alice Coutinho, Aline Crispim e Iolanda Araújo, parceiras de gestão na UFRJ, que acolheram e incentivaram com carinho esse percurso final.

À toda a equipe da Escola de Educação Infantil da UFRJ, hoje Colégio de Aplicação, por participarem deste meu caminhar. Um carinho especial às professoras que acompanharam o Grupo 6 em 2018: Alcicléa, Paola, Gislene, Renata, Silvia, Bárbara e Ilana e à equipe que atua na Sala de Leitura: Cristiane e Rosilene.

Aos meus alunos, crianças e adultos, por ampliarem o meu desejo pela literatura.

Aos professores, deste e de outros programas, com os quais pude construir reflexões e aprendizados.

Aos funcionários do PPGE, especialmente à Sol, por toda ajuda e atenção ao longo do mestrado.

À Capes, pela bolsa de estudos.

E, especialmente, aos dez leitores do Grupo 6 que construíram essa pesquisa junto comigo.

A poesia está guardada nas palavras - é tudo que eu sei
Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.

Manuel de Barros

RESUMO

VILELA, Rafaela. **Literatura infantil digital**: arte, infância e tecnologia na escola. 191f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A tese *Literatura infantil digital: arte, infância e tecnologia na escola* insere-se no projeto de pesquisa “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Teve como objetivos mapear a produção de aplicativos literários para crianças no Brasil e analisar os modos de ler essas obras digitais por crianças de 5 e 6 anos na escola. Como a literatura infantil, entendida enquanto arte, se apresenta na tela? Que características, recursos e funcionalidades a definem? O que vem sendo produzido de literatura infantil digital no Brasil? Como as crianças leem esse dispositivo no espaço coletivo da escola? Que sensibilidades se fazem presentes na leitura literária digital partilhada? Entendida enquanto travessia, a pesquisa realizou três ancoragens. A primeira delas buscou, a partir da revisão bibliográfica, a construção dos caminhos teórico-metodológicos da pesquisa e do conceito de captura de instante. A segunda ancoragem, traçou um mapa da produção de aplicativos literários no Brasil. O levantamento e a análise das obras possibilitou propor uma definição para o termo literatura infantil digital. A construção de um inventário de obras digitais, destacando a produção de aplicativos literários, ampliou a análise das características e dos recursos dessas obras. A última ancoragem, investigou como este dispositivo chega à escola e os modos como crianças de uma turma de pré-escola os leem. Desse modo, foram realizadas ações propositivas envolvendo a literatura infantil digital com um grupo de crianças de 5 e 6 anos em uma escola pública federal de Educação Infantil. As concepções de linguagem e de sujeito, bem como as questões teórico-metodológicas de pesquisa, encontraram interlocução nas obras de Walter Benjamin (1985, 2000, 2002, 2011, 2006, 2012), Mikhail Bakhtin (2011) e Lev Vigotski (2009). As discussões sobre leitura, literatura e novas tecnologias tiveram como referência os estudos de Agamben (2005, 2009), Levy (1999), Jenkins (2008), Chartier (1990, 1994, 1998), Corsino (2010, 2011, 2014, 2015), Correro (2014), Correro e Real (2014, 2018), Kirchof (2014, 2016), Moraes (2015, 2016) e Ramada Prieto (2017, 2018). A literatura infantil digital é defendida nesta tese como uma produção ficcional contemporânea para ser lida exclusivamente em meio digital. Trata-se de uma obra multimodal, não linear, que se consolida na e pela participação do leitor.

Ao entrelaçar texto, imagem, movimento, som e interatividade, desponta na tela substituindo as fronteiras encontradas no impresso. Nesse sentido, a pesquisa propõe olhar a literatura infantil digital como limiar, defendendo-a como um espaço tempo de encontro com diferentes linguagens, ampliando o caráter estético, lúdico e alteritário que institui a literatura. O encontro das crianças com os aplicativos literários revela novos gestos e práticas. A leitura mimética diz sobre os gestos de leitura criados em interação com a tela e os modos como as crianças experimentam no e pelo corpo a literatura digital. A leitura descontínua, propiciada pela arquitetura das obras digitais, permite um transitar na ficção que envolve ir, voltar, desviar, ler de novo. A leitura criativa destaca as habilidades das crianças em participarem das obras digitais criando novas ficções a partir de dois recursos: a fotografia e a gravação de voz. Por fim, a leitura colaborativa provoca a experiência de ler e de dialogar sobre o lido. Movimentos que permitiram conversar sobre obra e vida e que provam que a leitura na tela não é sempre dispersiva. A potência do ato de ler junto, de compartilhar leituras, em especial com as crianças, reafirma que a literatura, mesmo na tela, é capaz de criar um espaço tempo para o encontro, o diálogo, a brincadeira, ampliando a imaginação e a criação na infância.

Palavras-chave: Literatura infantil digital, Aplicativos, Leitura, Infância, Linguagem.

SUMMARY

The thesis *Digital Children's Literature: art, childhood and technology in the school* is inserted in the research project "Childhood, Language and School: the literary reading in question", developed in the Post-Graduation Program in Education from the UFRJ. It had the objectives to map the production of digital apps for children in Brazil and to analyze the reading methods of these apps by children with 5 and 6 years old in school. How the childhood literature, understood as art, presents on the screen? What characteristics, resources and functionalities define them? What has been produced in digital children's literature in Brazil? How children read these devices in the collective space of the school? What sensitivities are presents in the shared digital literature? Understood as a crossing, the research performed three anchorages. The first of them has searched, from bibliographic review, the construction of the theoretical and methodological paths of the research and of the concept of the instant capture. The second anchorage has drawn a map of the production of literature apps in Brazil. The data survey and the analysis of the digital literary composition made it possible to propose a definition to the term digital children's literature. The construction of an inventory of digital literary compositions, highlighting the production of digital literary apps, amplified the analysis of the characteristics and the resources of these compositions. The last anchorage investigated how these devices arrive to the school and the way children in a kindergarten read them. In this way, there were performed proposal actions involving digital children's literature in a group of children with 5 and 6 years old in a public federal childhood school. The concepts of language and subject, as well as the technical and methodological research issues found interlocation in the compositions from the Walter Benjamin (1985, 2000, 2002, 2011, 2006, 2012), Mikhail Bakhtin (2011) and Lev Vigotski (2009). The discussions about reading, literature and new technologies search anchorage in the studies from Agamben (2005, 2009), Levy (1999), Jenkins (2008), Chartier (1999, 1994, 1998), Corsino (2010, 2011, 2014, 2015), Corroero (2014), Corroero e Real (2014, 2018), Kirchof (2014, 2016), Moraes (2015, 2016) and Ramada Prieto (2017, 2018). The digital children's literature was defended in this thesis as a fictional contemporaneous composition to be read exclusively on digital media. It is a multimodal composition, non-linear, that consolidates itself by the reader participation. By enlacing text, images, sound and interactivity, rises on the screen replacing the borders found on the in press. In this direction, the research proposes to

view digital children's literature as a threshold, defending it as a time space encounter with different languages, amplifying the aesthetical, ludic and non-literary that establishes literature. The encounter of the children with the literary apps reveals new motions and practices. The mimetic reading tells about the reading motions created in the interaction with the screen and the ways children experiment them and by the body the digital literature. The discontinuous reading, propitiated by the digital compositions architecture, affords a passage in the fiction that involves to go, to get back, to deviate, to read again. The creative reading highlights the children abilities to participate in the digital compositions creating new fictions from two resources: the picture and the voice recording. Finally, the collaborative reading provokes the experience to read and to dialogue about the reading content. Movements that afford to talk about compositions and live that prove that reading on the screen is not always dispersive. The power of the act to read together, to share readings, especially with the children, reaffirms that literature, even on the screen, is capable to create a time space to the dialogue and play, amplifying imagination and creation in childhood.

Key words: Digital Children's Literature, App, Childhood, Reading, Language

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Ícones dos aplicativos selecionados para as oficinas	33
Figura 2 - Capturas do instante “A gente pesquisa as coisas que a gente quer saber”	42
Figura 3 - Capturas do instante “Vamos filmar tudo que tem a ver com a nossa pesquisa!”	44
Figura 4 - Captura do instante “Quem aqui tem <i>tablet</i> ?”	60
Figura 5 - Capturas do instante “Se a pessoa não sabe a senha, ela não consegue fazer nada”	62
Figura 6 - Capturas do instante “Eu sou popular!”	64
Figura 7 - Coleção Kids Book Itaú	85
Figura 8 - Tutorial Coleção Kids Book Itaú	86
Figura 9 - Ciberpoemas	87
Figura 10 - Trailer animado: Achados e Perdidos - Studio AKA	88
Figura 11 - Clipe Bernardo, Crianceiras	89
Figura 12 - Grande Sertão, Angela Lago	90
Figura 13 - “ <i>The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore</i> ”, IMAG•N•O•TRON - Moonbot Studios	91
Figura 14 - Harry Potter e a pedra filosofal	92
Figura 15 - Captura do instante “Ler e/ou ver”	93
Figura 16 - Lobisomen, Monstros do Cinema	95
Figura 17 - Tela inicial do aplicativo Crianceiras	105
Figura 18 - Tela do ícone Clipes	106
Figura 19 - Tela o Menino e o rio, Crianceiras	107
Figura 20 - Captura de telas: “ícone poesias” e “Bernardo”	107
Figura 21 - Captura de telas: “desenhar” e “fotos”	108
Figura 22 - Tela inicial do aplicativo Pequenos Grandes Contos de Verdade	109
Figura 23 - Captura de telas: “somos a editora caixote”, “por que gravar a sua própria narração?” e “por traz do livro-aplicativo”	110
Figura 24 - Captura de telas: “escolha do áudio” e “leitura especial”	111
Figura 25 - Cenas do conto “A árvore e o urso”	112
Figura 26 - Capturas do instante “Agora a gente vai ler e botar a nossa voz!”	113-114
Figura 27 - Tela inicial do aplicativo Monstros do Cinema	117
Figura 28 - Captura de telas: “créditos” e “linha do tempo”	117

Figura 29 - Captura de telas: “alavanca”, “mistura de monstro”, “nome do monstro”	118
Figura 30 - Os Monstros do Cinema	118-119
Figura 31 - Zumbi e filmografia	119
Figura 32 - Captura do instante “Não precisa ficar com medo não!”	120
Figura 33 - Captura do instante “Monstro existe de verdade?”	120
Figura 34 - Tela inicial do aplicativo Quanto Bumbum!	121
Figura 35 - Telas do ícone “Gente Grande”	122
Figura 36 - Cenas de “Leia a história”	123
Figura 37 - Captura de telas: “De quem é esse bumbum?” e “Jogo da Memória”	124
Figura 38 - Coelho filhote, Quanto bumbum!	124
Figura 39 - Tela inicial do aplicativo Sua história maluquinha	125
Figura 40 - Captura de telas: informações do aplicativo, “como contar uma história maluquinha” e “créditos”	126
Figura 41 - Captura de telas: “escolha um cenário para começar” e as opções para incluir desenhos, personagens e objetos	127
Figura 42 - Captura de telas: “escolha uma tela para assistir” e a história criada por Antônia e Marcela	128
Figura 43 - Tela inicial do aplicativo Mini Zoo	129
Figura 44 - Captura de telas: “menu”, “créditos” e “ir para capítulo”	130
Figura 45 - Tela tutorial	131
Figura 46 - Captura de telas: interação do leitor com a girafa	131
Figura 47 - Ícone Mini Zoo	132
Figura 48 - Captura de telas: interação do leitor com o leão	132
Figura 49 - Leão, Mini Zoo	133
Figura 50 - Captura de telas: interação do leitor com o besouro	133
Figura 51 - Besouro, Mini Zoo	133
Figura 52 - Captura de telas: “abertura” e “tela inicial” de Mãos Mágicas	134
Figura 53 - Cenas de Mãos mágicas	135-136
Figura 54 - Captura de telas: “biografia” e “créditos”	136
Figura 55 - Capturas do instante “O clique na tela”	137
Figura 56 - Sequência de abertura e tela inicial do aplicativo Chomp	138
Figura 57 - Captura de telas: “menu”, “recurso de vídeo” e tela inicial do aplicativo Chomp com uma fotografia	139

Figura 58 - Captura de telas: Múmia e Vampiro como “astro de rock”, “máquina de lavar” e “pianista”	139
Figura 59 - Capturas do instante “Nesse [aplicativo] tem a gente!”	140
Figura 60 - Tela inicial de Via Láctea	140
Figura 61 - Captura de telas: “idioma” e “informações”	141
Figura 62 - Captura de telas: “ativação de microfone” e “citação”	141
Figura 63 - Cenas de Soneto XIII	142
Figura 64 - Captura de telas sobre “Olavo Bilac”	143
Figura 65 - Captura do instante “Não dava para fazer nada!”	143
Figura 66 - Captura do instante “Agora ela está do tamanho certinho”	150
Figura 67 - Captura do instante “A borboleta bateu no leopardo!”	152
Figura 68 - Captura do instante “Vamos colar mais adesivos antes de desenhar?!”	155
Figura 69 - Captura do instante “Vamos apertar todo mundo junto? Para o som sair igual!”	156
Figura 70 - Captura da tela “Vitória virou cantora”	159
Figura 71 - Criação de Bento: Remix de “Monstros do Cinema” e “Chomp”	160
Figura 72 - Captura do instante “Eu ia querer seu aplicativo”	163

ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Listagem de editoras que participaram do “Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens”, em 2017 e 2018	99
Quadro 2 - Listagem dos finalistas da Categoria Infantil Digital - 57º Prêmio Jabuti - 2015	101
Quadro 3 - Listagem dos finalistas da Categoria Infantil Digital - 58º Prêmio Jabuti - 2016	101
Quadro 4 - Listagem dos finalistas da Categoria Infantil Digital - 59º Prêmio Jabuti - 2017	101
Quadro 5 - Listagem de produções digitais para a infância, construída a partir pesquisa em livrarias virtuais	102
Gráfico 1 – Proporção de editoras que produziram ou adaptaram alguma obra infantil para ser lida em dispositivo eletrônico por editoras que permaneceram apenas no mercado de obras impressas	100

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EEI UFRJ - Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro
FNLIJ - Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
Gretel - Grupo de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria
Leduc - Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação
MEC - Ministério da Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

**LITERATURA INFANTIL DIGITAL:
ARTE, INFÂNCIA E TECNOLOGIA NA ESCOLA**

APRESENTAÇÃO	19
1. IMPRESSÕES DIGITAIS	21
1.1 Os desafios da pesquisa intervenção: um agir com as crianças	28
1.2 Travessias da pesquisa	29
1.3 Captura de instantes: construções dialógicas a partir de escritas e filmagens	36
2. INFÂNCIA E TECNOLOGIA	46
2.1 Um olhar para a(s) infância(s)	48
2.2 Um olhar para o agora	52
2.3 As crianças como interlocutoras do tempo de agora	58
3. A LITERATURA INFANTIL NA TELA: CIÊNCIA, ARTE E VIDA	67
3.1 <i>Downloads</i> sobre literatura infantil digital	69
3.2 Quando o digital é literatura? Limiaridades na tela	74
3.3 Ficções infantil digitais na tela: a construção de um inventário	82
3.4 Ler, ver e jogar: interações literárias contemporâneas	93
4. A PRODUÇÃO DIGITAL PARA INFÂNCIA: OS APLICATIVOS LITERÁRIOS EM PAUTA	98
4.1 Um olhar para a produção brasileira	99
4.2 Aplicativos literários: analisando forma e conteúdo	104
4.2.1 Crianceiras	104
4.2.2 Pequenos Grandes Contos de Verdade	109
4.2.3 Monstros do Cinema	116
4.2.4 Quanto Bumbum!	121
4.2.5 Sua História Maluquinha	125
4.2.6 Mini Zoo	129
4.2.7 Mãos Mágicas	134
4.2.8 Chomp	138
4.2.9 Via Láctea	140
5. A LEITURA LITERÁRIA DIGITAL NA ESCOLA: COMO LEEM AS CRIANÇAS NA TELA	145
5.1 A poética do gesto: o toque na tela, a obra no corpo	147
5.2 Sincronias e discontinuidades: percursos de um leitor <i>flâneur</i>	153
5.3 Autoria na tela: participação e criação literária	158
5.4 Leitura em rede: colaboração e compartilhamento do saberes	165
6. CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES	171
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179

APRESENTAÇÃO

A presente tese tem como objetivo discutir a literatura infantil digital, investigando como as crianças pequenas leem esse dispositivo na escola. Uma discussão contemporânea, do “tempo de agora” (BENJAMIN, 2012), que compreende que a revolução digital não se traduz apenas como um processo técnico e sim como uma alteração nos modos dos sujeitos produzirem e consumirem informações. Acreditamos que ao olhar para os artefatos feitos para as crianças, em diálogo com elas, instauramos um espaço tempo de reflexão sobre a nossa cultura. Um princípio que compreende as crianças enquanto sujeitos constituídos na e pela linguagem e que, portanto, têm muito o que dizer.

Para isso, buscamos investigar: como a literatura infantil, entendida enquanto arte, se apresenta na tela? Que características, recursos e funcionalidades a definem? O que vem sendo produzido de literatura infantil digital no Brasil? Como as crianças leem esse dispositivo no espaço coletivo da escola? Que sensibilidades se fazem presentes na leitura literária digital partilhada? Questões que dialogam com a pesquisa institucional “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão”, coordenada pela profa. Dra. Patricia Corsino, no âmbito do PPGE-UFRJ, e que se mostram pertinentes para conhecer e analisar as concepções de infância, leitura, literatura e tecnologia presentes neste novo cenário. Um tempo do “tudo ao mesmo tempo agora”, como canta Arnaldo Antunes.

A pesquisa, entendida como travessia, constituiu-se a partir de três ancoragens. A primeira delas buscou, a partir da revisão bibliográfica, a construção dos caminhos teórico-metodológicos da pesquisa e do conceito de captura de instante. A segunda ancoragem, traçou um mapa da produção de aplicativos literários no Brasil. O levantamento e a análise das obras possibilitou propor uma definição para o termo literatura infantil digital. A construção de um inventário de obras digitais, destacando a produção de aplicativos literários, ampliou a análise das características e dos recursos dessas obras digitais. A última ancoragem, investigou como a literatura infantil digital chega à escola e os modos como crianças de uma turma de pré-escola a leem. Desse modo, foram realizadas ações propositivas, envolvendo a leitura de nove aplicativos literários, com um grupo de crianças de 5 e 6 anos em uma escola pública federal de Educação Infantil.

Como aporte teórico, buscamos interlocução com os estudos de Walter Benjamin (1985, 2000, 2002, 2006, 2011, 2012), Mikhail Bakhtin (2011) e Lev Vigotski (2009), autores que sustentam as concepções de linguagem, sujeito e pesquisa. Para discutir a pesquisa intervenção com crianças, dialogamos com Castro (2008); Freitas (2005, 2007, 2009), Pereira (2002, 2012, 2016) e Macedo *et al* (2012). As reflexões envolvendo a cibercultura e as novas tecnologias foram embasadas por Agamben (2005, 2009) Levy (1999) e Jenkins (2008). Por fim, os escritos de Candido (2011), Chartier (1990, 1994, 1998), Corsino (2010, 2011, 2014, 2015), Correro (2014), Correro e Real (2014, 2018), Kirchof (2014, 2016), Moraes (2015, 2016) e Ramada Prieto (2017; 2018) ancoraram as discussões sobre leitura e literatura infantil digital.

A tese foi estruturada da seguinte forma: **Apresentação:** expõe de forma breve o tema e as questões de pesquisa. **Capítulo 1 - Impressões digitais** - introduz o tema e apresenta as reflexões teórico-metodológicas sobre a pesquisa e o conceito de captura de instante. **Capítulo 2 - Infância e tecnologia** - discute a relação entre infância e tecnologia e apresenta, por entre os dizeres das crianças, apontamentos sobre a cultura digital. **Capítulo 3 - A literatura infantil na tela: ciência, arte e vida** - propõe a partir de discussões do campo, uma definição para o termo literatura infantil digital e exhibe a construção de um inventário de obras digitais para crianças. **Capítulo 4 - A produção digital para infância: os aplicativos literários em pauta** - apresenta um panorama da produção nacional e realiza a análise de nove aplicativos literários em diálogo com as crianças. **Capítulo 5 - A leitura literária digital na escola: como leem as crianças na tela** - discute os modos de ler das crianças a partir de quatro categorias: leitura mimética, leitura descontínua, leitura criativa e leitura colaborativa. **Considerações e proposições** - apontam reflexões sobre a leitura literária na tela, destacando proposições para o trabalho com a literatura infantil digital na escola. Por fim, listo as **referências bibliográficas** da pesquisa.

1. IMPRESSÕES DIGITAIS



1

O termo digital apresenta significados relacionados às áreas da biologia, da matemática e da informática. Segundo o dicionário Houaiss (2009), digital refere-se em especial às marcas que carregamos nas pontas dos dedos, ao universo dos dígitos e aos dispositivos que operam com valores binários. Um conceito que transita entre o arcaico e o contemporâneo, o particular e o universal.

As impressões digitais são únicas em cada indivíduo. O desenho formado pelas papilas – essas pequenas elevações da pele – se constituem durante a gestação e acompanham a pessoa até a morte, sem apresentar mudanças significativas. Tal característica, denominada unicidade, faz com que essas marcas sejam utilizadas como forma de identificação de pessoas há séculos. Nossas impressões são nossas marcas no mundo.

Ao mesmo tempo, o termo digital diz sobre uma revolução cultural que está em curso. Configurada a partir da criação dos computadores e da internet, a revolução digital não se traduz apenas como um processo técnico, mas como uma alteração nos modos dos sujeitos produzirem e consumirem informações. Para Pierre Levy (1999), as transformações tecnológicas alteram nossa história e cultura.

Assim, busco a partir desse termo compartilhar minhas impressões – as memórias e histórias que me constituem – em diálogo com as transformações sociais, culturais, econômicas e políticas do nosso tempo. Um tempo composto pelo particular e pelo universal e que para Walter Benjamin (2012) encontra elo no conceito de tradição – conjunto de saberes próprios de uma comunidade que são constituídos pelo modo

¹ Ilustração técnica de uma impressão digital. Fonte: www.novoemfolha.com

como os indivíduos se relacionam entre si e com o mundo; a forma como a história é construída, capturada e narrada no tempo. De acordo com Pereira (2006, p. 62) há uma intrínseca “relação entre: o saber que constitui o que se conta (tradição); aquilo que se conta (experiência); e como se conta (narração)”. As narrativas carregam as marcas da tradição, posto que a experiência, ao ser narrada, ganha uma nova dimensão, sendo capaz de despertar ecos de uma história coletiva e de transformar-se em memória social. Um movimento que não busca a nostalgia do passado, mas sim as camadas de pertencimento procedentes das experiências coletivas comunicáveis. Um modo de, no encontro com o passado, compreender o presente e projetar o futuro.

Construir uma estética que pudesse expressar textualmente os conhecimentos tecidos ao longo desses quatro anos de doutoramento foi uma tarefa complexa. Sem perder de vista o rigor acadêmico, delineio um texto que acompanha as transformações culturais do tempo presente. As transgressões propostas compreendem a linguagem como uma arena de produção cultural e partem de uma arquitetônica incapaz de dissociar forma e conteúdo (BAKHTIN, 2011). Uma arquitetônica que para construir narrativas sobre infância, arte e tecnologia recolhe na/da cultura digital o hibridismo que entrelaça o visual e o verbal em uma composição textual que cria diferentes camadas de sentido. Digressões que encontram terreno na convergência de linguagens e que ao brincar com diferentes fontes tipográficas, margens, enquadres, contribuem para anunciar um pensamento que não é mais tão linear quanto já foi um dia.



2 Patricia Metola, 2015

A partir do olhar para as obras de Walter Benjamin (2002; 2011; 2012), que traz o fragmento como alegoria para romper com a lógica do tempo linear e ressignificar a história, é uma escolha teórico-metodológica construir um texto entremado por estilhaços da minha história: a memória que aporta por fragmentos. Um transitar entre o real e ficcional que compõem as narrativas. Assim, trago experiências que transbordam as alteridades que me constituem e que dizem das minhas memórias de infância, das leituras literárias e científicas que fiz, das inaugurações decorrentes da maternidade, das

² Ilustração de Patricia Metola. In: METOLA, Patricia. La puerta pequeña. Madrid: Editorial Narval, 2015.

inquietações de ser professora-pesquisadora e, sobretudo, dos meus encontros com as crianças. Uma coleção de memórias que ao ganhar novos arranjos instaura também novos sentidos. Uma proposta que entrelaça memória, narrativa e experiência, e que partilha da compreensão filosófica de que é possível reconhecer na história alheia algo que nos é próprio (BENJAMIN, 2012).

Assim como Travassos (2018), escolho apresentar os pensamentos usando em, alguns momentos, o pronome pessoal no singular e, em outras, no plural. O “eu” surge para anunciar minhas implicações e memórias. O “nós” quando despontam as enunciações que trazem as diferentes vozes que me constituem e que falam comigo nesta tese (BAKHTIN, 2011). Os registros aqui organizados são uma tentativa de oferecer um acabamento, ainda que provisório, a um conjunto de experiências que me constituíram nesse percurso e que dizem da minha trajetória até aqui.

Leio histórias todos os dias para garantir que as crianças tenham um encontro potente com a literatura e para que possam construir uma história com a leitura diferente da que eu construí na infância. Quando menina tive pouco contato com os livros. Não sei dizer bem se isso aconteceu porque os títulos eram poucos ou se porque não encontrei na escola um espaço afetivo para as histórias. A verdade é que cresci sem gostar de ler. Li pouco e por obrigação. Meu encontro com a literatura aconteceu quando tornei-me professora. Foi escolhendo livros para ler para e com as crianças que me descobri leitora.

Como pesquisadora do grupo *Infância, linguagem e educação*, coordenado pela Profa. Dra. Patricia Corsino, pude ampliar minhas reflexões sobre a leitura literária observando e analisando os modos de ler das crianças em uma biblioteca pública. A dissertação intitulada “Práticas de leitura de crianças na Biblioteca Parque da Rocinha: reflexões sobre a formação do leitor” (VILELA, 2014) investigou um espaço público de cultura que conjugava telas e livros. A biblioteca apresentava um grupo quase fixo de crianças que circulavam, em sua maioria, por três ambientes: a midiateca – onde ficavam as televisões com opções de filmes e músicas, o espaço dos computadores e a biblioteca infantil. O silêncio que predominava nos espaços que tinham a tela como principal objeto de interação chamava atenção. Os fones de ouvido, as televisões e os

computadores individuais apontavam uma interação calada, marcada pelos cliques e olhares atentos. Em contrapartida, a biblioteca infantil abrigava um barulho constante e apresentava-se enquanto lugar de interação e interlocução. A partir desta lente, elegemos a biblioteca infantil como enfoque das observações participantes.

Conversando com as crianças, observamos que ao mesmo tempo em que grande parte delas destacava o desejo de ir até lá para brincar, desenhar e usar o computador, outras ressaltavam a biblioteca como lugar para ler e ouvir histórias e para aprender a ler melhor. Essa relação com a leitura esteve fortemente vinculada à mediação realizada na biblioteca. Além de tratar todos pelo nome e de abrir espaço tanto para a brincadeira quanto para a leitura, a mediadora da biblioteca infantil mantinha uma relação afetiva com as crianças. Indicava livros, promovia rodas de leitura e sentava-se com duplas ou trios para ler e ouvir histórias – movimentos que destacam compromisso e intencionalidade, mas também liberdade de escolha e diálogo. Uma mediação que reafirma que a leitura necessita de convite e que passa por uma relação de afeto.

Freitas (2007, p. 32) afirma que “pesquisar é refletir sobre a realidade”. Uma realidade que é sempre apreendida em partes, sempre incompleta. Nesse sentido, a pesquisa é sempre uma escolha. Que caminhos a dissertação teria seguido se tivéssemos escolhido pesquisar os espaços que tinham a tela como objeto de interação? Entendendo que a tecnologia é parte do contexto social contemporâneo das crianças, a presente pesquisa buscou seguir esse fio, trazendo para o espaço da escola a discussão da literatura infantil digital.

Assim, esta é uma tese sobre literatura infantil digital e, sobretudo, um entrelace entre arte, infância e tecnologia. Entendemos a literatura digital produzida para crianças como uma expressão contemporânea de arte, para ser lida exclusivamente em meio digital. Trata-se de um novo modo de experimentar a leitura que, por agregar outras mídias e recursos tecnológicos, convida o leitor a provar uma obra que articula texto, imagem, movimento, som e interatividade.

Ramada Prieto (2017) destaca quatro características que contribuem para conceituarmos a literatura infantil digital. A primeira delas refere-se ao modo como a comunicação literária se altera nessa nova materialidade. Definitivamente, ler na tela é diferente de ler no livro. A segunda reafirma o caráter multimodal dos textos e diz sobre a apropriação de outras substâncias expressivas além da linguagem oral e escrita. A terceira mudança aborda os modos de relação e interação entre autor e leitor dentro da

obra literária. Por fim, a literatura infantil digital instaura a ruptura da linearidade na organização textual, questão que modifica a arquitetura da comunicação literária.

Acreditamos que olhar para os artefatos produzidos para as crianças em diálogo com elas instaura um espaço tempo de reflexão sobre o nosso tempo e a nossa cultura. Deste modo, durante a pesquisa, buscou-se investigar: como a literatura infantil, entendida enquanto arte, se apresenta na tela? Que características, recursos e funcionalidades a definem? O que vem sendo produzido de literatura digital infantil no Brasil? Como as crianças leem esse dispositivo no espaço coletivo da escola? Que sensibilidades se fazem presentes na leitura literária digital partilhada?

Estas foram algumas questões da pesquisa. As primeiras, eu diria. Muitas outras surgiram depois, pois o inusitado e o imprevisível presentes na pesquisa vão despontando no encontro com o outro. O outro presente nos textos que lemos, o outro que escuta e amplia nossos pensamentos, o outro que nos convida a ver novos ângulos, o outro que nos tira o chão com questões que pousam em nosso ombro e ali permanecem criando raízes.

O seu olhar agora
O seu olhar nasceu
O seu olhar me olha
O seu olhar é seu
O seu olhar
Seu olhar
Melhora
Melhora o meu

- *O seu olhar, Arnaldo Antunes* -

Nesse percurso, muitos olhares melhoraram o meu. Apesar de já ter experimentado a veste de pesquisadora, a entrada no campo, o encontro com as crianças, são sempre inaugurais. Tudo novo de novo.

Mikhail Bakhtin (2011) afirma que somente o outro, com o seu olhar excedente e exotópico, pode ampliar o que o sujeito vê de si mesmo. Uma relação que ao mesmo tempo em que permite a busca de sentidos, também afirma o lugar da incompletude, pois só o outro, do seu lugar exterior, tem condições de perceber em mim aquilo que não sou capaz de ver.

É nesse sentido que em “Metodologia das Ciências Humanas” o filósofo da linguagem propõe pensarmos a condição da pesquisa como forma de compreender a própria condição do homem, posto que é na relação alteritária e dialógica que a pesquisa acontece.

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar (...), o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Bakhtin (2011) afirma que “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (p. 395). Diferentemente das ciências exatas em que o pesquisador contempla uma coisa e emite uma explicação sobre ela, nas ciências humanas a pesquisa se constitui como um processo dialógico e alteritário que envolve dois sujeitos, duas consciências. Um movimento que, como afirma Pereira (2012a), “pressupõe uma ativa relação entre os sujeitos que se põem em diálogo, o tema sobre o qual eles dialogam e o contexto no qual esse diálogo se dá” (p. 62).



3

Beatrice Alemagna, 2007

³ Ilustração de Beatrice Alemagna. In: RODARI, Gianni. **El paseo de un distraído**. Madrid: SM, 2007.

De acordo com Freitas (2007), assumir a perspectiva histórico-cultural na pesquisa em ciências humanas permite entender que o homem não é objeto de explicação, mas sujeito de compreensão. Assim, por encontrar-se diante de um sujeito que tem voz, o pesquisador não pode se limitar a contemplação. Para que esse processo compreensivo aconteça é indispensável que o pesquisador vá ao encontro do outro para ver o que ele vê, colocar-se no lugar dele e, também, que retorne ao seu lugar para compreender o todo vivido. Esse retorno é “o momento mais importante do processo compreensivo, o momento da objetivação, no qual me afastado da individualidade apreendida na empatia, retornando a mim mesmo, para focalizá-la do lugar em que me situo” (FREITAS, 2007, p. 38). Um movimento que permite ao pesquisador não apenas explicar o que viu ou ouviu, mas enunciar, argumentar. “Nas interrelações entre eu e o outro se confrontam múltiplos discursos e nesta arena nos constituímos e somos constituídos mutuamente, sempre de forma inacabada e provisória” (CORSINO, 2015b, p. 166).

Compreender a pesquisa nessa vertente nos possibilita perceber o texto como uma construção aberta, na qual os sentidos são construídos na e pela interlocução com o outro. Nesse sentido, a pesquisa é compreendida como um acontecimento único que envolve ética, estética e cognição. Uma compreensão ativa que abarca uma relação entre sujeitos que se interpenetram e se alteram, pois “o outro se faz presente no discurso que digo, no modo como digo, nas palavras que escolho para dizer. Essa presença do outro no meu discurso é fruto de um movimento de ida ao outro para tentar captar suas formas de entendimento” (PEREIRA, 2012a, p. 75).

Assim, é na e pela palavra que o acontecimento da pesquisa se concretiza. Como aponta Freitas (2009a), pesquisador e pesquisado têm voz e, no espaço dialógico da pesquisa, assumem uma posição ativa e responsiva:

a situação de pesquisa torna-se dessa forma uma produção de linguagem e uma esfera social de circulação de discursos, portanto, se apresenta como um espaço educativo de comunicação e constituição de sujeitos. Se pensarmos essa pesquisa no ambiente escolar, no trabalho com alunos e professores, é possível ainda considerá-la como um espaço de formação (p. 6).

É a partir dessas premissas que propomos uma pesquisa com crianças para observar e analisar os modos de ler a literatura infantil digital no contexto escolar. Para isso, é fundamental reconhecer as crianças como interlocutoras que possam falar por si e sobre si. Uma posição que percebe a infância não a partir de suas faltas e ausências, mas justamente a partir do que ela possui e apresenta.

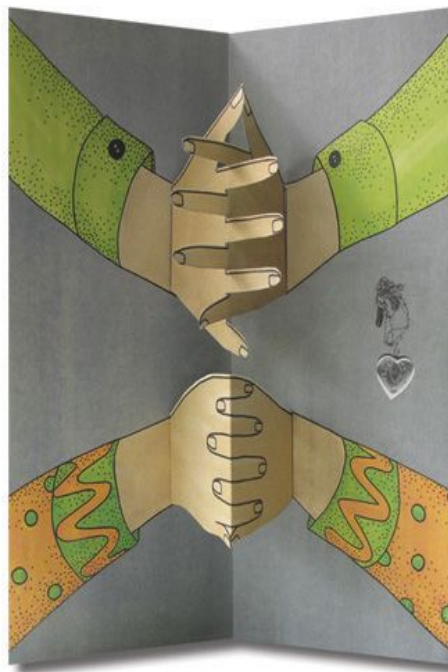
1.1 Os desafios da pesquisa intervenção: um agir com as crianças

Para Castro (2008) “todo dispositivo de pesquisa transforma o que se deseja pesquisar, ou seja, nenhuma pesquisa deixa de ser também uma intervenção” (p. 29). A presença do pesquisador, por si só, já altera o contexto de pesquisa. A singularidade do encontro é o que torna a pesquisa um evento único e irrepitível, pois envolve mais do que a descrição da realidade. A pesquisa intervenção, portanto, possibilita aos sujeitos envolvidos que na e pela palavra possam alterar-se e alterá-la (FREITAS, 2009a).

Bakhtin (2011) afirma que o discurso produzido no processo de pesquisa não é neutro, pois o pesquisador é e sempre será afetado pelo outro pesquisado. “Ao olhar o outro também sou tomado pelo que o outro vê, e ao voltar ao meu lugar, também estarei alterado pelo que vi. Portanto, uma pesquisa em ciências humanas é sempre uma pesquisa sobre o homem, seu tempo e sua cultura” (QUEIROZ, 2017, p. 80).

A pesquisa intervenção é aqui compreendida como lugar de ação e reflexão, um espaço dialógico, no qual pesquisador e pesquisado participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Um agir propositivo que encontra nesta relação alteritária fundamentos para um investigar compartilhado que envolve os movimentos de “encontrar, compartilhar e transformar” (MACEDO *et al*, 2012). Um “agir com” que permite ao pesquisador e ao pesquisado se constituírem nesse processo pois, enquanto sujeitos da linguagem, ambos encontram nesse agir a possibilidade de se transformar e se ressignificar no processo de fazer pesquisa.

4



Carol Barton, 2008

É importante ressaltar que esse agir propositivo nada tem a ver com uma intervenção impositiva. Ele está pautado na negociação e na partilha de sentidos. Uma

⁴ Pop-up de Carol Barton. In: BARTON, Carol. **The Pocket Paper Engineer**, Volume 2: Platforms and Props: How to Make Pop-Ups Step-by-Step, Washington, DC: Popular Kinetics Press, 2008.

relação que provoca a compreensão ativa tanto do pesquisador quanto do pesquisado. Uma arena polifônica que provoca palavras e contrapalavras e que compreende a responsividade de todos os envolvidos.

o conceito de intervenção que buscamos aqui compreende a intervenção como criação – portanto algo intencional – de uma relação em que pesquisador e pesquisados consigam se distanciar de suas experiências sobre determinado tema para que possam refletir, negociar e compartilhar sentidos sobre ele a partir do olhar do outro. A pesquisa é, ela mesma, contexto de criação de conhecimento e de modos de ser (MACEDO *et al*, 2012, p. 99).

Pensar a pesquisa intervenção na infância envolve dois movimentos: compreender a especificidade do lugar das crianças e refletir sobre as implicações que essa especificidade apresenta na pesquisa. A pesquisa com crianças “está determinada pela concepção que fazemos desses sujeitos, que não somente define nossa relação com eles, como também funda o saber científico que produzimos” (CASTRO, 2008, p. 21). Nesse viés, “a ideia de uma metodologia de pesquisa-intervenção ‘com’ crianças implica o reconhecimento destas enquanto interlocutoras e autoras do processo, na medida em que suas respostas e ações interferem nos destinos da pesquisa” (MACEDO *et al*, 2012, p. 101). Uma ação que implica em falar com elas e não sobre elas.

O pesquisador seria o agente que, ao desencadear o processo de pesquisa junto às crianças, atua como um parceiro na produção de significados no processo em que adulto e criança se propõem a construir sentidos para a experiência de um, de outro, ou de ambos. Assim, pesquisador e criança contribuem para a construção da própria experiência da criança, tornando-se alvo do processo de pesquisar. O pesquisador não se coloca fora, como um ator que não contamina o processo de pesquisa, mas um ator de quem depende a continuação do processo que é marcado por sua presença e por sua ação (CASTRO, 2008, p. 27).

Castro (2008) aponta que “conceber a criança como agente, ator social, equivale a poder reconhecer a perspectiva singular que ela traz para todos os contextos em que atua” (p. 26). Nesse sentido, propõe que “construir o dispositivo de pesquisa nos contextos onde as crianças vivem e transitam” (p. 28) é fundamental para que as pesquisas tratem de fato de problemas e questões relevantes ao universo infantil.

1.2 Travessias da pesquisa

A pesquisa entendida enquanto travessia nos instiga a pensar sobre pontos de partida e de chegada. Mas, assim como Guimarães Rosa (2001), entendemos que esse é um movimento que se constroi em curso, nas ancoragens, no encontro com o outro.

o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.
Guimarães Rosa (2001, p. 80)

Considerando os objetivos gerais da tese – **mapear a produção de aplicativos literários para crianças no Brasil e analisar os modos de ler aplicativos literários por crianças de 5 e 6 anos na escola** –, a pesquisa fez três ancoragens metodológicas.

1ª ancoragem:

Iniciamos a travessia realizando uma revisão bibliográfica com o objetivo de mapear o campo investigado e de conhecer como a literatura digital infantil tem sido abordada nas pesquisas acadêmicas⁵. Os resultados afirmaram a relevância da tese, indicando a ausência de pesquisas que apresentassem um panorama da produção infantil digital brasileira e poucos estudos que tratassem especificamente sobre a relação entre a literatura infantil digital e as crianças pequenas na escola.

2ª ancoragem:

Por entender o mapeamento da produção⁶ como um produto interessante para a formação e um eixo fundamental para o planejamento das ações propositivas com as crianças na escola, realizamos um levantamento dos aplicativos literários disponíveis no mercado nacional. As consultas foram efetuadas em livrarias virtuais, *sites* de editoras e na listagem dos indicados na categoria ‘infantil digital’ do Prêmio Jabuti.

Apesar de Moraes (2016) indicar que a produção de aplicativos brasileiros é inexpressiva quando comparada ao que já se produz no mundo, entendemos que o mercado tende a crescer, principalmente com o reconhecimento da literatura infantil digital pelo Prêmio Jabuti em 2015⁷, a partir do anúncio da categoria ‘infantil digital’ (KIRCHOF, 2016). Um movimento iniciado na Europa em 2012 com o prêmio ‘*Digital Ragazzi*’, criado pela Feira de Bolonha do Livro Infantil⁸ – uma das mais importantes do mundo.

⁵ A revisão bibliográfica é explicitada, de forma mais detalhada, no Capítulo 3.

⁶ O panorama da produção brasileira de aplicativos literários é apresentado no Capítulo 4.

⁷ Cabe ressaltar que, na contramão do mercado internacional, após uma série de mudanças nas categorias do Prêmio Jabuti, em 2018, a categoria “infantil digital” foi extinta.

⁸ Em 2014, o mesmo evento, lançou o ‘*Bologna Digital*’ que tem a finalidade de estimular a produção de aplicativos literários com uma qualidade estética apurada.

A partir do levantamento desta produção, selecionamos os aplicativos para realizar as ações propositivas na escola, lançando um olhar mais apurado para as características, os recursos e as funcionalidades da literatura infantil digital.



Odilon Moraes, 2017

9

3ª ancoragem

Optamos por realizar a pesquisa empírica em uma instituição pública de ensino. A escolha da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI UFRJ)¹⁰ deu-se por algumas razões. A primeira delas refere-se à possibilidade de pesquisar em um contexto social, cultural e econômico bastante diverso.

Por tratar-se de uma escola federal, o acesso é realizado por meio de sorteio público. Assim, as crianças matriculadas vivem em diferentes bairros do Rio de Janeiro, inclusive em outros municípios. A segunda razão, sem dúvidas, é por tratar-se do espaço em que atuo como professora do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT).

Ser professora da instituição, em alguns momentos, fez com que os percursos fossem menos áridos. Pesquisar em um ambiente conhecido favorece a entrada no campo, pois os espaços, os sujeitos – adultos e crianças – e as práticas que fundam a escola são familiares. Ao mesmo tempo, esse conhecido exige o difícil movimento de

suspender o lugar de professor para assumir o de pesquisador, buscando um outro lugar na escola. Um lugar que não está posto, mas que precisa ser construído nas relações que o pesquisador estabelece com os sujeitos da pesquisa, ao longo do processo de inserção no campo (CORSINO, 2015a, p. 168).

⁹ Ilustração de Odilon Moraes. In: MORAES, Odilon. **Rosa**. São Paulo: Olho de Vidro, 2017.

¹⁰ No fim da pesquisa, em 18.06.2019, o Conselho Universitário (Consuni) da UFRJ aprovou, por unanimidade, a integração da Escola de Educação Infantil (EEI) ao Colégio de Aplicação (CAp), unificando o atendimento à educação básica na universidade.

Exercer o movimento exotópico tornou-se fundamental para pensar a pesquisa. “Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior” (AMORIM, 2004, p. 14). Um olhar lançado ao já conhecido para descobrir o novo. Desdobramentos que exigem do pesquisador um deslocamento para ver o já visto a partir de novos ângulos.

O pesquisador é aquele que vai ao encontro do outro, coloca-se em seu lugar, para perceber o que ele percebe, mas retorna ao seu lugar. Esse retorno, essa posição exotópica, é que lhe permite ter realmente uma compreensão ativa do outro, gerando uma resposta ao visto, ao dito e não dito. E essa resposta implica em ajudar o outro a avançar, a caminhar, a sair do lugar. Assim, a pesquisa deixa de ser somente diagnóstico para ser pesquisa intervenção (FREITAS, 2009b, p. 64).

A escolha de realizar uma pesquisa intervenção surgiu a partir da leitura das dissertações de Queiroz (2012) e Travassos (2013) e da tese de Marchesano (2016). As pesquisadoras, por observarem poucos eventos de leitura no campo empírico, optaram por realizar oficinas literárias nas escolas pesquisadas.

Pautada na premissa de que a literatura digital infantil é um campo novo de conhecimento e, por isso, uma tecnologia ainda pouco presente nas escolas, escolhemos realizar ações propositivas na sala de leitura da escola com um grupo de crianças de 5 e 6 anos¹¹. Uma escolha que defende a sala de leitura como espaço de reunião do acervo literário e de partilha de leituras e que considera que o percurso leitor das crianças no impresso pode favorecer a leitura literária na tela e vice-versa.

Foi assim que convidamos as crianças do Grupo 6¹² para participarem da pesquisa. Meninos e meninas que, apesar de conhecidos, ainda não tinham sido meus alunos na escola. Antônio, Bento, Bruno, Carolina, Giovana, Maitê, Marcela, Pedro, Vanessa e Vitória¹³ foram interlocutores desse processo investigativo. Dez crianças, dez diferentes modos de ver e entender o mundo. Um grupo que trazia a diversidade enquanto marca e que embarcou na proposta de pesquisar a literatura infantil digital e de discutir a leitura no tempo de agora.¹⁴



Madalena Matoso, 2017

¹¹ Trata-se de uma turma de pré-escola, o que significa dizer que as crianças estão vivendo seus processos pessoais de descoberta, levantamento de questões e hipóteses sobre a linguagem escrita, mas não estão sendo submetidas ao ensino sistemático e sistematizado em relação à alfabetização *strito sensu*.

¹² Como é nomeado pela instituição o grupo de crianças com 5 anos completos até março do ano vigente.

¹³ Optamos pelo uso de nomes fictícios para preservar a identidade das crianças.

¹⁴ Ilustração Madalena Matoso. In: MATOSO, Madalena. **Livro Clap**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

Foram quatorze encontros entre os meses de julho e outubro de 2018. Cada oficina literária teve a duração média de 50 minutos e foi planejada prevendo a seguinte organização:

- Encontro inicial para apresentação da pesquisa;
- Uma rodada com quatro encontros, sendo o primeiro para apresentação de três aplicativos e a exploração livre das crianças e os três seguintes para a leitura em profundidade de cada um dos aplicativos apresentados na rodada. Ao todo repetimos esse movimento três vezes.
- Encontros finais para encerramento da pesquisa.

Utilizamos 4 *tablets*¹⁵ nas oficinas e, ao todo, conhecemos nove aplicativos em profundidade: “Crianças”, “Pequenos grandes contos de verdade”, “Monstros do Cinema”, “Quanto bumbum!”, “Sua história maluquinha”, “Mini Zoo”, “Mãos mágicas”, “Chomp” e “Via Láctea”.



Figura 1 - Ícones dos aplicativos selecionados para as oficinas
Fonte: iTunes - Jul./2018

¹⁵ Todos os *tablets* utilizados nas ações propositivas foram da Apple. A escolha por usar *iPads*, deu-se pela disponibilidade dos dispositivos e também pela facilidade em instalar os aplicativos pagos em até 5 aparelhos sem custo.

Como anunciado, optamos por fazer um movimento com o grupo de crianças que previa uma sequência de quatro encontros, sendo o primeiro para exploração livre de três aplicativos e os demais com uma proposta nomeada de “leitura em profundidade”. Dessa forma, as crianças tinham, além de um primeiro contato com o aplicativo, um encontro todo dedicado a ler o aplicativo escolhido. Os encontros de leitura com profundidade previam:

1. roda de apresentação do aplicativo literário;
2. leitura do aplicativo em duplas e partilha das rotas de leitura;
3. conversas sobre a obra e/ou sobre a experiência de leitura

A ideia de incluir estes diferentes momentos em cada uma das oficinas partiu do pressuposto de que a leitura literária é essencial não apenas para a formação do leitor, mas para formação do ser humano (CÂNDIDO, 2011).

Nesse viés, Cosson (2010) indica a necessidade de instaurar um espaço próprio para a literatura na escola. Um espaço que garanta não apenas a apresentação do contexto de produção ou a leitura do texto em si, mas também a exploração do que é lido.

Brandão e Rosa (2010) também apontam que a conversa sobre os textos precisa ser mais valorizada na escola, posto que, para as autoras, a literatura tem sido utilizada como uma prática esvaziada e dissociada do seu significado. As rodas de conversa são uma forma de deixar a leitura transformar-se em reflexão, pois a conversa guiada por um leitor mais experiente contribui para a produção de significados e para a compreensão do que lemos. Encontros que garantem tempo e espaço para a negociação e produção de sentidos. Momentos que podem proporcionar aos leitores conhecerem as referências de mundo que o texto traz consigo, estabelecerem relações e ampliarem suas experiências culturais.

Uma perspectiva que reconhece as crianças como interlocutoras que possam falar por si e sobre si e está ancorada na “pedagogia da escuta”, na qual o escutar é compreendido como base de cada relação de aprendizagem. Para Rinaldi (2014), o ato de escutar está intimamente relacionado ao narrar, ao diálogo que nos marca como sujeitos, ao modo como nos sensibilizamos e nos disponibilizamos para conhecer o pensamento do outro e também para apresentar o que pensamos através das diferentes linguagens que nos fundam.

A leitura compartilhada possibilita que os sentidos construídos tornem-se coletivos, posto que a escuta e a leitura relacionam-se com a nossa “disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda a sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo” (BAJOUR, 2012, p. 24).

A partir dessas considerações, optamos por registrar as ações propositivas a partir de um tripé que incluiu:

- registro do encontro no caderno de campo da pesquisadora;
- registro das ações em caderno de campo de uma pesquisadora-assistente;
- filmagem.

Na pesquisa com crianças faz-se necessário que o pesquisador tenha um olhar e uma escuta atenta e sensível, para que as descrições possam apresentar a complexidade que reveste a infância. O registro em caderno de campo é uma estratégia metodológica utilizada com frequência nas pesquisas qualitativas, sendo compreendido como um modo de materializar o vivido através da palavra escrita. É no caderno de campo que o pesquisador assinala os diferentes momentos da pesquisa, buscando descrever aquilo que ele consegue observar de forma densa. Entretanto, é a ação do pesquisador no campo que irá definir a temporalidade do registro. Na observação participante, por exemplo, as anotações geralmente são realizadas durante o momento em que as interações acontecem. Uma situação em que a escrita coincide com a observação. Isso favorece alguns pontos, como: maior precisão na descrição dos acontecimentos, riqueza de detalhes, uso do discurso direto, etc. Elementos que auxiliam na organização do registro e que contribuem para que o pesquisador possa diferenciar os escritos que se referem à observação, dos registros que envolvem a análise do campo. Na pesquisa realizada, por tratar-se de uma intervenção, há uma outra temporalidade de registro. Como não é compatível conjugar a tríade de propor ações, observar as interações e registrar no caderno tudo aquilo que os olhos captam, as anotações são feitas sempre após os encontros. Nesse caso, o pesquisador não faz a observação a partir do que ele vê imediatamente, mas das situações que o afetam de forma mais direta. Como os registros são elaborados a partir das lembranças recentes dos acontecimentos de pesquisa, dificilmente o pesquisador consegue fazer um escrito contendo diálogos longos e muitos detalhes.

Desde quando a pesquisa se definiu como intervenção, previmos a presença de uma integrante do Grupo de Pesquisa para acompanhar as ações propositivas, visto que seria difícil conciliar as intervenções e os registros. Assim, os encontros contaram com a presença da aluna de Pedagogia (UFRJ) Natasha Peclat, bolsista de Iniciação Científica. No lugar de pesquisadora assistente, ela observou e registrou as interações das crianças durante as propostas, além de participar dos encontros de planejamento e da partilha de impressões no fim das ações propositivas. Em muitos momentos, Natasha também cuidou do posicionamento da câmera, buscando realizar enquadres que focalizassem o grupo e outros que focassem as duplas. Seu olhar contribuiu de várias formas para a pesquisa: para planejar, organizar as ações e também para analisar os instantes, pois, junto aos meus escritos e às filmagens, seus registros traziam uma outra voz a ser ouvida e analisada.¹⁶



Caderno de campo

A proposta de usar a filmagem como procedimento metodológico partiu da premissa de que teríamos mais elementos para capturar as interações das crianças durante as ações propositivas. Desta forma, além dos registros do meu caderno de campo e do caderno de campo da pesquisadora assistente, poderíamos recorrer à imagem-movimento e ao som e ter assim um mapa mais detalhado de cada encontro.

Esse tríplice movimento foi pensado como um modo de alargar o campo perceptivo e de garantir o distanciamento necessário para, a partir das descrições dos contextos de pesquisa e das filmagens, construir compreensões discursivas, dialógicas e polifônicas, posto que a materialidade do texto apresenta, além da voz do pesquisador, as diversas vozes dos sujeitos participantes da pesquisa. A seguir, abordaremos essa construção com mais detalhes.

1.3 Captura de instantes: construções dialógicas a partir de escritas e filmagens

Em “Metodologia de pesquisas com crianças”, Filho e Barbosa (2010) apresentam perspectivas sobre o lugar da infância a partir de um olhar para as

¹⁶ Ilustração - Fotografia do caderno de campo. Registro feito pela pesquisadora.

metodologias de pesquisas com crianças. Os autores apontam que o crescimento dos estudos envolvendo crianças ocasionou dois movimentos no campo: expandiu a produção de conhecimentos sobre a infância e desenvolveu a criação de metodologias e procedimentos de pesquisa que consideram as crianças como interlocutoras das investigações. Essas conclusões foram construídas a partir da leitura e análise de um conjunto de artigos apresentados nas Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente no grupo de trabalho “Educação de crianças de zero a seis anos” (GT07), no período de 1999-2009.

Sarmiento e Pinto (1997, p. 78) apontam que os estudos das infâncias a partir do olhar da própria criança são ainda um campo em ascensão. Os autores assinalam que a captura da cultura pelos olhos das crianças na pesquisa só acontece quando o pesquisador instaura uma metodologia que valoriza as vozes das crianças em diálogo com o social. Um movimento que exige que o pesquisador desenvolva “uma postura de constante flexibilidade investigativa” para que o seu olhar não busque apenas o reflexo de seus próprios preconceitos e representações, mas um diálogo entre gerações. Um processo que envolve construir modos de participação que convidem as crianças a apresentarem seus olhares sobre si, o outro e o mundo. Nesse sentido, a relação será construída a partir do princípio dialógico, dentro de uma possibilidade de reciprocidade, afastando-se da ideia de hierarquização. Como apontam Filho e Barbosa (2010), ao garantirmos esses espaços de escuta possibilitamos a interlocução entre duas lógicas geracionais: a dos adultos e a das crianças. Lógicas que apesar de serem diferentes entre si, estão entrelaçadas pela cultura e produção da própria história.

Isto significa realmente ter como foco nas pesquisas a coleta das vozes, dos olhares, dos pensares, dos sentires, dos dizeres, dos saberes delas. Sem dúvida, tal atitude não constitui mero detalhe ou uma simples inovação, mas sim, pode determinar decididamente a maneira de o pesquisador olhar a criança, a infância e o próprio contexto sociocultural que a circunda (FILHO E BARBOSA, 2010, p. 17).

A partir dessas considerações, Filho e Barbosa (2010) assinalam que as metodologias qualitativas e de cunho interpretativo são as mais próximas dessa perspectiva, sendo mais frequente observar a conjugação dos seguintes procedimentos: registro etnográfico, fotografias, filmagens, uso de desenhos das crianças e a observação participante. De um modo geral, os procedimentos teórico-metodológicos observados defendem o estudo do cotidiano como um eixo fundamental do fortalecimento das pesquisas no campo da educação e apontam a importância de darmos maior visibilidade à realidade das crianças nas creches e pré-escolas.

A presente tese aposta no diálogo com as crianças como princípio metodológico. Como é que as crianças veem o mundo em que vivem? O que elas nos dizem sobre arte e tecnologia? Como se relacionam com a literatura infantil digital? Como seus modos de ler e de dizer ampliam nossas compreensões sobre o tempo de agora? Para responder a essas questões, criei uma metodologia dialógica, denominada ‘captura de instantes’, na qual as percepções infantis foram apreendidas pelas observações, registros em caderno de campo e, em especial, pelas filmagens realizadas durante as ações propositivas.

Nesse sentido, utilizamos a filmagem como um dos procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa, por entendê-la como um recurso que, ao permitir gravar o som e a imagem em movimento, oferece a possibilidade de capturar o que, muitas



vezes, é imperceptível à primeira vista. A filmagem contribui para a construção de um olhar mais próximo ao curso das crianças, pois oferece ao pesquisador a possibilidade de voltar, ver de novo, e assim captar o contexto das interações. É nesse sentido que a filmagem pode ser entendida enquanto memória audiovisual da pesquisa.

17

Garcez, Duarte e Eisenberg (2011), em consonância com estes conceitos, apresentam reflexões e orientações acerca do uso de filmagens na realização de pesquisas qualitativas, discutindo dois pontos: i) quando e como esse recurso se faz necessário à realização de uma pesquisa; ii) de que maneira pode ser organizado, catalogado e analisado o material empírico construído a partir da adoção de tal procedimento.

Observamos que na pesquisa com crianças os ditos nem sempre são enunciados oralmente. Na infância, a complexidade das relações culturais é comumente anunciada pelas crianças por meio de gestos e expressões. Nesse caso, a filmagem se apresenta como uma tentativa de capturar o extra verbal das crianças, pois permite que o pesquisador possa revisitar as situações observadas em diferentes tempos, realizando as ações de pausar, acelerar e retroceder quantas vezes for necessário. Seguindo essa ideia,

¹⁷ Ilustração – Filmadora. Imagem retirada do aplicativo *Pinterest* – sem autoria

as pesquisadoras, citando as ideias de Loizos (2008), apontam que o registro em vídeo faz-se necessário “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola” (p. 251).

No que se refere a pesquisas com crianças em grupos, é importante lembrar que elas falam ao mesmo tempo, interagem, brincam, sentam, levantam, não param quietas e comunicam-se entre si e com os pesquisadores durante todo o tempo. Com isso, certos aspectos somente podem ser registrados e analisados mediante o uso da gravação em vídeo (GARCEZ, DUARTE e EISENBERG, 2011, p. 253)

Entretanto, é preciso ter a clareza de que “o vídeo não é mera transcrição da realidade em imagens” (GARCEZ, DUARTE e EISENBERG, 2011, p. 254). A filmagem é uma escolha, um fragmento do todo. Uma autoria que passa pelo olhar de quem filma e que envolve a escolha de enquadres, planos, ângulos, sendo, portanto, um registro subjetivo.

O uso da filmagem como procedimento metodológico exige que o pesquisador possua alguns conhecimentos da linguagem audiovisual. A noção de enquadramento é cara à linguagem cinematográfica, pois é a escolha do enquadre que define o que queremos que se faça visível e invisível na cena. Fresquet e Omelczuk (2016, p. 422), ao apresentar atividades de criação cinematográfica realizadas em uma pesquisa com crianças no hospital, nos instigam a pensar sobre a potência ética do gesto de enquadrar. “Enquadrar é emoldurar e valorizar, o que designa o encaminhamento de um modo de olhar, conferindo um valor diferenciado àquilo que se faz ver”.

Com o intuito de capturar as ações e interações de leitura das crianças com a literatura infantil digital, optamos por filmar integralmente as ações propositivas. No decorrer das ações, de acordo com o movimento das crianças, fomos experimentando diferentes enquadres. Quando a situação abrangia a reunião do grupo para ler ou discutir coletivamente, posicionávamos a câmera no tripé em busca de um plano que capturasse o conjunto da cena. Nos momentos em que as duplas/trios se organizavam para explorar os aplicativos, modificávamos o ângulo, escolhendo acompanhar um grupo e trazer as interações das crianças dessa dupla/trio para o plano principal. É importante mencionar que durante o percurso, em uma situação de interação entre uma criança e a câmera, perdemos a filmagem de uma oficina, produzindo as análises a partir dos registros escritos. Apesar da recomendação do uso de microfone conectado à câmera para garantir a qualidade do som, logo nas primeiras propostas observamos que não seria necessário a utilização deste utensílio, pois tanto o áudio quanto o vídeo apresentavam

uma boa qualidade para análise. Entretanto, se tivéssemos usado esse aparato, teríamos a gravação em áudio da oficina que perdemos.

Quando as ações propositivas terminaram, nos deparamos com várias horas de filmagem. Como organizar esse material? Como convidar o outro a ver o que vemos? A primeira ideia foi transcrever os encontros, priorizando o discurso direto. Um trabalho cansativo, visto que cada minuto de gravação se multiplica em várias páginas de registro escrito. Após a primeira transcrição, dei-me conta de que “por mais que se tente descrever com detalhes gestos, olhares e entonações da voz, cadências etc., imagens dificilmente podem ser transpostas para a linguagem escrita resguardando a devida precisão” (GARCEZ, DUARTE e EISENBERG, 2011, p. 256). Como organizar e apresentar o vivido em campo com as crianças por meio de um texto? Como trabalhar com a perspectiva dialógica, que considera os ditos e não ditos, a partir da imagem em movimento? Que aproximações/distanciamentos os registros escritos no caderno de campo apresentavam em relação às imagens capturadas pela máquina? Foram a partir dessas questões que o conceito de ‘captura de instantes’ instalou-se em meus pensamentos e ganhou materialidade na tese.



Stephen Michael King, 2001.

A ideia dialoga com o conceito de “evento de pesquisa”, utilizado por Corsino (2014), mas instaura outras camadas de sentido. A pesquisadora, a partir dos estudos de Bakhtin (2011), assinala que o evento pode ser compreendido como uma unidade interativa que procura assegurar o contexto enunciativo. Assim, os eventos são momentos, constituídos pela ação de um ou mais sujeitos no processo dialógico, capazes de condensar uma unidade de sentido. Os instantes de pesquisa, aqui definidos,

¹⁸ Ilustração de Stephen Michael King. In: KING, S. **Pedro e Tina**. São Paulo: Brinque-book, 2001.

foram construídos a partir do cruzamento dos registros elaborados por mim, dos registros da pesquisadora-assistente e das filmagens realizadas durante as ações propositivas. Assim, aproximam-se da ideia de evento enquanto unidade de sentido, mas ao articularem o movimento de três planos e entrelaçarem escrita, imagem, som e movimento, criam uma nova textura.

Nesse processo de construção, ressaltamos que o que é deixado de fora pode ser tão importante quanto o que está presente. Mas, como já explicitado, a pesquisa é sempre um processo de escolhas, na qual

a posição e a perspectiva teórica do investigador recortam e realçam as *interações verbais* que têm como objetivo circunscrever contornos e captar aspectos dinâmicos do que está acontecendo. Esse modo de aproximação requer que não se tome cada enunciado em separado, mas se trabalhe na tessitura do movimento interlocutivo, buscando a textura (o caráter de texto) da trama discursiva (SMOLKA, 2000, p. 57 – grifos da autora).

Com o intuito de construir essa trama discursiva, em cada uma das oficinas, fiz a seguinte sequência de movimentos: i) assisti a gravação anotando instantes que capturavam a minha atenção, criando um informativo que consistia em registrar palavras-chave e o tempo de início e fim do instante; ii) percorri os registros escritos das oficinas feitos por mim e pela pesquisadora-assistente em busca de escritos que trouxessem mais elementos sobre os instantes recolhidos na filmagem; iii) retornei à filmagem com o intuito de transcrever os discursos enunciados pelas crianças e construir contextos das cenas; iv) capturei a imagem ou uma sequência de imagens – quando o intuito era mostrar o movimento das crianças – para compor o registro e oferecer ao leitor outras camadas de sentido. As imagens foram tratadas com um filtro para que, ao mesmo tempo que expressassem os cursos de leitura, preservasse a identidade das crianças. Após esse movimento de captura, organizamos os instantes da pesquisa em categorias para análise.

Filho e Barbosa (2010) apontam a necessidade de investir em pesquisas que investiguem quem são as crianças. Conversar sobre o que elas pensam, sentem, dizem e fazem. Quais conhecimentos as crianças têm sobre o ato de pesquisar? Escolhemos dialogar com o instante em que as crianças são convidadas a participar desse estudo para observar as concepções do grupo sobre pesquisa e registro. Vejamos.

“A gente pesquisa as coisas que a gente quer saber”



Figura 2 - Capturas do instante “A gente pesquisa as coisas que a gente quer saber”

Contexto

O instante capturado durou cerca de 3 minutos. Estavam presentes: Pedro, Bento, Vanessa, Vitória, Giovana, Maitê, Carolina e Bruno. Apesar de participar do encontro, Bruno não interagiu com a proposta. Durante todo o momento, as crianças estavam sentadas juntas, de forma descontraída. Alternaram falas, levantaram o dedo para garantir a vez. Foi preciso algumas intervenções para que todos se escutassem.

Pesquisadora: O que vocês acham que é uma pesquisa?

Vitória: Ih... Não sei não.

Bento: Eu sei! Pesquisa tem a ver com ciência.

Giovana: Tem que usar o computador para escrever as coisas.

Pedro: Pesquisa usa foto e câmera.

Bento: Às vezes, usa lupa!

Pedro: Ou binóculo.

Giovana: A gente pesquisa as coisas que a gente quer saber... como, por exemplo, os pássaros.

Vitória: Ah é! Se eles são desse país ou se vieram de outro país.

(...)

Pesquisadora: A pesquisa que eu vim convidar vocês para participar não tem a ver com os pássaros. Ela tem a ver com livros e histórias. Vocês gostam de ler livros?

Vanessa: Eu gosto!

Bento: Eu não!

Vitória: Eu adoro uma comédia!

Pesquisadora: Carol, você gosta de livros?

Carolina se agita toda, demonstrando animação.

(Oficina 1 – 03/07/2018)

O instante “A gente pesquisa as coisas que a gente quer saber” ganhou esse título a partir da enunciação de Giovana e apresenta considerações das crianças sobre o ato de pesquisar. Bento relaciona pesquisa às ciências. Giovana e Vitória seguem a ideia do amigo e relacionam a prática ao movimento de conhecer e descobrir novos saberes. Trazem como exemplo o interesse em encontrar mais informações sobre pássaros, pesquisando espécies para saber “se eles são desse país ou se vieram de outro”, como cita Vitória.

O termo “pesquisa” significa, segundo o dicionário Houaiss (2009), um “conjunto de atividades que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico etc.; investigação ou busca minuciosa”. Giovana, Bento e Vitória, em suas considerações sobre pesquisa, não só anunciam com propriedade a definição do termo como também aproximam-se da ideia de pesquisa como processo de investigação da realidade e, por isso, uma “prática social de conhecimento” (SANTOS, 1989, p. 39).

No contexto discursivo, as crianças apontam alguns instrumentos de pesquisa, como: computador, câmera, lupa, binóculo. É interessante observar que Giovana não cita o papel como suporte para o registro das descobertas e sim a tela. O enunciado “tem que usar o computador para escrever as coisas” diz sobre a chegada da tecnologia e as práticas sociais e culturais do nosso tempo.

Agamben (2009, p. 13) contribui para entendermos esses instrumentos a partir do conceito de dispositivo. Apesar de retomar os escritos foucaultianos, o filósofo busca um entendimento próprio do termo. Para ele, dispositivo refere-se a “qualquer coisa que tenha de algum modo à capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”. Nesse sentido, o dispositivo pode aludir a um processo, uma instituição, uma linguagem, mas também aos objetos mencionados pelas crianças no instante. Os dispositivos fazem parte da vida das crianças e de todos nós. Ao mesmo tempo em que nos transformam enquanto sujeitos, acabam por transformar-se, em uma tessitura social e cultural constante.

O menino Pedro, em diálogo com essas considerações, traz a imagem como fonte de dados ao mencionar que “pesquisa usa foto e câmera”. Bento traz a lupa como um aparato que permite ver com mais detalhes o que está próximo. Em resposta ao amigo, Pedro considera que o binóculo – utensílio para ver com mais detalhes o que está longe – também pode ajudar a pesquisa. Longe ou perto, as crianças capturam a ideia de que é preciso lançar olhares para aquilo que desejamos saber mais e que há diferentes formas de materializar nossas descobertas.

“Vamos filmar tudo que tem a ver com a nossa pesquisa!”



Figura 3 - Capturas do instante “Vamos filmar tudo que tem a ver com a nossa pesquisa!”, pelo enquadre de Antônia

Contexto

O instante capturado durou cerca de 14 minutos. Estavam presentes: Pedro, Bento, Vanessa, Vitória, Giovana, Maitê, Carolina, Antônia e Bruno. Apesar de participar do encontro, Bruno não interagiu com a proposta. As crianças estavam animadas, eufóricas. Algumas se levantaram durante a conversa. A agitação não impediu que as crianças alternassem as falas, mas foi preciso intervir algumas vezes para que todos se escutassem. As crianças experimentaram a câmera livremente. Antônia é a mais envolvida, dirigindo o movimento dos amigos e alternando enquadres e ângulos.

Pesquisadora: Vocês topam ler histórias no *tablet* com a gente?
As crianças se animam e apertam a minha mão em sinal de acordo.
Há um grande agito. As crianças levantam.
Pesquisadora: Precisamos então fazer alguns combinados.
Pedro: Igual ao que tem na nossa sala?!
Pesquisadora: Vamos ver se é igual! Bom, durante os encontros a gente vai usar essa... (câmera)
Pedro: É uma câmera, gente! – diz interrompendo a minha fala.
Vanessa: Ela fica em pé? – diz referindo-se ao tripé
Pesquisadora: Fica!
Vanessa: Tem três perninhas aqui embaixo, olha! – diz rindo
As crianças riem junto.
Giovana: Oi, câmeeeeera!
Pesquisadora: A Vanessa perguntou se ela fica em pé. Isso aqui embaixo dela é um tripé que ajuda a máquina a ficar em pé sozinha. Por que será que a gente escolheu trazer uma câmera para o encontro?
Antônia: Para a gente filmar!
Pesquisadora: E o que será que a gente vai filmar nesses encontros?
Antônia: A gente pode filmar um monte de livros...
Pedro: Vamos filmar tudo que tem a ver com a nossa pesquisa!
Pesquisadora: Boa ideia!
Convido as crianças a experimentarem a câmera livremente. Enquanto uma criança filma, as outras se divertem encenando. Há um bom rodízio para que todas mexam. Antônia é a mais envolvida na experimentação, se movimentando pela sala em busca de enquadres e ângulos.
Após alguns minutos, começamos a construir o registro de assentimento com as crianças.

(Oficina 1 – 03/07/2018)

O instante “Vamos filmar tudo que tem a ver com a nossa pesquisa!” ganhou esse título a partir da enunciação de Pedro. Os apontamentos das crianças contribuem para pensarmos a filmagem como procedimento de pesquisa.

Vanessa, interessada pelo tripé, ficou intrigada com o equilíbrio da câmera em cima de “três perninhas”. Antônia, por sua vez, encantou-se pela possibilidade de filmar os amigos, o espaço. Com a câmera nas mãos, brincou com os enquadres, experimentando diferentes ângulos.

Na pesquisa com crianças, é importante consentir e incentivar que elas usem os aparelhos e que, com a nossa supervisão, possam filmar e assistir as gravações. Um modo de “respeito pelas crianças, pois permite que compreendam o que está acontecendo e do que estão participando” (GARCEZ, DUARTE e EISENBERG, 2011, p. 256).

A minha indagação “por que será que a gente escolheu trazer uma câmera para o encontro?”, fez as crianças associarem máquina à filmagem. Antônia enunciou que “a gente pode filmar um monte de livros” e Pedro que poderíamos “filmar tudo que tem a ver com a nossa pesquisa!”, ampliando a cena investigativa.

Salgado, Pereira e Souza (2005, p. 10) apontam que “a cultura contemporânea tem a imagem como sua forma de expressão mais intensa”. A invenção da fotografia e do cinema, ainda na segunda metade do século XIX e, mais recentemente, o vídeo e o computador, vem influenciando decisivamente a construção de uma cultura imagética. Com os *smartphones*, a fotografia abre espaço para a imagem em movimento. As crianças do tempo de agora experimentam o instantâneo, a possibilidade de verem a imagem em tempo real. Mais do que isso, experimentam dois movimentos: capturam imagens e deixam-se capturar-se por elas.

Hoje, todos têm a oportunidade de aparecer na tela. Um movimento registrado por Antônia. Pelas imagens, observamos Giovana acenando, sorrindo e procurando o enquadre da menina que filma. O que esses movimentos dizem sobre o nosso tempo? O que dizem sobre a pesquisa com crianças?

No próximo capítulo lançaremos foco para as discussões entre infância e tecnologia, apresentando, por entre os dizeres das crianças, apontamentos sobre a cultura digital.

2. INFÂNCIA E TECNOLOGIA

As transformações tecnológicas, cada vez mais velozes, têm alterado os processos de produção, circulação e percepção da cultura e, conseqüentemente, da subjetivação humana. Como sinaliza Pereira (2002, n.p.), o fluxo incessante de informações tem imposto “aos sujeitos uma frenética reelaboração das suas experiências da vida, do tempo, da espacialidade, dos modos de relacionar-se”.



Mariana Massarani, 2017¹⁹

Apesar dessas experiências afetarem adultos e crianças sem distinção, observamos que cada geração responde às transformações do nosso tempo de modo singular. Na infância, as compreensões de mundo são construídas pelas crianças no e pelo brincar. A brincadeira, enquanto uma importante atividade da infância, permite que as crianças possam construir o seu próprio universo, dentro de um universo maior (BENJAMIN, 2011). É nessa esfera lúdica que as crianças partilham conhecimentos e ressignificam o seu lugar social. Como aponta Gouvêa (2016, p. 97), “a criança atribui ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real e, ao mesmo tempo, dialogando com esse real, reinventando-o”.

Ia dar meio-dia. Já estávamos quase saindo de casa, à caminho da escola. A pressa de organizar tudo dissipou-se quando vi minha filha, Maria, mexer na mochila. O movimento rápido de abrir e fechar, capturou minha atenção. Cheguei pertinho. Ela me olhou e disse: “Pronto! Já guardei o telefone, mamãe!” Redirecionei meu olhar para a mochila. Lá dentro vi alguns brinquedos, a agenda da escola e (surpresa!) o telefone sem fio da nossa casa. “Vai levar o telefone?”- perguntei, sorrindo. “É! Pra falar com o papai!”

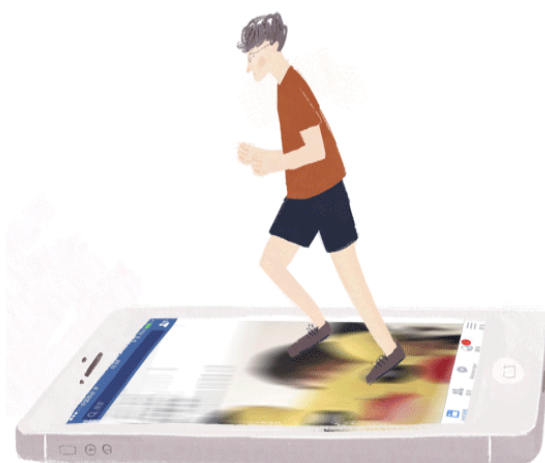
- Maria aos 2 anos e 4 meses -

¹⁹ Ilustração de Mariana Massarani. In: BRAGA, Ana Luiza. **Socorro, mamãe caiu no celular!** Rio de Janeiro: Guarda-chuva, 2017.

Pierre Levy (1999, p. 22) aponta que “o digital encontra-se ainda no início de sua trajetória”. Em 1981, ano em que nasci, era raro que as residências cariocas tivessem telefone. Foi só na década seguinte que os aparelhos de discar despontaram verdadeiramente: aqueles em que ainda era preciso encaixar o dedo no buraquinho e rodar até um determinado ponto para completar a ligação. Mesmo assim, como era caro, falávamos quase nada. Depois, veio o telefone sem fio, possibilitando a privacidade desejada por uma típica adolescente. Essa ideia de levar o telefone na bolsa, ressignificada pela pequena Maria, surgiu na minha história um pouquinho depois da virada do século. Foram os celulares que instauraram a possibilidade de poder falar a qualquer hora, em qualquer lugar. Aos poucos, os teclados com números e pequenas letras deram lugar às telas, ao *touch*. Hoje, a multiplicidade de funções faz com que a gente quase não use mais o telefone como telefone. Os *smartphones* são utilizados como câmera, televisão, livro, jornal, dicionário, *shopping*. As mensagens de texto e de voz tomaram a cena e as ligações andam cada vez mais raras.

As memórias – antigas e recentes – abrem brechas para pensarmos as transformações do tempo de agora. Um tempo que traz como marcas “o lugar central hoje ocupado pela mídia e a constatação de que há uma hegemonia das tecnologias eletrônicas e virtuais nos processos de comunicação, bem como a pulverização dos espaços de saber” (PEREIRA, 2002, n.p.). A televisão, que por um longo tempo ocupou tempos e espaços centrais na vida de crianças e adultos, hoje divide seu prestígio com outras mídias. Mídias que podem ser carregadas na bolsa, no bolso.

Vivemos hoje o instantâneo: uma época que não permite o vazio. Com a tela nas mãos, preenchemos as brechas que surgem, renunciando todo e qualquer tempo de espera. Uma aceleração marcada pelo excesso de imagens – que surgem refletindo, atropelando – que modifica a nossa relação com o tempo (SARLO, 2005). Como as crianças experimentam essas transformações? De que modo a infância se faz presente nesse cenário?



Oamul, sem data.

20

²⁰ Ilustração de Oamul. In: www.oamul.com

2.1 Um olhar para a(s) infância(s)

A infância é um conceito construído socialmente que se modifica conforme a época, o lugar, os grupos sociais e seus valores. Apesar de coexistirem diferentes concepções em nossa sociedade, Corsino *et al* (2016, p. 15) apontam que as pesquisas no campo da infância têm crescido e consideram a importância de defendermos as crianças como sujeitos competentes (SARMENTO, 2009). Uma concepção que rompe com a ideia desenvolvimentista, deslocando o olhar da perspectiva da falta para a dimensão da potência.

Nesse viés, Sarmiento (2009) propõe, a partir da confluência das diferentes abordagens propostas pela Sociologia da Infância, a constituição de uma matriz teórica que possa orientar os novos estudos sociais da infância. A matriz apresenta sua base conceitual a partir de dez proposições que valorizam as crianças enquanto sujeitos de direito. Aprofundarei, a seguir, essas proposições.

Para o sociólogo, primeiramente, “a infância deve ser estudada em si própria” (SARMENTO, 2009, p. 19). Um ponto que considera as especificidades das crianças, refutando que os estudos sejam elaborados “a partir do entendimento adulto, das expectativas dos adultos face às crianças ou da experiência do adulto face à sua própria infância” (idem, p. 20).

A segunda proposição aponta que “a infância é uma categoria geracional que necessita de ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade” (idem, p. 20), isto significa “considerar as características comuns a todas as crianças, independentemente da sua origem social” (idem, p. 20).

A matriz sinaliza, em seguida, que “o conceito de geração é central na configuração sociológica da infância” (idem, p. 20), pois compreende a diferença da experiência de um grupo etário, formado em condições históricas precisas, ao longo do seu trajeto de vida” (idem, p. 20-21).



Odilon Moraes, 2017 ²¹

²¹ Ilustração de Odilon Moraes. In: AUERBACH, Patricia. **Direitos do pequeno leitor**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

A proposição seguinte afirma que a construção social da infância se consolidou ao longo do tempo pela negatividade, ressaltando a incompletude. Por entender que “todas as crianças são competentes no que fazem, considerando a sua experiência e as suas oportunidades” (idem, p. 21-22), o pesquisador defende o paradigma da competência.

Entendendo que as crianças são atores sociais competentes, a matriz defende também que “a infância não é uma idade de transição” (idem, p. 22). A alteridade geracional é compreendida pela Sociologia da Infância pela “ordem da diferença e não da grandeza, incompletude ou imperfeição” (idem, p. 22).

A sexta proposição defende que “as condições de vida das crianças necessitam, igualmente, de ser estudadas considerando a especificidade da infância perante as esferas sociais da produção e da cidadania” (idem, p. 22-23). Ponto que pressupõe considerar o estatuto social que prevê “a divisão social do trabalho, a repartição da riqueza, as práticas de consumo” (idem, p. 23) e o estatuto político imbricado pelos “direitos de participação” das crianças (idem, p. 23).

Sarmiento (2009, p. 24) reitera que as crianças são produtoras de cultura. Nesse sentido, afirma as culturas infantis enquanto manifestações plurais, posto que “exprimem os modos diferenciados através dos quais as crianças interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções do mundo, interagem com outras crianças e com os adultos e desenvolvem a sua ação no espaço público e privado”.

Na sequência, a matriz aponta que “as instituições para crianças configuram em larga medida o ofício de criança” (idem, p. 24). Isto significa que, ao mesmo tempo que compete às instituições a transmissão de normas, valores e ideias, há de se considerar a participação das crianças, de forma direta ou como modo de resistência, nas instituições.

A nona proposição assinala que “as mutações da modernidade têm implicações nas condições de vida das crianças e no estatuto social da infância” (idem, p. 24). De acordo com Sarmiento (2009, p. 25), as crianças interpretam as mudanças do contexto social, posicionando-se diante delas. Para ele, “as transformações e mudanças sociais não levam ao desaparecimento da infância, mas promovem transformações estruturais e simbólicas nas condições de vida e nas culturas da infância”.

Por fim, “a sociologia da infância só poderá desenvolver-se se for capaz de se articular com um programa em renovação na própria sociologia” (idem, p. 25). Para isso, faz-se necessário superar as dicotomias sociológicas tradicionais, assumindo a participação da criança como referência de um tempo social e metodológico, propondo

“o conhecimento dos fatos sociais, através das e com as crianças” (idem, p. 25).

Como aponta a matriz proposta por Sarmiento (2009, p. 16), “o desenvolvimento de novas reflexões sobre a infância contemporânea está profundamente associado à mudança do estatuto das crianças no mundo de hoje”. Apesar das tensões e contradições que atravessam o campo, há um olhar renovado em pauta. Um olhar que compreende que as crianças constituem uma categoria geracional e que precisam ser consideradas não enquanto ser em transição, mas pelo que já são: atores que produzem cultura nas interações com os outros – adultos e crianças – e com o mundo.

Corsino *et al* (2016, p. 16), em consonância com esses apontamentos e tecendo diálogo com o filósofo Jorge Larrosa (1999), reiteram que só é possível reconhecer a competência das crianças quando tomamos como premissa a experiência do encontro, isto é, uma relação em que haja abertura e disposição para, “se alterar pelo outro, se transformar numa direção desconhecida”. Uma perspectiva dialógica que entende que nos constituímos na e pela linguagem, no encontro alteritário (BAKHTIN, 2011).

O que a criança vê e experimenta, a partir das suas lentes, alcança uma profundidade que o adulto não será capaz de experimentar. Acolher esse olhar infantil e se deixar afetar por ele seria uma das condições para se assumir o paradigma da competência das crianças e para compreender que nas interrelações entre eu e outro se confrontam múltiplos discursos e, nessa arena, constituímos-nos e somos constituídos mutuamente, sempre de forma inacabada e provisória (CORSINO *et al*, 2016, p. 17).

Essa intrínseca relação entre infância e linguagem é assumida por Giorgio Agamben (2005) como elemento fundante da historicidade humana. Um movimento circular e contínuo que considera a “infância como origem da linguagem e a linguagem como origem da infância” (AGAMBEN, 2005, p. 59). Ao brincarem com a linguagem e instaurarem outros usos e significados, as crianças participam da construção da história e da cultura de seu tempo.

Transformar gestos, sons e silêncios em discurso é um ato complexo que envolve anunciar para si e para o outro um conjunto de experiências. Nesse encontro com a linguagem as crianças aprendem a dizer e a dizer-se. Uma marca histórica, pois “na medida em que tem uma infância, em que não é já sempre falante, [o homem] cinde esta língua una e apresenta-se como aquele que, para falar, deve constituir-se como sujeito da linguagem” (AGAMBEN, 2005, p. 64). Como aponta Bakhtin (2011), apesar das enunciações comporem uma cadeia ininterrupta de comunicação, cada ato de fala é uma enunciação nova na corrente. Uma construção tecida no encontro alteritário, pois o mundo que conhecemos nos é apresentado na e pela palavra do outro, sendo, portanto,

uma relação complexa que entrelaça o social e o individual. A partir desses apontamentos, faz-se necessário olhar a criança não como *infans* – aquele que não fala, mas como quem cria a própria palavra e que, a partir desta criação, institui a si, ao outro e ao mundo que a cerca (JOBIM E SOUZA, 2016).

As brincadeiras permitem um modo singular das crianças partilharem saberes, expressarem sentimentos e darem forma a sua imaginação. Experiências que possibilitam que as crianças atribuam conhecimentos a partir do lugar social que ocupam, criando uma cultura própria: a cultura infantil. Uma forma de significarem o mundo e que envolve os movimentos de imitar-repetir-criar.

A imitação constitui-se como uma estrutura básica da aprendizagem cultural (GOUVÊA, 2016). As crianças, ao reproduzirem a ação do adulto no mundo, inserem suas percepções e potencialidades. Deste modo, a imitação não é uma cópia da ação concreta do adulto, mas uma interpretação do que a criança vê e experimenta. Uma forma de se apropriar da cultura, de entender os significados e usos sociais dos objetos em diferentes contextos, estabelecendo um diálogo com a tradição. O brincar, assim, “não é apenas reprodução de vivências, mas um processo de apropriação, ressignificação e reelaboração da cultura pela criança” (MOURA, 2009, p. 80-81).

A repetição é uma outra forma de relação das crianças com a cultura. Gouvêa (2016, p. 102), pautada nas ideias de Benjamin, aponta que a repetição “permite à criança compreender o mundo, experimentar suas emoções, elaborar suas experiências”. Ao ler/ouvir a mesma história, cantar uma mesma canção, repetir jogos ou filmes as crianças tentam vivenciar novamente emoções que se encontram no plano do indizível. “As crianças insistem em repetir o que para nós parece sempre igual. Na verdade, para as crianças, nunca é igual” (GOUVÊA, 2016, p. 101).



Adriana Calcanhoto, 2017
22

De acordo com Vigotski (2009), a imaginação é a base para toda criação. O brincar permite às crianças transitar entre a ficção e a realidade, experimentando outros tempos e espaços. Experiências que ampliam os processos de imaginação e criação, pois

²² Ilustração de Adriana Calcanhoto. In: CALCANHOTO, Adriana (org.). **Antologia ilustrada da poesia brasileira**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

criar é recombinar elementos da realidade e oferecer novos acabamentos ao já conhecido. Nesse sentido, quanto mais experiências as crianças construírem, mais significativas e produtivas serão suas atividades criadoras.

2.2 Um olhar para o agora

Giorgio Agamben (2009a, p. 62) considera que para perceber e apreender o agora é necessário travar uma relação singular com o próprio tempo. Um movimento que envolve ir e vir, um deslocar-se que entrecruza passado, presente e futuro. “O contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para perceber não as luzes, mas o escuro”.



Jimmy Liao, 2011 ²³

Por entender que o escuro não é a mera ausência da luz, Agamben (2009a) dialoga com os campos da neurofisiologia da visão e da astrofísica. Os neurofisiologistas afirmam que para enxergarmos na ausência de luz ativamos as células periféricas da retina – chamadas *off-cells*. Nesse sentido, ver o/no escuro não é um ato passivo, mas uma atividade, uma ação humana intencional. Seguindo o diálogo, Agamben (2009a) busca no céu um novo território para entender a escuridão. De acordo com os estudos da astrofísica, o escuro que vemos em meio as estrelas guarda as luzes das galáxias que se distanciam do nosso planeta a uma velocidade tão intensa que a sua

²³ Ilustração de Jimmy Liao. In: LIAO, Jimmy. **Uma noite muito, muito estrelada**. São Paulo: Comboio de Corda, 2011.

luz não consegue nos alcançar. A luz existe, mas não conseguimos vê-la da Terra. Em ambos os casos, o escuro apresenta-se como espaço tempo de vestígios da nossa história. O contemporâneo é aquele que percebe “o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo (p. 64)” e que, por isso, é capaz de capturar “no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo” (p. 65).

Contrário a uma concepção contínua e linear de história, Walter Benjamin (2012) afirma que “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é um tempo homogêneo e vazio, mas o preenchido do ‘tempo de agora’ (*Jetztzeit*)” (p. 249). Um tempo que surge por entre as rupturas do *continuum*, capaz de instaurar o presente e a possibilidade de uma nova história.

O historicismo contenta-se em estabelecer um nexo causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a constelação em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito do presente como ‘tempo de agora’ no qual se infiltraram estilhaços do messiânico (BENJAMIN, 2012, p. 252)

O filósofo considera que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma recordação, como ela relampeja no momento de perigo” (p. 243). A rememoração e a redenção surgem assim como componentes primordiais dessa ideia messiânica de história. Conceitos que não se relacionam apenas com o ato de contemplar o passado, pois encontram na redenção um modo de alterar o tempo presente. Essa nova relação com o passado é possível pelas brechas instauradas no agora que surgem enquanto reminiscências e tornam-se gérmen de mudança na e pela narrativa. Assim, para Benjamin (2012), o messias da história não é o divino, mas o próprio homem.

As narrativas são um meio de fazer emergir o passado, de nos conhecermos e reconhecermos na experiência alheia. Narrar é um modo artesanal de comunicação e, por isso, relaciona-se a um tempo que não é cronológico, mas constituído a partir da intensidade. Para Walter Benjamin (2012), a narrativa não deve “transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (p. 221). Por estar intimamente relacionada a um mostrar que não explica, a narrativa não confere informações ou

verdades. É nesse sentido que o tempo de agora é tomado como modelo messiânico de história: aberto à transformação humana e, por isso, capaz de “despertar no passado as centelhas da esperança” (p. 244).

O tempo contemporâneo é para Agamben (2009a) e para Benjamin (2012) um limiar inapreensível. Não tem dia ou hora para acontecer. Uma temporalidade instituída entre o ‘não mais’ e o ‘ainda não’ que carrega as assinaturas do arcaico, termo que vem de *arké* e que significa origem. A origem não diz de um passado apenas, ela pulsa no agora e se projeta no futuro através de um movimento não linear de idas e vindas, que institui uma relação entre os tempos e as gerações.

No ano em que minha filha nasceu, minha avó completou 88 anos. Minha filha nasceu numa sexta-feira à noite, já fitando o mundo. Olhos negros, rasgadinhos, que pareciam buscar as vozes que desde a barriga já narravam a vida de fora do útero para ela. As duas Marias, bisavó e bisneta, se conheceram e reconheceram ainda na maternidade. Vi pelos olhos das duas. O que viram, as Marias?

Acreditamos que é nesse ir e vir que a história humana se faz e se refaz, afinal “uma época não se deixa capturar por seus contemporâneos a partir dos grandes movimentos, haja vista que a realidade social e cultural é sempre mais ampla que a perspectiva de visada possível à compreensão humana” (PEREIRA, 2012a, p. 28). Como perceber o escuro do presente? Quais as luzes de uma época?

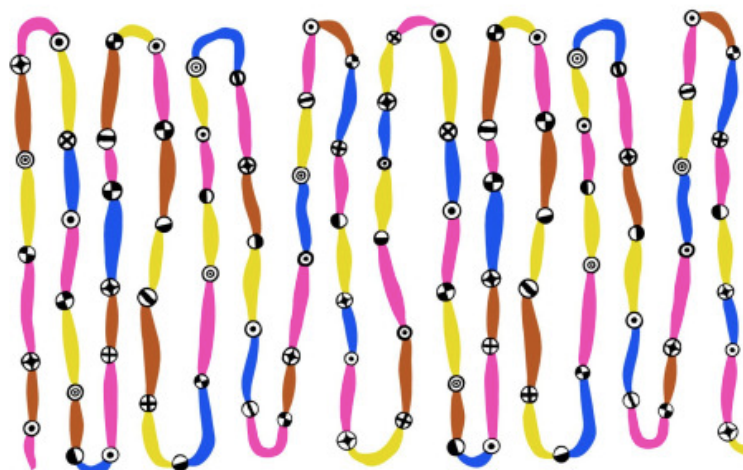
Em “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, Walter Benjamin (2012, p. 190) já anunciava que “nunca as obras de arte foram reprodutíveis tecnicamente, em tal escala e amplitude, como em nossos dias”. Para o filósofo, a reprodução técnica expressava um novo processo na história, desenvolvendo-se “através de saltos separados por longos intervalos, mas com intensidade crescente” (idem, p. 180). O texto escrito entre os anos de 1935 e 1936 parece mais atual que nunca. As análises sobre arte e cultura feitas após a Primeira Guerra Mundial tratam sobre o crescimento da indústria cultural a partir da difusão das mais variadas manifestações artísticas pelas mídias. Apesar da obra de arte ter sido sempre passível de reprodução pelo homem, a reprodutibilidade técnica amplificou esse processo, transformando a cultura em mercadoria e diluindo a existência única da obra de arte. Nesse contexto, a

aura, definida por Benjamin (2012, p. 184) como “uma teia singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja”, perde-se juntamente com a autenticidade da obra.

Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra. É nessa existência única, e somente nela, que se desdobra a história à qual ela estava submetida no curso da sua existência (BENJAMIN, 2012, p. 181).

Nesse contexto, a contemplação perde espaço para a exposição transformando “o aqui e agora da obra de arte” numa relação mediada pela máquina que envolve produto-consumo-lucro. Entretanto, Walter Benjamin é cuidadoso em suas análises. Apesar de considerar que as mídias introduzem “a imposição massificada de determinados valores”, há, ao mesmo tempo, a criação de uma “nova forma de assistir junto” capaz de instaurar um “novo modo de percepção e de coletividade” (PEREIRA, 2016, p. 56).

As discussões travadas na primeira metade do século XX pelo filósofo alemão ganham novas proporções a partir da criação do computador e da difusão da internet. Como anuncia Martín-Barbero (2006, p. 54), “a tecnologia remete, hoje, não a alguns aparelhos, mas, sim, a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas”.



Roger Mello, 2014

24

²⁴ Ilustração de Roger Mello. Cartaz da exposição “Brasil: Incontáveis linhas, Incontáveis histórias”, promovido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil em parceria com a Biblioteca Nacional, em 2014.

A cibercultura, definida como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LEVY, 1999, p. 17), constitui-se como uma transformação cultural, pois incita um novo modo dos sujeitos se relacionarem com o conhecimento. Com o intuito de refletir sobre as interações entre informação e sociedade, a partir das implicações culturais do crescimento das tecnologias digitais, Pierre Levy (1999, p. 116) propõe um olhar para as propriedades do oral, do escrito e do digital.

Na comunicação oral, as enunciações são recebidas no tempo e no lugar em que são emitidas. Quem ouve partilha o mesmo contexto de quem fala. Ao permitir conhecer enunciações que foram produzidas em outros tempos e espaços, a escrita inaugura um novo modo de expressão. Apesar da partilha comunicativa, não há mais uma interação direta, não há o mesmo contexto enunciativo. Com seu caráter fixo, linear e organizativo, a escrita instaura a ideia de universal em nossa sociedade. Uma ideia pautada em manter o texto fixo e estável apesar de interpretações, traduções e difusões. De acordo com o autor, a cibercultura, através da convergência das mídias, inaugura a possibilidade de compartilharmos o mesmo contexto comunicativo, em tempo real e de qualquer lugar, apesar das distâncias geográficas. Uma transformação que altera a nossa relação com o tempo, a cultura e o saber.

Pierre Levy (1999) aponta que a cibercultura constitui-se a partir de três princípios: interconexão, comunidade virtual e inteligência coletiva. O primeiro deles, a interconexão, prevê a possibilidade de receber e enviar informações de qualquer lugar do mundo criando uma rede de comunicação universal. O princípio da comunidade virtual refere-se à constituição de grupos por afinidades de interesse na rede, gerando um espaço mais participativo entre as pessoas. Por fim, a inteligência coletiva engloba a ideia de uma participação mais colaborativa, de construção contínua, que aposta na sinergia dos saberes. Princípios que convocam o sujeito a sair do lugar de espectador para o de ator, aproximando pessoas desconhecidas em torno de interesses específicos com o intuito de construir conhecimentos cada vez mais colaborativos.

Uma relação pautada na complexidade, na não linearidade, pois, diferentemente da escrita, o ciberespaço nos apresenta o encontro com o texto a partir da desordem e do caos, constituindo-se como um universo indeterminado e que tende a manter a sua indeterminação, pois não apresenta limite nítido e um sentido único. A cada abertura de abas e janelas, muitos percursos são possíveis.



Hervé Tullet, 2012 25

É nesse sentido que Levy (1999, p. 15) considera que mais do que uma simples mudança tecnológica, “a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas culturais que vieram antes dele”. Um processo que pode alterar a arte, as relações de poder, a educação, a cidade e a democracia, a diversidade cultural e os problemas da desigualdade e exclusão.

Peter Schlobinski (2012) aponta que as revoluções provocadas pelas mídias precisam ser entendidas como peças essenciais da história e da cultura. O autor discute as características da revolução digital a partir dos impactos originados pela reprodução técnica da palavra falada e da imagem com a criação do telefone, da fotografia, da gravação sonora e do cinema no século XIX. Tais artefatos, ao tornarem a comunicação linguística e imagética reproduzível, criaram novas formas de comunicação e de arte, ampliando a multiplicidade de mídias de massa, alterando o desenvolvimento social e cultural. Para o pesquisador “a revolução digital integra todas as conquistas das revoluções midiáticas predecessoras” e, citando o cientista francês Jöel de Rosnay (1997, p. 142), complementa afirmando que “a digitalização permite o processamento de informações (áudio, imagem, texto, software) com uma única linguagem universal, com uma espécie de esperanto do maquinário da comunicação”.

Considerações que corroboram com o conceito de cultura da convergência defendida por Henri Jenkins (2008, p. 29) e que é definida como “o fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, a cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e o comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação”.

²⁵ Montagem feita pela pesquisadora a partir da Ilustração de Hervé Tullet. In: TULLET, Hervé. **Aperte aqui**. São Paulo, Ática, 2012.

Para o pesquisador norte-americano, compreender a convergência envolve considerar as transformações pelas quais a lógica da indústria opera: uma mudança tanto na forma de produzir quanto na forma de consumir informações. Na convergência, é a lógica do consumo cultural que desponta, já que os usuários deixam de ser meros receptores e passam a atuar como criadores e transmissores dos seus próprios conteúdos. Um processo pautado na ideia de *remix* e que envolve copiar, combinar e transformar conhecimentos. Um contexto que altera a ideia de autor e de gravação e que oferece à criação um caráter de obra-acontecimento. Como participamos dela e a transformamos, somos em parte seus autores. Uma experiência que está pautada na fluidez do aqui e agora e menos na materialização da obra.

Entretanto, “a emergência do ciberespaço não significa de forma alguma que ‘tudo’ pode ser acessado, mas antes que o todo está definitivamente fora do alcance (LEVY, 1999, p. 163)”. Se a escrita conferia ao homem a ilusão de possuir um conjunto de saberes, o caos característico do ciberespaço convoca o sujeito a desconstruir a ideia de um saber estável. O conhecimento, nesse sentido, é provisório, inacabado. Os sentidos são construídos na relação com o outro e por isso não podem ser alcançados em sua totalidade, são sempre parciais.

Por entender que a tecnologia é parte do contexto social contemporâneo das crianças e que a escola precisa se aproximar da realidade para ter sentido, apresentamos a seguir reflexões capturadas no instante da pesquisa que nos convidam a pensar a tecnologia pelos olhos das crianças.

2.3 As crianças como interlocutoras do tempo de agora

Salgado, Pereira e Souza (2005, p. 10) apontam que considerar as crianças como parceiras na/da pesquisa permite a instauração de um pensamento crítico acerca da “produção cultural de nossa época, e [d]os lugares sociais que adultos e crianças ocupam neste processo de criação”. Um movimento que envolve conhecer o que elas pensam, conhecem, falam e fazem.

As crianças nos convidam a olhar a tecnologia com outros olhos, garantindo outros modos de ver o nosso tempo. Nesse sentido, tomar a infância como pressuposto para interrogar o tempo presente é um modo de instituir metodologicamente um desvio na tessitura da pesquisa, visto que cultura e sociedade são constantemente pensadas a partir do olhar do adulto.

A ideia de que “método é caminho indireto, desvio” é indicada por Benjamin (1985, p. 50) como modo de dilatar o significado etimológico do termo, que sugere o método como caminho para alcançar a verdade, legitimar um conhecimento. Para o filósofo, a verdade não é algo definível, pois não pode ser apreendida em sua totalidade. O desvio oferece a possibilidade de olhar com outros olhos um objeto, retirando-o do seu contexto habitual, para nele descobrir novas acepções. Encontrar, num amontoado de ruínas, fragmentos que possam nos ajudar a construir um outro olhar para o nosso tempo. Essa forma de considerar história – que não se limita a linearidade de acontecimentos – instaura novas camadas de significados para a realidade.



Foi minha avó, quem primeiro me apresentou ao bordado... A escolha das cores, os pontos que imprimem no tecido o que a imaginação mandar. Linhas delicadas capazes de transformar simples pedaços de linho branco em afeto e memória. Para ela, bordado bem feito é aquele que preza pelo acabamento do avesso. Na trama do bordado, assim como na trama da pesquisa, há fios que se entrecruzam com perfeição. Entretanto, o avesso sempre revela uma linha solta que captura o olhar. Fio que rompe com o previsível e cria possíveis desvios de curso. Com que frequência observamos o avesso?

26

As crianças subvertem a ordem das coisas, apresentando-nos diferentes compreensões de mundo. “A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, alargando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir” (JOBIM E SOUZA, 2016, p. 35). É a partir deste entendimento, para olhar o tempo de agora, que buscamos interlocução com as crianças. As ações propositivas envolvendo a literatura infantil digital nos oferecem pistas para refletirmos sobre infância e tecnologia. Os instantes “Quem aqui tem *tablet*?”, “Se a pessoa não sabe a senha, ela não consegue fazer nada” e “Eu sou popular!” são lampejos para pensarmos as relações entre a cultura digital e a infantil. Como as crianças se relacionam com a cibercultura? Que saberes constroem com e a partir dos dispositivos digitais? Como o consumo invade as telas e chega às crianças?

²⁶ Ilustração - bastidor bordado pelas mãos da minha avó. Fotografia feita pela pesquisadora.

“Quem aqui tem *tablet*?”



Figura 4 - Captura do instante “Quem aqui tem *tablet*?”

Contexto

O instante capturado durou cerca de 2 minutos. Estavam presentes: Pedro, Bento, Vanessa, Vitória, Giovana, Maitê, Carolina, Antônia. Era o nosso primeiro encontro e as crianças estavam animadas com a proposta da pesquisa. As crianças estavam sentadas juntas, de forma descontraída. Alternaram falas, levantaram o dedo para garantir a vez. Foi preciso algumas intervenções para que todos se escutassem.

Pesquisadora: Quem aqui tem *tablet*?

Bento, Vanessa, Vitória, Pedro, Antônia e Maitê levantaram a mão.

Pedro: Eu tenho um com jogos, mas ele parou de funcionar.

Antônia. O meu também.

Bento: O meu *tablet* tem todos os jogos e dá pra ver vídeo também.

Pesquisadora: Legal, Bento! E você, Giovana, tem *tablet*? – questiono já que ela não levantou a mão.

Giovana: Tenho! Também tenho uma televisão no meu quarto.

Bento: Eu também tenho televisão no meu quarto.

Maitê: Eu tenho dois celulares e um *tablet*.

Pesquisadora: Olha só, então esse é um grupo que todo mundo tem ou já teve *tablet*. E o que vocês gostam de fazer no *tablet*?

Giovana: Jogar e ver vídeo.

Pedro: Eu também gosto de jogar e de assistir vídeo. Mas eu gosto mais de jogar mesmo.

Pesquisadora: E você, Maitê?

Maitê: Eu gosto de jogar, ver vídeos, mas também uso o *tablet* para pesquisar.

Vitória: Eu vejo vídeo e jogo!

Bento: Eu gosto só de jogar! Jogar!!!

Antônia: Eu vejo só vídeos...porque eu tenho preguiça de carregar.

(...)

Pesquisadora: Vanessa, o que você gosta de fazer no *tablet*?

Vanessa: Ver um monte de vídeos do Luccas Neto.

Nesse momento surgem vários gritinhos de euforia.

(Oficina 1 – 03/07/2018)

Foi a minha provocação para o grupo, feita no primeiro dia da pesquisa, que deu título ao instante “Quem aqui tem *tablet*?”. O diálogo com as crianças anuncia que os dispositivos digitais chegaram para ficar. As oito crianças presentes na cena afirmaram ter (ou já ter tido) *tablet*. As enunciações indicaram também que as crianças associaram o *tablet* a outros aparelhos tecnológicos. Giovana e Bento afirmaram possuir “uma televisão no quarto” e Maitê disse ter ainda “dois celulares”. Objetos que, apesar de apresentarem especificidades, compartilham uma linguagem comum: a linguagem tecnológica.

A conversa seguiu a partir de uma nova questão: “o que vocês gostam de fazer no *tablet*?”. Jogar e ver vídeos foram ações apontadas pelas crianças. Apenas Maitê afirmou que, além dessas propostas, usa o *tablet* para pesquisar. Na cena há ainda um destaque feito por Vanessa que capturou minha atenção. A menina, de seis anos, disse usar o *tablet* para “ver um monte de vídeos do Lucas Neto”, recebendo como resposta dos amigos – em especial das meninas – vários gritinhos de euforia.

O instante permitiu travarmos alguns diálogos sobre a relação das crianças com a tecnologia, em especial, sobre o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação. Marc Prensky (2001) aponta que a chegada da tecnologia digital nas últimas décadas provocou uma mudança no modo como nos relacionamos com o conhecimento. De acordo com o autor, as crianças hoje pensam e processam a informação de forma diferente dos adultos. Pautado nessa premissa, o pesquisador faz uma distinção entre as gerações, denominando as crianças e os jovens nascidos na era tecnológica como “nativos digitais” e os sujeitos que acompanharam essa mudança como “imigrantes digitais”. Uma alusão ao idioma, já que os nativos nasceriam imersos na língua digital, enquanto os imigrantes precisariam aprender esse dialeto.

O discurso sobre nativos e imigrantes digitais ganharam o senso comum. É notório ver pais e avós fascinados com a facilidade das crianças pequenas em manipular os artefatos tecnológicos com as pontas dos dedos. Entretanto, precisamos problematizar tais conceitos. Livingstone (2011) questiona a real habilidade dos mais jovens no uso dos computadores e da internet. A partir da experiência do projeto *UK Children Go Online*, a autora inglesa aponta questões para pensarmos sobre a “geração internet”. O estudo assinalou que, diferentemente do que pensam os adultos, o contato das crianças ainda é limitado e pouco ambicioso visto que os dispositivos são usados, principalmente, para jogar, ouvir músicas, assistir vídeos e acessar *chat* e *e-mail*, assim como sugerem as crianças dessa pesquisa.

As considerações de Frederico (2016) vão ao encontro das ideias de Livingstone (2011). A partir de um estudo realizado no Reino Unido, a pesquisadora relata que o uso tecnológico feito pelas crianças e jovens é prioritariamente para acesso a vídeos e jogos, sendo o contato com conteúdo educacional e a literatura ainda bastante limitado. Ainda que a maior parte das crianças no contexto da pesquisa tenha acesso ao *tablet*, é importante pensar em estratégias para propiciar outros usos dessa tecnologia.

Assim como nas pesquisas apresentadas, observamos no instante “Quem aqui tem *tablet*?” que as crianças pequenas têm acesso aos dispositivos digitais e que usam os aparelhos, em sua maioria, para entretenimento. A preferência por jogos e vídeos, o desejo de assistir o *youtuber* Luccas Neto – que acumula 23 milhões de seguidores – são pistas importantes para pensarmos a relação das crianças com a cultura digital. Qual o papel da escola nessa relação? Como instigar as crianças a ampliarem as possibilidades oferecidas pela cibercultura? A ideia principal não é responder às perguntas, mas instaurar um espaço de reflexão e diálogo. Vejamos outro instante.

“Se a pessoa não sabe a senha, ela não consegue fazer nada”



Figura 5 - Capturas do instante

“Se a pessoa não sabe a senha, ela não consegue fazer nada”

Contexto

O instante capturado durou quase 3 minutos. Estavam presentes: Pedro, Bento, Vanessa, Vitória, Giovana, Maitê, Carolina, Antônia e Bruno (que tinha acabado de chegar). Esse foi um dos poucos momentos em que Bruno sentou-se conosco e interagiu com a proposta, escolhendo deitar-se no colchão junto aos amigos. As crianças estavam sentadas de forma descontraída. Alternaram falas, levantaram o dedo para garantir a participação e levantaram-se em alguns momentos para desenhar no ar as suas senhas. Estavam todos muito envolvidos com a conversa.

Pedro: Eu não tenho senha no meu *tablet*.

Antônia: O meu celular também não tem senha.

Pedro e a Antônia disseram que não tem senha no *tablet* deles. O de alguém tem?

Vitória: O meu tem.

Giovana: O meu também.

Pesquisadora: Por que vocês acham que as pessoas botam senha no *tablet* ou no celular?

Giovana: Bota para o ladrão não pegar. Sem a senha o ladrão não vai conseguir jogar, ver vídeo, essas coisas.

Bento: A senha do meu *tablet* é assim! – diz fazendo diferentes movimentos no ar, deslizando o dedo pra cima, pra baixo e na diagonal.

Pesquisadora: Ih, deixa ver se eu aprendi! – tento repetir o movimento.

Bento me corrige. Todos tentam. Bento vai corrigindo os amigos achando graça da situação.

Pedro: O celular do meu pai tem senha, mas eu sei. É 1, 2, 8 e 4. É uma senha de números.

Antônia: O meu pai tem um *tablet* que tem senha, mas eu já descobri a senha dele.

Maitê: A senha é para ninguém entrar no *tablet* e descobrir suas coisas.

Giovana: É uma segurança.

Maitê: Para ninguém roubar.

Giovana: Porque se a pessoa não sabe a senha, ela não consegue fazer nada.

(Oficina 1 – 03/07/2018)

O instante “Se a pessoa não sabe a senha, ela não consegue fazer nada” surgiu a partir da enunciação de Giovana. Por que e para que usamos senha nos dispositivos digitais? Pensamos essas questões a partir da consideração de Pedro: “não tenho senha no meu *tablet*”. Em resposta, algumas crianças afirmaram ter senha, outras não. Eu, que não tinha pensando muito sobre a questão, provoquei o grupo perguntando: “por que vocês acham que as pessoas botam senha no *tablet* ou no celular?” As respostas, apesar de variadas, trouxeram à tona dois temas: a privacidade e a segurança.

O primeiro deles, a privacidade, emerge das enunciações feitas por Maitê e Giovana. Quando Maitê diz que “a senha é para ninguém entrar no *tablet* e descobrir suas coisas” e Giovana concorda, completando que “se a pessoa não sabe a senha, ela não consegue fazer nada”, há uma preocupação em preservar a intimidade.

A segurança, por sua vez, surge como uma condição da privacidade. Quando Giovana diz que coloca senha “para o ladrão não pegar. [pois] Sem a senha o ladrão não vai conseguir jogar, ver vídeo, essas coisas”, ela demonstra uma inquietação dupla: a de, ao ser roubada, perder seus pertences materiais e a possibilidade de uma pessoa estranha, nesse caso o ladrão, conhecer um pouco da sua vida pessoal, uma perda imaterial, simbólica, que, por sua vez, nos remete novamente ao tema da privacidade.

As discussões sobre privacidade estão em pauta na cena contemporânea, principalmente quando o tema envolve infância e tecnologia. O que pensam as crianças

sobre o assunto? O instante abaixo aparece como contraponto e amplifica a discussão entre exposição e privacidade.

“Eu sou popular!”



Figura 6 - Capturas do instante “Eu sou popular!”: Antônia desenhando, as personagens Shirley, Julieta e Carolina criadas por Ziraldo para compor a turma do “Menino Maluquinho” e as irmãs Melissa e Nicole do clipe “Aluna exemplar”, do canal “Planeta das Gêmeas”

Contexto

O instante capturado durou cerca de sete minutos. Estavam presentes: Bento, Vitória, Giovana, Maitê, Carolina, Vanessa, Antônia, Bruno e Marcela. Esta foi a última ação da pesquisa com o grupo. Estávamos na sala de referência com a proposta de que cada criança registrasse do seu jeito a experiência da pesquisa. Para isso, organizamos uma grande mesa e disponibilizamos folhas brancas e *pilot*. O diálogo abaixo aconteceu enquanto as crianças desenhavam.

Maitê: Na minha escola nova tem uma Giovana também. Ela é igual aquela garota do menino maluquinho que você gosta, Antônia.

Antônia: Ela é popular que nem eu?

Maitê: Ela não é popular!

Antônia: Eu sou popular!

Maitê: Não é não!

Pesquisadora: O que significa ser popular, Antônia?

Antônia: É ser moderna!

Vitória: É quem fica se exibindo!

Maitê: Popular é uma pessoa que quase todo mundo conhece ou que todo mundo conhece.
Pesquisadora: São boas definições...
Vitória: Então a Antônia não é popular...
Antônia: Mas, quando eu chego aqui na escola, todo mundo me reconhece.
Pesquisadora: Então para ser popular as pessoas precisam te reconhecer?
Antônia: É! Tipo a Melissa e a Nicole!
Pesquisadora: Quem são elas?
Antônia: São *youtubers*... É assim: “Oi, amigas! Oi, amigos! Tudo bem com vocês?!”
Vitória: Vê no *tablet*!
Pesquisadora: Ah! Então vocês assistem as duas pelo *tablet*?
Antônia: Sim!
Vitória: Eu também! Elas são muito legais!
Antônia: Tem gente que fala que a mãe delas parece a Anitta.
Pesquisadora: O que elas falam no canal?
Antônia: Ahhh... sobre tudo! Elas são demais!

(Oficina 14 - 24/10/2018)

O instante “Eu sou popular!” apresenta, a partir do enunciado de Antônia, um desejo comum do mundo contemporâneo: a popularidade. O que significa ser popular? Quais sentidos são atribuídos pelas crianças para esse “modo de ser”? Quem é popular no tempo de agora? O diálogo entre as crianças trazem pistas para pensarmos sobre essas questões.

Foi a fala de Maitê sobre a nova escola²⁷ que iniciou a conversa. Ter uma outra Giovana em sua futura turma é para a menina uma informação interessante de ser compartilhada. Entretanto, são as características dela, que despertam nas crianças o fio da resposta.

Para Maitê, a menina “é igual aquela garota do menino maluquinho” que Antônia tanto gosta. A personagem em questão chama-se Shirley e era sempre escolhida pelas meninas para protagonizar as histórias criadas no aplicativo “Sua história maluquina”. É loira, tem olhos azuis e apresenta um estilo mais adulto quando comparada à Julieta e Carolina – que também fazem parte da Turma do Menino Maluquinho. No site²⁸ Shirley é descrita como:

a garota mais bonita da turma, por isso, é cobiçada por todos os meninos. Também, ela passa o dia todo fazendo ginástica e se embelezando. Para falar a verdade, é uma autêntica “perua”. Deve ser por influência da mãe dela, que sonha em torná-la uma modelo-atriz-socialite cheia da grana. O resultado é que a Shirley esquece um pouco de pensar

Antônia se considera, assim como Shirley, uma menina popular. Maitê e Vitória se incomodam com a colocação e contestam. Diante da minha provocação, iniciamos

²⁷ As crianças interlocutoras da pesquisa compõem o último grupo atendido pela Escola de Educação Infantil. É comum que elas visitem outras escolas e partilhem essas experiências com os amigos.

²⁸ Disponível em <http://meninomalquinho.educacional.com.br/personagens/default.asp#menino>

um debate. Para Antônia, popular significa “ser moderna”. Vitória diz que é “quem fica se exibindo”. Maitê, por sua vez, define que “popular é uma pessoa que quase todo mundo conhece ou que todo mundo conhece”. A partir dessas colocações, Vitória chega a conclusão que Antônia não é popular. A menina, em sua defesa, fala que quando chego à escola, todo mundo a reconhece.

Há uma sutil diferença entre conhecer e reconhecer. Antônia sabe disso. Tanto que usa o verbo reconhecer para apresentar as *youtubers* Melissa e a Nicole – meninas da idade dela, que são famosas e reconhecidas por onde passam.

Melissa e Nicole são *youtubers* do canal “Planeta das Gêmeas”. Foi a partir da conversa com Antônia e Vitória na oficina literária que eu as conheci. As gêmeas têm um dos maiores canais de *YouTube* no Brasil e possuem 10 milhões de seguidores em todo o mundo. Confesso que fiquei assustada com a informação.

O instante traz a tona o desejo da fama disparada pela amplificação das mídias digitais. Na busca de um contraponto com o instante anterior, questionamos: como equilibrar privacidade e popularidade na rede? O que escolhemos mostrar? Temos conversado com as crianças sobre isso? Na tentativa de ampliar as relações das crianças com a tecnologia, abordaremos a literatura infantil digital no próximo capítulo.

3. A LITERATURA INFANTIL NA TELA: CIÊNCIA, ARTE E VIDA

Mikhail Bakhtin (2011, p. xxxiii), no ensaio *Arte e Responsabilidade*, afirma que “os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade”. Para o filósofo, as partes desse todo, em si mesmas, são estranhas umas às outras. Não basta reuni-las no tempo e espaço, pois, ainda que estejam contíguas, a relação estabelecida é mecânica.

A unidade assinalada por Bakhtin (2011) envolve que ciência, arte e vida tornem-se uma amálgama no interior do sujeito. Esta ideia de unidade pode ser comparada à fórmula da água, cujas moléculas separadas estão muito distantes da substância água. Assim, a unidade abarca a complexa relação entre sujeito e mundo e adquire forma na e pela responsabilidade. É no agir responsável e responsivo, isto é, no posicionamento ético e estético em relação às demandas da vida social que o homem ressignifica a compreensão de si, do outro e do mundo. É na responsabilidade que a arte, a ciência e a vida se fundem. Um agir que se efetiva na e pela linguagem.

A linguagem, enquanto dimensão constitutiva, atravessa a vida abarcando “o verbal, o não verbal, os gestos, os acentos apreciativos, os presumidos” (CORSINO, 2015b, s.p.). A unicidade, neste sentido, distancia-se do conceito de homogeneidade, assumindo que a existência humana relaciona-se à pluralidade presente em cada um dos campos da cultura. Assim, responder é colocar-se frente ao outro e, nesse movimento, recriar-se (PEREIRA, 2002). Uma premissa que está intimamente associada ao conceito de autoria e que compreende que toda criação é por natureza alteritária e dialógica, pois acontece sempre na fronteira entre o eu e o outro.



Suzy Lee, 2009 29

Nesta tríade, Corsino (2015c, p. 12) compreende a arte como lugar do inesperado, do encontro com o sensível, ressaltando seu potencial em “oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a ciência”.

²⁹ Ilustração de Suzy Lee. In: LEE, Suzy. *Espelho*. São Paulo: CosacNaify, 2009.

Manifestação social e cultural de todos os tempos e de todos os povos, a literatura é a casa da imaginação, da emoção e da sensibilidade. Nessa perspectiva, a literatura é defendida por Cândido (2011) como um bem incompressível e, portanto, um direito a ser garantido. Para o autor, a literatura é essencial para a formação humana, pois permite o encontro consigo mesmo e com o outro por meio da ficção e da fantasia – elementos considerados fundamentais para a sobrevivência social e emocional do homem. Assim, ao deslocar o sujeito por distintos tempos, espaços, situações e sentimentos, a literatura provoca o encontro com a dimensão expressiva da linguagem, permitindo o escape necessário do cotidiano. Um movimento que propicia novas formas de relação com o mundo.

Há quem diga que bebês não leem. Desconfio que há um tanto de inverdade nesta afirmativa. Com poucos meses, Maria já pousava sua atenção nas páginas dos livros. Em nossos encontros, um título em especial sempre faz seus olhos marejarem: “Porcolino e mamãe”. Foram muitas as vezes em que lemos o drama do porquinho que perde a mãe na fazenda. Em todas elas, Maria, ao longo da leitura, segurava meu braço a espera do encontro entre os dois.

Arte, ciência e vida são tecidas a partir do confronto de diferentes discursos, em uma dinâmica alteritária e dialógica, onde os sentidos são construídos na e pela linguagem e renovados na relação com o outro. Buscamos nesta tese, a partir da indissociabilidade dos três campos da cultura humana, lançar um olhar para o tempo de agora, em diálogo com as novas tecnologias. Um desvio que busca na literatura infantil digital pistas para pensar a cultura e a sociedade.



Stephen Michael King, 2010

Para Hayles (2008, p. 20), da mesma forma que a história da literatura impressa está profundamente ligada à evolução da tecnologia do livro, a história da literatura eletrônica se relaciona com a evolução dos computadores digitais.

30

³⁰ Ilustração de Stephen Michael King. In: WILD, Margaret. **Porcolino e Mamãe**. São Paulo: BrinqueBook, 2010.

Roger Chartier (1994) considera que por tratar-se de uma “transformação radical nas modalidades de produção, de transmissão e de recepção do escrito” (p. 95), a transição do *códex* à tela deve ser vista como a “revolução das revoluções”. Para o autor, a imaterialidade dos textos instaura novas maneiras de ler e de se relacionar com a escrita. Diferentemente do *volumem*, que possuía um formato que não deixava o leitor ler e escrever ao mesmo tempo, e do *códex*, que comportava apenas pequenas notas nas bordas do papel, o texto digital admite múltiplas operações. Mudanças que permitem ao leitor copiar, apagar ou deslocar as palavras na tela.

Lajolo e Zilberman (2017), no livro “Literatura infantil brasileira: uma nova/outra história”, traçam a história da literatura brasileira para crianças e jovens nos últimos trinta anos. Ao destacarem as possibilidades oferecidas pelo mundo digital – que incluem a composição de produções estéticas a partir de uma amálgama de linguagens –, colocam em cheque as definições tradicionais do livro. As “novas tecnologias impuseram outros formatos e materiais, novos modos de produção e circulação, distintas maneiras de leitura, restaurando em muitos casos as relações entre comunicação, corpo, voz, olhar e gesto” (idem, p. 26). Nesse caso, como aponta Kirchof (2016, p. 208), “a tecnologia digital não permite apenas “digitalizar” todo e qualquer texto já existente em suporte impresso ou utilizar diferentes plataformas de mídia para construir narrativas transmídia. Ela também permite ‘produzir’ textos de maneiras antes impossíveis”.

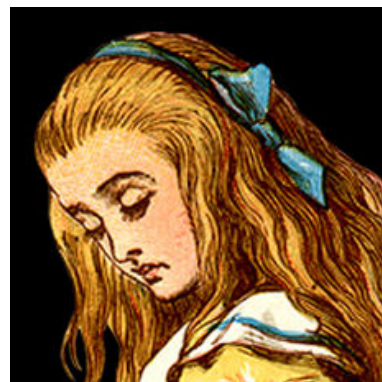
Neste capítulo, em diálogo com as produções acadêmicas, apresentamos considerações sobre a literatura infantil digital, buscando a construção de uma definição e um olhar para os recursos e funcionalidades desse novo jeito de pensar a literatura.

3.1 Downloads sobre literatura infantil digital

Para discutir a relação entre as crianças pequenas e a literatura digital na escola realizamos uma revisão bibliográfica nos portais *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD) e *SciELO* no período de 2007-2017.

O descritor “literatura digital” apontou a presença de oito pesquisas no portal BDTD, sendo quatro dissertações e quatro teses. Após a leitura dos resumos e de parte dos trabalhos observou-se que as pesquisas encontravam-se situadas no campo da Letras e lançavam reflexões sobre literatura e tecnologia sem relacioná-las à infância.

Nessa amostra, somente a tese desenvolvida por Spalding (2012) apresentou considerações sobre o livro infantil digital. O pesquisador discutiu o futuro do livro e da literatura a partir da análise de “Alice no País das Maravilhas” e “Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá” – eternizados por Lewis Carrol e as versões digitais “Alice for iPad” e “Alice in New York”, de Chris Stephens. O trabalho foi organizado em duas partes: na primeira, o pesquisador abordou a temática do desaparecimento do livro impresso, defendendo que o digital não é o avesso do real, do material, e sim do analógico; em seguida, a partir da análise das obras citadas, distinguiu literatura digitalizada e digital afirmando que a *e-literature* vem alterando a forma como estamos acostumados a ler.



Alice for iPad ³¹

Os demais trabalhos, apesar de não abordarem a relação entre as crianças e a literatura digital, contribuíram para o diálogo teórico acerca da temática. A tese de Assis (2016) discutiu a relação entre leitor e a literatura digital com um enfoque fenomenológico. As dissertações de Silva (2007) e Santos (2014) analisaram as narrativas literárias hipertextuais e a de Santa (2011) a figura do autor no contexto digital. As teses de Sales (2011) e Duarte (2015) e a dissertação de Nascimento (2014) trataram sobre poesia digital.

Na tentativa de encontrar pesquisas que abordassem mais especificamente as relações entre as crianças e os livros digitais, ampliamos as buscas neste portal inserindo os termos abaixo. Vejamos os resultados.



³¹ Ilustração - Ícone de Alice for iPad. Disponível em: <https://itunes.apple.com/br/app/alice-for-the-ipad/id354537426?mt=8> Acesso em 10 fev. 2019.

Foram localizadas duas dissertações a partir do descritor “livro infantil digital”. Teixeira (2015) pesquisou as relações de conteúdo que envolvem a produção do livro infantil digital e, a partir de uma matriz de análise, observou a existência de uma relação coerente entre os elementos de hipermídia e narrativa. Fensterseifer (2016) propôs diretrizes capazes de auxiliar *designers* a aprimorarem a qualidade técnica dos *e-books* produzidos no contexto da alfabetização. Ambas as pesquisas, apesar de tratarem sobre a temática, discutiram o livro infantil digital a partir de recursos técnicos e tecnológicos do campo do *Design*, distanciando-se dos objetivos desta tese.

A combinação entre os descritores “livro digital” e “criança” apresentou, além da dissertação de Fensterseifer (2016), outras duas dissertações. Ludwig (2014), do campo da Educação, tratou sobre as características do livro infantil digital a partir da análise de materiais encontrados em sites de busca e livrarias. Apesar da descrição proposta no resumo se aproximar das discussões desta tese, após a leitura da dissertação verificou-se que a escolha dos materiais e a perspectiva de qualidade literária assumida na análise partiam de uma abordagem conceitual e de um referencial teórico-metodológico bastante distinto. Entretanto, a dissertação de Cararo (2014) dialogou bastante com as questões propostas na presente tese. Para compreender o processo de produção, as características, os recursos e as funcionalidades disponíveis nos livros digitais infantis a pesquisadora, do campo da Estética e da História da Arte, analisou livros digitais interativos premiados pelo *Bologna Ragazzi Digital Awards*³², construindo uma rica descrição de recursos de interação.

Não foram encontradas pesquisas a partir dos descritores “Literatura infantil digital” e a combinação entre “Literatura digital” e criança no portal BDTD.

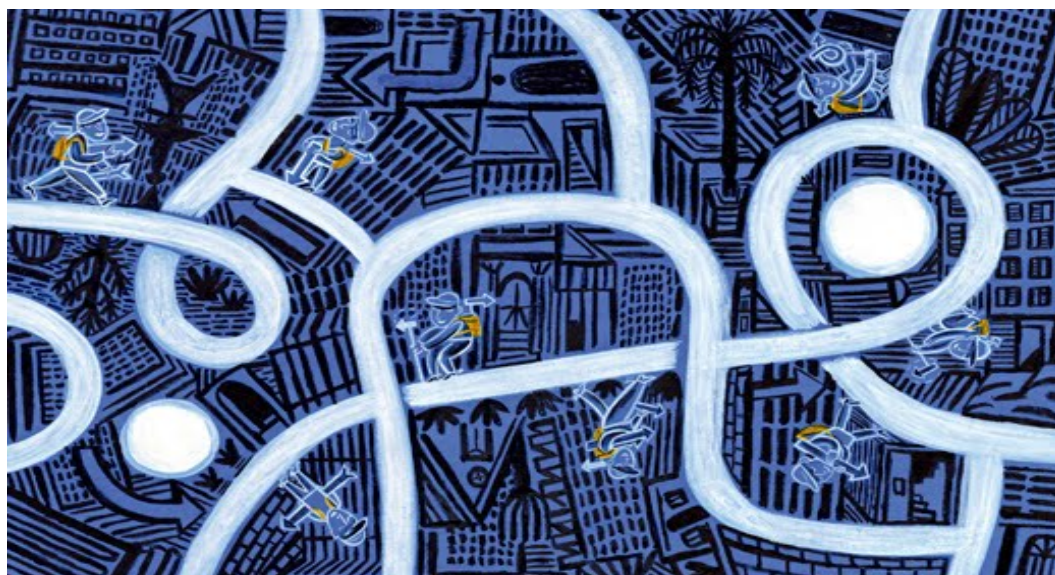
O mesmo movimento de busca foi realizado no portal *SciELO*. Após a pesquisa com todos os descritores escolhidos, apenas o termo “Literatura digital” apresentou resultados. Vejamos o que apontam as pesquisas de Moraes (2015), Kirchof (2016) e Corrêa (2016). Em “Do livro ilustrado ao aplicativo: reflexões sobre multimodalidade na literatura para crianças”, Moraes (2015) discutiu os sentidos resultantes da articulação entre recursos verbais e não verbais na literatura digital, a partir da análise de títulos no suporte impresso e no digital. O artigo intitulado “Como ler os textos literários na era da cultura digital?”, de Kirchof (2016), apresentou um panorama das

³² O prêmio *Bologna Ragazzi Digital Award* é parte de uma das mais tradicionais feiras de livros do mundo: a Feira do Livro Infantil de Bolonha e, desde 2012, vem premiando os melhores aplicativos literários produzidos para crianças.

principais transformações do campo literário após o surgimento da tecnologia digital. Por fim, em “Literatura: contexto digital, hipercolonialismo e materialidades”, Corrêa (2016) refletiu sobre as maneiras de produção, circulação e recepção do objeto literário, discutindo em especial a figura do autor nesse contexto.

As pesquisas – todas publicadas no periódico “Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea” – contribuíram para as discussões da tese, em especial a de Moraes (2015) e a de Kirchof (2016), interlocutores presentes ao longo desta navegação. Edgar Kirchof, responsável pelo verbete “Literatura digital para crianças” – disponibilizado pelo Glossário Ceale, é professor da Universidade Luterana do Brasil. Giselly Moraes defendeu a tese “Trilha sonora de aplicativos para crianças e educação literária” (2016) em diálogo com os pesquisadores do grupo *Gretel*, da Universidade Autônoma de Barcelona. O trabalho refletiu sobre as novas possibilidades didáticas proporcionadas pelo avanço das tecnologias digitais e suas implicações nas práticas de leitura.

A monografia de Santos (2017), embora não tenha sido exibida pelos portais, também contribuiu para as questões tramadas nesta tese. O trabalho teve como objetivo discutir o livro infantil digital a partir da análise dos finalistas na categoria ‘infantil digital’ do Prêmio Jabuti no ano de 2015. Para isso, a autora utilizou e ampliou os critérios de qualidade literária construídos por Andrade e Corsino (2007) para discutir o acervo do PNBE na análise das obras digitais escolhidas.



Andrés Sandoval, 2012

³³ Ilustração de Andrés Sandoval. In: MARTINS, Isabel Minhós; SANDOVAL, Andrés. **Siga a seta**. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2012.

Foi possível perceber um movimento pequeno de pesquisa nos portais escolhidos para a realização da revisão bibliográfica. Entretanto, além de traçar um panorama da produção acadêmica, a construção e a sistematização dos dados possibilitaram analisar os movimentos de pesquisa ao longo do tempo e a disputa entre os campos de conhecimento. A revisão apontou um movimento tímido de produção até o ano de 2013, perfazendo um total de 4 trabalhos. Após o período, a quantidade de publicações acadêmicas praticamente triplicou, com 11 pesquisas no total. Uma tendência fortemente imbricada ao contexto tecnológico de difusão da literatura infantil digital, que ganhou impulso a partir do lançamento do *iPad*, em 2010. As análises indicam ainda uma concentração de publicações no campo da Letras, totalizando 8 trabalhos, ou seja, mais da metade das produções encontradas (57%). Em seguida aparece o campo da Educação com 3 publicações (22%) e o de *Design* com 2 publicações (14%). Estética e História da Arte possui apenas 1 produção (7%). Embora sejam poucas as publicações, os dados confirmam o interesse do campo da Letras na discussão desta temática e mostra o movimento ainda tímido dos outros campos. Em relação à Educação, observa-se um movimento ainda inicial, que reafirma a relevância da tese.

Por mais que sejamos criteriosos na escolha dos descritores, há pesquisas que apesar de se aproximarem do tema não aparecem nas buscas por exibirem outras palavras-chave. Ressaltamos que a leitura de cada um dos trabalhos consultados contribuiu para a ampliação do referencial teórico-metodológico da tese. Nesse movimento crescente, observamos uma importante investigação surgir após o período delimitado para a revisão bibliográfica. Assim, apesar de não estar mapeada, a pesquisa de Ramada Prieto (2017; 2018) dialoga diretamente com a tese.

Como exposto, a revisão indicou a presença de poucos estudos abordando a relação entre literatura digital e crianças pequenas. Das produções analisadas, apenas Spalding (2012), Cararo (2014), Moraes (2015; 2016) e Santos (2017) aproximam-se em parte da perspectiva proposta nesta tese. Os pesquisadores são categóricos ao sinalizarem a necessidade de ampliar as pesquisas sobre a temática, destacando a importância de investigar com as crianças a leitura literária na tela. Nesse sentido, buscamos discutir: o que é literatura infantil digital? Quais características, recursos e funcionalidades a definem?

3.2 Quando o digital é literatura? Limiaridades na tela

Kirchof (2014) define a literatura digital para crianças como “todo e qualquer experimento literário endereçado ao público infantil para ser lido exclusivamente em meio digital” (n.p.). Trata-se de um novo modo de experimentar a leitura que, por agregar outras mídias e recursos tecnológicos, convida o leitor a provar uma literatura que conjuga texto, imagem, movimento, som e interatividade.

A migração do texto literário para a tela pode ocorrer por meio de dois movimentos: a transposição e a criação, como apontam Moraes (2016) e Kirchof (2016). A transposição relaciona-se a simples mudança de suporte e prevê a digitalização do texto, sendo difundida pelo termo literatura digitalizada. As obras digitalizadas “não mantêm nenhuma correspondência mais profunda com o meio digital, apenas utilizam ferramentas digitais de editoração, em formato de livro impresso, de obras que seguem rigorosamente as mesmas lógicas do meio impresso” (SANTOS e SALES, 2012, p. 22). O segundo movimento é caracterizado por uma inovação literária pautada pela hibridização de linguagens. A literatura digital apresenta uma estética que não é possível de ser expressa no suporte impresso, pois impõe uma “outra forma de entendermos suas poéticas, não só à luz de suas técnicas artísticas e estéticas específicas, mas, agora também, a partir de suas condições de contorno tecnológicas” (SANTOS e SALES, 2012, p. 19). A partir dessas considerações, é importante compreender que a literatura digitalizada e a literatura digital são produções distintas. Apesar das diferenças, ambas são importantes. A transposição do impresso para o suporte digital amplia o acesso aos textos. A literatura digital, por sua vez, apresenta ao leitor obras constituídas a partir da pluralidade de linguagens, transformando a nossa relação com a cultura escrita.

Com o objetivo de entrelaçar arte digital, literatura infantil e juvenil e educação literária, a tese de Ramada Prieto (2017) intitulada “Esto no va de libros” desponta como uma importante interlocutora para pensarmos as propriedades da literatura digital voltada para a infância. Após analisar mais de 400 obras, o pesquisador constroi uma definição teórica que considera a perspectiva ficcional como elemento constituinte da comunicação literária digital. Assim, o conceito de ficção digital surge como um contraponto à ideia de narrativa, que prevê uma estrutura própria de construção.

Por considerar a literatura infantil digital como uma forma de expressão da cultura contemporânea que tem como marcas a multimodalidade, a não linearidade

textual e o caráter participativo do leitor na obra, o pesquisador defende a ficção digital como um ecossistema, entendendo que esta nova forma de fazer literatura, apesar de compartilhar aspectos fundamentais com as esferas que compõem o universo de ficção infantil e juvenil, demonstra especificidades em suas formas de expressão.

Para construir essa ideia, Ramada Prieto (2017; 2018) busca interlocução com os estudos de Madej (2003) e Unsworth (2006), considerando-os percursores nas discussões que envolvem a literatura infantil no meio digital, apesar das limitações impostas pela escassa produção existente na época.

Madej (2003) aponta dois indicadores que impulsionaram a produção literária digital para a infância: a agenda educativa e o retorno econômico. Em acordo com essa afirmativa, Ramada Prieto (2017) considera que esse movimento, apesar de importante para o crescimento da literatura infantil digital, acabou tornando-se um limitador para a criação de obras que têm como princípio de produção uma intenção estética-artística.

Diante de uma produção ainda pequena no campo e, com o desejo de entender como a metalinguagem herdada da literatura analógica estava sendo transformada para a nova realidade eletrônica (NIKOLAJEVA E AL-YAQUOUT, 2015), Unsworth (2006) acabou direcionando seu olhar para os jogos eletrônicos. O trabalho do pesquisador é considerado uma referência para o campo, posto que foi um dos pioneiros na discussão da literatura digital a considerar a participação ativa do leitor e a interatividade como elementos centrais da produção.

Apesar das contribuições expostas, a tese defendida por Célia Turrión (2014) é para Ramada Prieto (2017) a primeira investigação que apresenta a literatura infantil digital a partir da “era *iPad*” e, por isso, capaz de propor uma estrutura teórica e uma análise do campo expressiva. No entanto, apesar de ser considerada como um marco para a área, o autor aponta que a pesquisa apresenta dois pontos que dificultam a análise da produção ficcional digital existente hoje. Em primeiro lugar, Turrión (2014) caracteriza as narrativas digitais criadas para a infância a partir de recursos teóricos herdados da narratologia³⁴, limitando a análise de obras pertencentes a outros gêneros ou regidos por outras regras. O outro ponto destacado é que a pesquisa utiliza para o *corpus* de análise somente obras digitais existentes no mercado de língua espanhola, não levando em conta a realidade literária emergente em diferentes circuitos internacionais.

³⁴ De acordo com Moraes (2019, p. 74), nos estudos da narratologia, a comunicação é pensada a partir da forma de contar, ou seja, da camada discursiva do ato de narrar, incluindo um olhar para “o narrador, o narrado e aquele para quem se narra”.



Julia Sardá, 2013

A partir destas questões, o pesquisador defende a perspectiva ficcional como elemento constituinte da comunicação literária digital, destacando quatro linhas de expressão que ajudam a definir e a caracterizar a identidade da literatura infantil e juvenil digital: i) mudança da materialidade, ii) a presença da multimodalidade, iii) a participação como uma nova relação entre autor e leitor e iv) a ruptura da linearidade textual. Discutiremos, a seguir, cada um desses pontos.

35

Materialidade da obra

A primeira linha de expressão trata sobre a materialidade da obra. Diferentemente do livro impresso, a literatura infantil digital apresenta-se ao leitor por meio de um ecossistema, transformando a natureza do objeto e o contexto de comunicação literária (RAMADA PRIETO, 2018, p. 19). Isto significa uma mudança na produção e na recepção da obra.

A literatura infantil digital inaugura uma nova cadeia de produção. De acordo com Menegazzi, Sylla e Padovani (2018, p. 46), a partir das reflexões de Ramos (2017), como as obras apresentam uma grande variedade de recursos multimídias, a produção exige que “o grupo tradicional de profissionais do mundo editorial – autores, editores, tradutores, ilustradores e designers gráficos –, [seja] somado a compositores, locutores, programadores de jogos”. Essa lógica desloca a ideia de um único autor para uma proposta centrada na concepção de inteligência coletiva (LEVY, 1999), estimulando a participação e a sinergia dos saberes. Princípios que aproxima pessoas em torno de interesses comuns, com o intuito de construir conhecimentos cada vez mais colaborativos.

Nesse caso, ao alterar o modo como são produzidas as ficções literárias, altera-se diretamente a recepção, a experiência leitora, posto que novas referências e percepções sobre a literatura infantil digital e sobre a comunicação literária podem ser criadas na relação entre leitor e obra.

³⁵ Ilustração de Julia Sardá para o livro “Alice in Wonderland”. Disponível em: <http://juliasarda.blogspot.com/2013/09/alice-in-wonderland.html> Acesso em: 10 abr. 2018.

Multimodalidade

A multimodalidade configura-se como uma importante característica das obras literárias digitais, sendo compreendida como um elemento definidor desta produção estética (HAYLES, 2008). A comunicação literária digital abrange a apropriação de diferentes substâncias expressivas, envolvendo a convergência entre as linguagens. Neste sentido, o discurso literário é construído a partir de diferentes camadas de sentidos e envolvem o som – em todas as suas vertentes –, a imagem – estática e em movimento –, o texto oral, o texto escrito, o cinema e a linguagem dos jogos eletrônicos. Ao olharmos para a produção literária infantil, observamos que a multimodalidade surge antes mesmo da literatura infantil digital se consolidar como gênero. É o livro ilustrado que inaugura a relação entre imagem e palavra, entendendo ambas como matéria-prima literária (NIKOLAJEVA E SCOTT, 2011), apresentando ao leitor uma produção multimodal.

Participação na obra: uma nova relação entre autor e leitor

Uma outra linha de expressão defende que a literatura infantil digital transforma os modos de relação entre autor e leitor dentro do texto literário. Embora a interatividade seja apontada como elemento central desta perspectiva, Ramada Prieto (2018) defende, em diálogo com o conceito de cibertexto de Aarseth (1997), que essa é uma relação de natureza processual, pois afeta de forma significativa a experiência de leitura. Desse modo, considera a participação como uma ação maior que inclui a interação.

A literatura infantil digital possibilita que a materialização do texto se constitua na relação com o leitor, posto que a obra literária, por não configurar-se como texto linear, é tecida a cada leitura. Essa exploração aberta, resulta em experiências ficcionais distintas permitindo, em alguns casos, a co-criação literária. Um movimento onde a participação do leitor deixa marcas dentro do universo ficcional proposto.

Cararo (2014) e Menegazzi, Sylla e Padovani (2018) reafirmam que os livros infantis digitais, diferentemente dos livros digitalizados, oferecem recursos interativos capazes de alterar significativamente a experiência de leitura. A partir da análise de diferentes obras, os autores listam uma gama de recursos de interatividade presente nas obras digitais, em especial nos aplicativos literários. Organizamos essas discussões,

complementando a lista, de forma a criar um mapa de recursos e funcionalidades que buscam potencializar a participação do leitor nas obras.

Acesso a dicionários e conteúdos extras interativos – estes utilitários instigam três movimentos: maior motivação e envolvimento na leitura, autonomia para ler histórias e uso de um vocabulário amplo e diverso.

Acesso e interação com jogos – de acordo com Cararo (2014) é comum encontrarmos as seguintes ferramentas: área para brincadeiras e passatempos (quebra-cabeças, jogos da memória), desenhos para colorir, propostas para vestir personagens ou para tocar um instrumento musical. É importante destacar que há aplicativos em que esses divertimentos aparecem em diálogo com a ficção e outros em que estes conteúdos aparecem como extras, não agregando sentidos à leitura.

Controle de vídeos e animações – é um recurso que contribui para amplificar o conteúdo da ficção através de outros formatos. As animações não são um simples adorno, conforme aponta Cararo (2014), e sim um modo de contar a história. Devem, portanto, construir diálogos com as outras linguagens.

Configurações do sistema – é através desse recurso que o leitor poderá ajustar o som, escolher ouvir a narração da história, alterar o tamanho das fontes, selecionar o idioma e navegar entre as informações disponíveis na obra.

Personificação – é um recurso importante, pois abre espaço para que o leitor tire fotos, crie personagens, cenários ou narrativas; grave a própria leitura; etc.

Recursos de interatividade – referem-se ao acesso ao menu e a navegação entre páginas e seções. Para que o leitor tenha uma navegação fácil e intuitiva, os recursos precisam apresentar ícones claros. Isso favorece o acesso aos conteúdos do aplicativo, mesmo que os leitores tenham poucos conhecimentos tecnológicos.

Disponibilização de *hyperlinks* – esse recurso instiga a busca e o compartilhamento de informações através de uma leitura não linear, proporcionando ao leitor o acesso a conteúdos externos, a opção de conectar-se a outros aplicativos ou redes sociais, tornando a leitura uma atividade hipermidiática.

Monitorar a aprendizagem através de ferramentas como *quiz* e *feedback* – esses recursos podem levar o leitor a criar um maior envolvimento com a narrativa.

Integração com mídias físicas – um recurso comum nas ficções que envolvem realidade aumentada. Apresenta a interface entre o impresso e o digital oferecendo novos contextos de leitura e instaurando outros modos de significação.

Interação física – é um recurso que permite ao leitor interagir com o aplicativo

através da movimentação do dispositivo de leitura no espaço. Em geral os aplicativos convidam o leitor a arrastar e mover o dedo na tela e a sacudir ou girar o *tablet*, permitindo acesso a um cenário oculto ou a possibilidade de sentir-se entrando na narrativa através da apresentação de uma ambientação 360 graus.

Interação sonora – exige que o leitor dialogue com o aplicativo por meio de comandos vocais, utilizando o microfone do dispositivo móvel para capturar sons e fornecer respostas, como acontece no aplicativo Via Láctea – onde o leitor é convidado a soprar as estrelas.

Temporalidade – os recursos que envolvem temporalidade alteram o clima e a luminosidade. Há aplicativos em que um simples toque faz com que o tempo mude, possibilitando a sensação de passagem de tempo na história. Apagar e acender a luz é também um efeito interessante de interatividade, pois permite mostrar objetos ocultos ou apagar a cena para ver outros detalhes. Uma possibilidade inexistente no livro impresso.

Escrita – esse recurso oferece ao leitor a possibilidade de deixar a sua marca na obra, seja escrevendo, formando palavras com letras ou carimbando letras ou imagens.

Efeito persiana – assim como nos livros impressos, o recurso com efeito persiana apresenta uma ilustração ou texto dividido, geralmente, em três partes. Quando as partes são movimentadas, formam novas figuras ou textos. No livro digital esse recurso gera combinações mais numerosas.

Efeito máscara – o efeito máscara é um recurso muito utilizado quando se quer esconder uma parte do texto ou da ilustração e revelar apenas uma parte dela.

Sincronia entre o tempo real e o tempo ficcional – um recurso ainda novo onde é o aplicativo que convoca o leitor a entrar na obra, através de mensagens via celular. Caso o usuário aceite o chamado, a ficção se desenrola.

Cosmicidade – pautado na ideia de macrocosmo, esse recurso oferece um pequeno universo para que o leitor possa encontrar diferentes microcosmos e criar narratividades distintas e/ou paralelas.

Kirchof (2016, p. 208) aponta que com o crescimento da tecnologia digital será cada vez mais fácil “criar textos híbridos e dinâmicos que mesclam recursos de hipertexto, multimídia, hipermídia, interatividade, agregando som, letras, imagens, movimento e possibilidade de ler utilizando múltiplas plataformas”. Nesse sentido, novos recursos de interação surgirão em breve.

Ruptura da linearidade textual

Por fim, a ruptura da linearidade textual, última linha apontada por Ramada Prieto (2018), é definitivamente uma questão que modifica a estrutura dos textos digitais e que instaura novos modos de ler. A natureza hipertextual do texto digital altera o modo como a informação é organizada nas obras digitais e rompe com a perspectiva de uma história que tem princípio, meio e fim. Pautada numa lógica não sequencial e programada, que envolve a convergência de linguagens, a literatura infantil digital prevê a liberdade de navegação do leitor. O caminho adotado não é o mesmo para cada ato de leitura, como na tradição impressa. Há, nesse sentido, uma multiplicação quase exponencial de possíveis arquiteturas estruturais que organizam os textos literários, gerando novas formas de ler e de perceber as ficções.



Aaron Becker, 2015

36

Considerando as linhas de expressão propostas pelo pesquisador catalão, defendo nesta tese a literatura infantil digital como um ecossistema ficcional, entendendo-a enquanto um espaço tempo limiar onde a literatura, o cinema, a música e os jogos eletrônicos se encontram. A limiaridade presente nas ficções digitais é o que instaura a possibilidade dos leitores transitarem entre os diferentes territórios semióticos

³⁶ Ilustração de Aaron Becker. In: BECKER, Aaron. **A jornada**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2015.

e de, nesse ir e vir, construir suas experiências de leitura.

O termo limiar vem do latim *limes*, que originou a palavra limite em português, sendo usado também para designar as fronteiras do Império Romano. Para Walter Benjamin (2006, s.p.), entretanto, “o limiar deve distinguir-se claramente da fronteira. Limiar é uma zona e na palavra estão contidos os sentidos de mudança, passagem, flutuação”. A fronteira, nessa vertente, pode ser compreendida como um traço de união e separação entre dois pontos: ao cruzar a fronteira, atravessamos uma linha, chegamos a um outro lugar. O limiar, enquanto zona, pressupõe um transitar com idas e vindas. Uma forma de olhar para o mundo que considera o desvio como método.

É com essa premissa, a da limiaridade, que Walter Benjamin configura seus escritos. Fragmentos tecidos em um ir e vir permanente, repletos de desvios. O filósofo discute história, linguagem, arte e política a partir da lógica do pensamento imagético, alegórico, capaz de retirar os objetos dos seus contextos habituais para neles encontrar novas significações, oferecendo um nova mirada do mundo. Nesse sentido, arrisca-se a usar um método que “não separa o pensamento da *forma do pensamento*, e, sobretudo, que escolhe como objeto e lugar privilegiado desse pensamento, não o espaço interior e já delimitado dos saberes, mas precisamente o *limiar*, a fronteira, o lugar-entre” (BARRENTO, 2013, p. 42 – grifos do autor). Um movimento não linear que considera o saber como um espaço tempo que renova-se na e pela palavra, posto que a linguagem é lugar de vida e de pensamento.



Shaun Tao, 2018

37

³⁷ Ilustração de Shaun Tao. In: BEDRICK, Claudia; POPOVA, Maria. **A velocity of being: letters to a Young reader**. New York: Enchanted Lion Books, 2018.

A obra de Walter Benjamin, nessa indissociação entre forma e conteúdo, reafirma que o pensamento não é algo acabado. É nesse sentido que Barrento (2013, p.43) considera que os textos do filósofo compõem “uma cartografia de limiares: a partir de uma aglomeração aparentemente caótica de textos, fragmentos, cartas, experiências, relações, sem limites nem sistema aparente (BARRENTO, 2013, p. 43). Uma estrutura descontínua, tal como observamos na literatura infantil digital, que provoca o leitor a experimentar a imersão e a montagem como modos de transitar entre os diferentes conceitos e criar sentidos próprios. Movimentos que envolvem a busca de semelhanças entre os fragmentos apreendidos e que ganham sentido no olhar do outro. Acabamentos éticos e estéticos sempre provisórios, temporários, pois apesar de cada objeto carregar em si mesmo a sua história e o seu valor, é no e pelo contexto da relação com os demais objetos que esse valor se potencializa e se revigora (PEREIRA, 2012a, p. 34).

Nesse viés, compreendo que a ficção digital surge na tela substituindo as fronteiras encontradas no impresso, definidas através de margens e enquadres, por um trânsito nos limiares da linguagem. Ao propor olhar a literatura infantil digital como limiar, defendo-a como um espaço tempo de encontro com diferentes linguagens. Experiências de leitura tecidas em um ir e vir permanente, que potencializam a produção de sentidos ampliando o caráter estético, lúdico e alteritário que institui a literatura.

3.3 Ficções infantil digitais na tela: a construção de um inventário

A literatura infantil digital é uma criação estética que envolve a multimodalidade de linguagens, poéticas e suportes em uma composição ficcional e não linear em que o leitor participa da leitura de corpo inteiro. É, portanto, um tempo espaço de limiaridade em que as experiências de leitura são construídas pelos leitores em um ir e vir permanente, repletos de desvios, que permite, no encontro entre as diferentes linguagens, a construção de novas camadas de sentido.

Correro (2014) define os livros digitais para crianças como “obras híbridas, multimodais e multissensoriais que podem apresentar: texto, imagens, sons e também a possibilidade de interação do leitor, aumentando, assim, a sua motivação e criatividade” (n.p.). Obras que podem ser acessadas em sua maioria por meio de computadores, *tablets* e *smartphones* a partir dos sistemas operacionais *IOS*, *Windows* e *Android*.

O caráter inaugural da literatura infantil digital indica a falta de consenso quanto à nomenclatura das obras, fazendo com que surjam diferentes terminologias para designar o campo. Em diálogo com essa questão, Ramada Prieto (2018) destaca um pequeno simpósio ocorrido em 2014, em Cambridge, no Reino Unido, como um momento de relevância. A discussão em torno da nomenclatura que deveria ser utilizada para definir este novo *corpus* eletrônico suscitou duas posições: i) a indicação de "*Digital Picturebooks*" por Maria Nikolajeva, traduzido como "livro digital interativo", uma referência direta ao impresso, em especial aos livros ilustrados; ii) a defesa de Célia Turrión em distanciar-se ontologicamente da arquitetura do livro ao indicar "*Digital/Electronic Literature for Children*", traduzido como "Literatura digital para crianças" ou "literatura infantil digital". Por concordarmos que a literatura infantil digital para se fortalecer enquanto campo de investigação precisa se desvincular das características do impresso, optamos por utilizar essa terminologia nesta tese.

Correro (2014) afirma que as obras que apresentam mais possibilidades literárias são os chamados *book apps* – traduzidos no Brasil como aplicativos literários. Os aplicativos, ao apresentarem recursos de hipermídia, permitem que o leitores "realizem desde atividades simples – como mover certas figuras de um lado para o outro ou ativar sons e falas com o toque do dedo sobre a tela – até atividades mais complexas – como participar de um jogo para que a história siga seu rumo" (KIRCHOF, 2016, p. 214). Pelo caráter inovador, escolhemos nesta tese investigar a literatura infantil digital a partir do encontro entre as crianças e os aplicativos literários. Observamos, entretanto, que as ficções digitais nem sempre se materializam através de aplicativos, abrindo-se a experimentação de novos formatos. Interessa-nos nessa tese investigar como a leitura literária na tela, com seu caráter híbrido e multimodal, pode dilatar as experiências literárias nas crianças. Nesse contexto, é importante entender os movimentos de criação das produções.

Kirchof (2016, p. 212-213) aponta que a produção literária digital pode ser classificada em quatro momentos: ficção hipertextual, literatura digital contemporânea, ficção cibertexto, literatura das mídias sociais. A pesquisadora Nancy Katherine Hayles (2008) identificou os dois primeiros períodos, descrevendo a ficção hipertextual como obras produzidas com hipertexto e a literatura digital contemporânea como uma produção que afasta-se da estrutura do hipertexto para fazer uso das possibilidades multimodais da web. Para Astrid Ensslin (2014) há uma terceira geração da ficção digital caracterizada pela noção de cibertexto (Aarseth, 1997) que aproxima a obra

literária digital dos jogos eletrônicos introduzindo, desse modo, aspectos lúdicos e exploratórios à leitura. Por fim, Hans Kristian Rustad (2014), em parceria com as pesquisadoras Astrid Ensslin e Alice Bell, propôs um quarto momento, definido como literatura das mídias sociais, incluindo obras produzidas e lidas em redes sociais ou que usam a plataforma como integrante da estrutura expressiva.

Não há dúvidas de que a literatura infantil digital possui um percurso próprio de produção. Apesar dos livros digitalizados e dos aplicativos literários serem mais expressivos no mercado editorial, há obras digitais produzidas para as crianças que fogem desses formatos. Entendendo o termo inventário como um “levantamento minucioso dos elementos de um todo; qualquer descrição detalhada, minuciosa de algo” (HOUAISS, 2009), apresento, a seguir, um inventário de ficções digitais, buscando agregar formatos e expressões literárias.

Ficção digital multimídia

As obras multimídias ainda tem o livro impresso como referência direta para sua produção. Apesar de não serem obras digitalizadas, configuram-se como uma transposição da mídia impressa para a digital associada de pequenos recursos digitais como: a narração em voz alta, efeitos sonoros e movimentos simples, oferecendo ao leitor uma interação simplificada com a obra. Na maior parte das vezes essas obras são disponibilizadas através de sites, apresentando recursos bastante limitados por veicularem seus conteúdos *online* ou por necessitarem do auxílio do programa *Flash* ou HTML5.

Um exemplo é a coleção “Kids Book Itaú”³⁸. Criada pela agência África, foi vencedora da categoria “Infantil Digital” do Prêmio Jabuti de 2017. A coleção foi escrita e ilustrada por renomados artistas e apresenta dez títulos³⁹: “A Canção dos Pássaros”, de Zeca Baleiro; “Azizi, o menino viajante”, de Conceição Evaristo; “A menina das estrelas”, de Tulipa Ruiz; “Pode ser”, de Adriana Falcão; “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm e tradução de Mariana Beer; “A bicicleta voadora”, de Antonio Prata, “Entre sonhos e dragões”, de Adriana Carranca; “O cabelo da menina”, de Fernanda Takai; “O sétimo gato”, de Luis Fernando Veríssimo e “O menino e o foguete”, de Marcelo Rubens Paiva.

³⁸ Disponível em: <http://www.euleioparamacrianca.com.br> Acesso em 10 fev. 2019.

³⁹ Após a premiação do Jabuti foi lançado o título “Meu amigo robô”, de Giselda Laporta Nicolelis.

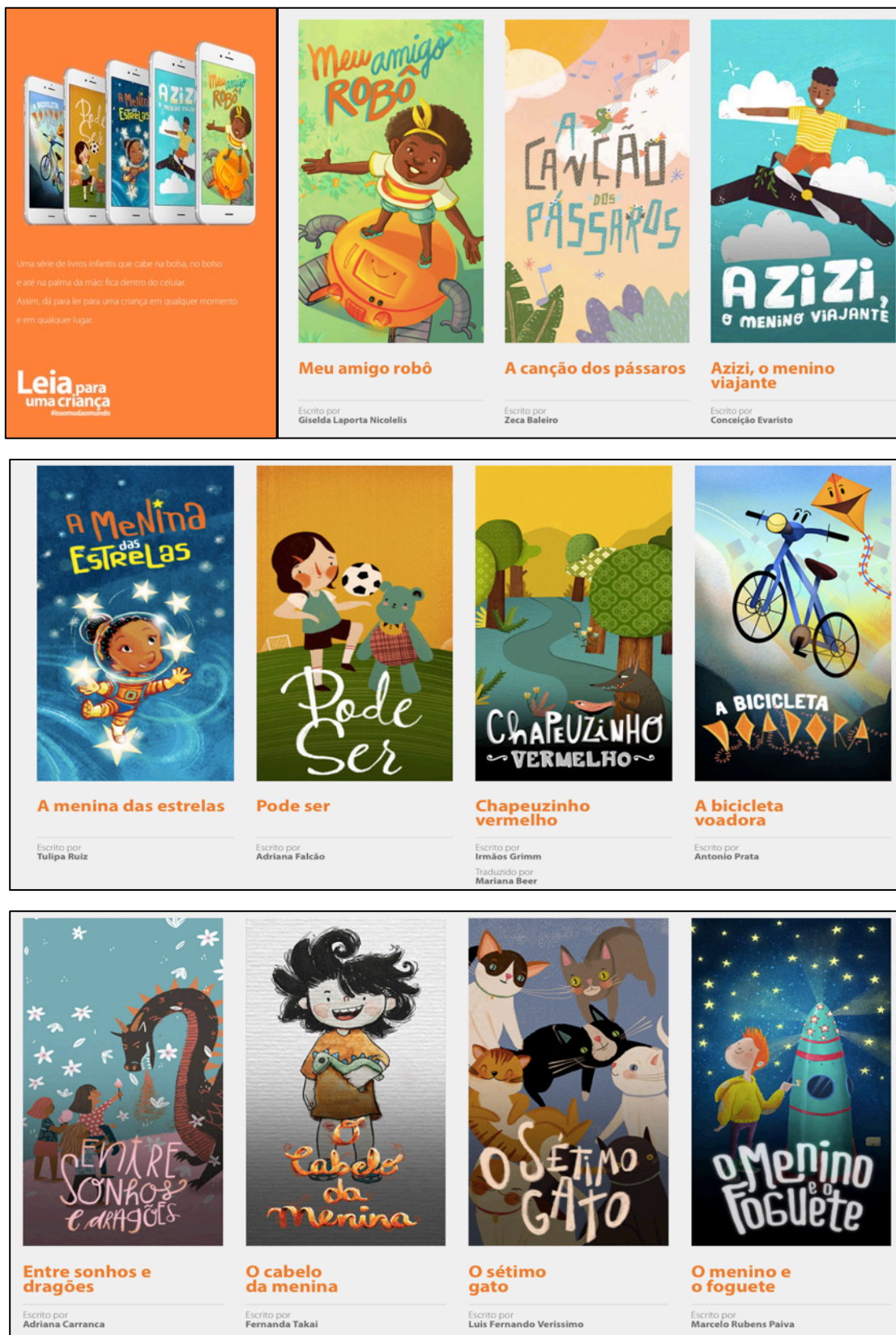


Figura 7 - Coleção Kids Book Itaú
Fonte: Itaú Cultural

Apesar da interação simplificada, a qualidade da produção é notória. Ainda mais se considerarmos o princípio da disponibilidade. As narrativas digitais Kids book Itaú são gratuitas e podem ser acessadas facilmente através de *tablets* e *smartphones*. Por tratar-se de um site, é preciso que os dispositivos estejam conectados a internet – um fator que pode limitar ou impedir o acesso. Entretanto, após acessar, é possível ler a narrativa sem conexão, embora algumas ferramentas deixem de funcionar.

No começo de cada narrativa, abre-se um tutorial contendo “dicas para uma boa leitura”. Trata-se de cinco orientações que auxiliam o leitor a navegar pela história e que referem-se aos recursos de som, animação, percurso de leitura, apresentação de telas panorâmicas e o indicativo de ler usando o *wifi*.

As narrativas, de uma forma geral, trazem uma forte relação entre texto, imagem, som e movimento. Entretanto, como já mencionado, apresentam poucos recursos de interação, convidando predominantemente o leitor a deslizar os dedos pela tela ou a movimentar o dispositivo de leitura pelo/no espaço para desvendar cenários, personagens e objetos.



Figura 8 - Tutorial
Coleção Kids Book Itaú
Fonte: Itaú Cultural

Poesia digital multimídia

Caparelli, professor da UFRGS e escritor premiado, traz a “poesia digital” como uma interessante experimentação da literatura digital. No site, a partir do link poesia digital, aparece a tela ciberpoesia e, clicando nesta, a opção de ler dez ciberpoemas: “Chá”, “Xadrez”, “Van Gogh”, “Navio”, “Zigue-zague”, “Primavera”, “Flechas”, “Gato Letrado”, “Babel” e “Cheio/Vazio”. As obras criadas por Sérgio Caparelli e Ana Cláudia Gruszynski abrem espaço para o leitor brincar com os sentidos e com o *nonsense*.



Figura 9 - Tela Ciberpoemas
 Fonte: Site Sergio Caparelli

No ciberpoema “Chá”, por exemplo, o leitor se depara com uma xícara de chá vazia, um bule, um saquinho de chá e três imagens que podem ser ‘adicionadas’ dentro da xícara (um selo com um casal, estrelas e corações). Quando o leitor terminar de preparar sua mistura, é só clicar em ‘pronto’. Em seguida, uma colher mexe a mistura e do chá saem surpresas como: sonoridades e letras. Na fumaça que sai da xícara, a escrita do poema “deixe a infusão o tempo necessário até que os nossos aromas e os nossos sabores se misturem” permanece independentemente do que escolhermos colocar na xícara.

Como obra multimídia, apesar do potencial criativo, limita a participação do leitor na obra.

Animações, curtas e trailers animados

São experimentos multimídias que misturam duas referências: o livro e o cinema. Um exemplo é a produção “Achados e Perdidos”, de Oliver Jeffers, ganhador de inúmeros prêmios. Com pouco menos de dois minutos, a obra encanta pela estética e sensibilidade. Apesar de ser uma adaptação do livro homônimo, o trailer insere novos enquadres à ficção, entrelaçando imagem, som e movimento.



Figura 10 – Trailer animado: Achados e Perdidos - Studio AKA
Fonte: Youtube, 2013

Clipes literários

Os clipes literários se diferem dos musicais na medida em que se aproximam da poesia inserindo elementos ficcionais em sua composição. Música e poesia são íntimas, complementares, mas trazem especificidades diferentes. A música torna-se completa quando a letra é acompanhada de melodia. Nesse sentido, as letras são compostas pensando ritmo e métrica. A poesia, por sua vez, não preocupa-se necessariamente isso. Entretanto, principalmente nas obras voltadas para a infância, observamos o movimento de musicar poemas e histórias. Entendemos que a diferença está na intencionalidade do movimento de criação, posto que criar um poema envolve um movimento distinto de criar uma música. A partir dessas considerações, observamos que os clipes literários apresentam-se de dois modos – que diferem-se, em especial, quanto a narração: declamação e canto. Em “Sobrescritos”⁴⁰, de Sergio Rodrigues, observamos a escolha do autor em declamar a poesia. O silêncio que surge entre os versos dialoga diretamente com o fundo branco que emoldura as ilustrações feitas a mão por Daniel Og. A declamação da poesia em consonância com as ilustrações desperta no leitor/navegador um outro encontro com a literatura. Em contrapartida, temos como exemplo os clipes de “Crianceiras”⁴¹ que transformam a poesia de Manuel de Barros em música ou o clipe da narrativa “Quanto bumbum!”⁴² que transforma a narrativa do nascimento do filhote de

⁴⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5IVHllP8b-M> Acesso em 10 mai. 2019.

⁴¹ Faremos a apresentação e análise do aplicativo “Crianceiras” no capítulo 4 da tese.

⁴² Faremos a apresentação e análise do aplicativo “Quanto Bumbum!” no capítulo 4 da tese.

coelho em canção. Os cliques possuem uma estética delicada e apresentam a literatura a partir do entrelace entre linguagens.



Figura 11 - Clipe Bernardo, Crianças
Fonte: Youtube, 2017

Vinhetas

As vinhetas são composições bem pequenas, exibidas em meio digital. Em geral palavras, pequenas frases ou versos que, ao serem combinadas com outras linguagens, suscitam novos significados.

A escritora Angela Lago foi precursora neste formato de literatura criando, no ano de 2011, cinco vinhetas em diálogo com a produção de Guimarães Rosa, em especial, com os títulos Grande Sertão Veredas e Ave, palavra. A Raposa, Grande Sertão, A Girafa, Ave Palavra e Cigarra têm entre 18 e 28 segundos e podem ser acessadas facilmente pelo Youtube. Moraes (2015) aponta que, apesar de atualmente circularem na rede, as vinhetas “foram originalmente produzidas para serem veiculadas por um canal de televisão de Minas Gerais, por ocasião dos 50 anos de Grande Sertão Veredas”.

Nas obras, Lago brinca com os fragmentos do imaginário de Guimarães, ampliando o texto verbal ao trazer música, imagem em movimento e uma tipografia própria. As vinhetas “produzem novas sensações, para além do que a escrita estática poderia provocar. Isso ocorre com o manejo do som, do tempo de aparição das palavras e dos recursos de animação” (MORAES, 2015). Em Grande Sertão, Angela Lago projeta num fundo terracota aves, bois, boiadeiros, palmeiras, peixes e canoas. As imagens, que surgem uma a uma como sombras de fim da tarde, ganham movimentos próprios em diálogo com a trilha sonora composta por Bach. Em nova tela, surge a frase

“O sertão está em toda parte” e a assinatura de Guimarães Rosa, acompanhadas de parte das ilustrações e da inscrição “angela-lago après poty” (Figura 12).



Figura 12 – Grande Sertão, Angela Lago
Fonte: Youtube, 2011

Ficção digital hipermídia

A ficção digital hipermídia exige uma participação ativa do leitor e tem como pressuposto a não linearidade de leitura. É caracterizada pela composição de diferentes linguagens e pelo uso da hipertextualidade. A história se desdobra a partir dos cliques e da participação do leitor. Ações que podem ser realizadas em diferentes ordens, proporcionando rotas alternativas. É dentro dessa categoria que surgem os aplicativos literários. Como o objetivo da tese é discutir a literatura infantil digital a partir do encontro entre as crianças e os aplicativos literários, abordaremos esses dispositivos de forma detalhada no próximo capítulo.

Ficção digital com realidade aumentada

A narrativa com realidade aumentada envolve a combinação entre o suporte impresso e o digital. Diferentemente da realidade virtual em que o leitor é inserido em um mundo tridimensional simulado, a realidade aumentada insere elementos virtuais (imagens, textos e animações) por meio de dispositivos digitais no ambiente em que o leitor se encontra. A leitura nesse contexto amplia-se permitindo uma interação em que o leitor, ao mesmo tempo em que vira as páginas do livro, explora o conteúdo virtual através da movimentação do dispositivo digital no espaço. Um exemplo é o título “The

*fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore*⁴³, de William Joyce. O curta-metragem de animação, vencedor do Oscar de 2012, logo após transformar-se em livro infantil, investiu na criação do aplicativo de realidade aumentada IMAG•N•O•TRON. O aplicativo permite uma integração com a mídia física, promovendo uma combinação entre o impresso e o digital (Figura 13).



Figura 13 - “*The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore*”,
IMAG•N•O•TRON - Moonbot Studios
Fonte: Youtube. 2013

Ficção digital com realidade virtual

Meneghette (2010) aponta que o termo realidade virtual configura-se como um modo de imersão completa em um ambiente simulado que induz efeitos visuais, sonoros e táteis. Apesar de ainda não encontrarmos obras literárias que façam uso da realidade virtual, Ramada Prieto (2017) assinala que esse já é um movimento comum nos jogos eletrônicos. Nesse sentido, há uma aposta de que ficções digitais muito em breve farão uso dessas interfaces. Apesar de não se configurarem enquanto realidade virtual, encontramos propostas literárias que investem em recursos de interação física, buscando criar um processo de exploração espacial que simula o movimento corporal, um primeiro passo nessa linha.

Transmídia

A narrativa transmídia, termo criado por Henry Jenkins (2008), tem a proposta de contar uma história utilizando diferentes suportes, sendo todos necessários para a

⁴³ Traduzido e publicado no Brasil pela Editora Rocco, o livro ganhou o título de “Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo”.

compreensão da narrativa. É importante ressaltar que a narrativa transmídia não é uma adaptação de uma mídia para outra, mas um universo narrativo onde se desenvolvem diferentes histórias paralelas, cada qual inserindo uma nova camada de sentido à obra. Normalmente a história é produzida primeiramente em um suporte e depois desenvolvida através de outros canais, ampliando a narratividade e a criação de novos conflitos e personagens.

Para Jenkins (2018, p. 161), “as narrativas estão se tornando a arte da construção de universos, à medida que os artistas criam ambientes atraentes que não podem ser completamente explorados ou esgotados em uma única obra, ou mesmo em uma única mídia”. As narrativas transmídias, apesar de estarem interligadas, configuram-se como produtos midiáticos autônomos. Nesse sentido, cada narrativa é considerada como um ponto de acesso à rede de significados. Esse desenho instaura um movimento sutil capaz de transformar leitores em fãs. Uma mudança que altera as formas de interação e de consumo (JENKINS, 2008). Em relação à interação, um dos pontos principais que atravessa as narrativas transmídias referem-se a

lógica de uma cultura participativa (LEVY, 1999). Os fãs, em paralelo com os autores e produtores, participam de grupos de discussão compartilhando diferentes interpretações das histórias e personagens, criando muitas vezes novas narrativas a partir de seus pontos de vista. A ideia de que ‘mídias diferentes atraem públicos diferentes’, por sua vez, indica a lógica da indústria do entretenimento. As narrativas transmídias, por se multiplicarem em diferentes suportes, conseguem agregar uma grande quantidade de fãs, gerando o consumo de uma gama de artefatos. Um exemplo bastante conhecido de narrativa transmídia é a clássica saga de Harry Potter, criada pela escritora inglesa J. K. Rowling. O livro “Harry Potter and the Sorcerer’s Stone” (Harry Potter e a pedra filosofal), publicado na Inglaterra em 1997, encantou o mundo. A partir daí, mais seis livros da série foram lançados. Além da produção editorial, Harry Potter tornou-se um produto cultural de enorme sucesso no mercado de entretenimento, atingindo um número expressivo de leitores, espectadores e consumidores de diferentes países. Além das produções cinematográficas, há jogos eletrônicos de videogame e computador; bem

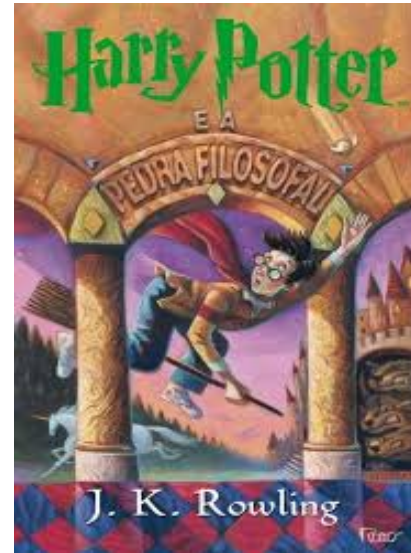


Figura 14 - Capa do livro Harry Potter e a pedra filosofal
Fonte: Editora Rocco,

como um parque todo dedicado a ele – “The Wizarding World of Harry Potter”, localizado na Universal Studios, em Orlando, entre outros. Entretanto, as pesquisadoras apontam que foi o site Pottermore.com, criado em 2011, que marcou de forma transmidiática a série. J. K. Rowling ofereceu aos fãs uma nova experiência com a série ao publicar “novos materiais sobre personagens, lugares e objetos das histórias, que podem ser acessados nas diversas seções presentes” (GRUSZYNSKI E SANSEVERINO, 2016, p. 3).

3.4 Ler, ver e jogar: interações literárias contemporâneas

Os verbos escolhidos para compor o título desta sessão, em um primeiro momento, podem parecer contraditórios. Utilizamos por muito tempo esses termos sem criar qualquer conexão entre eles ou os colocando em oposição. O encontro entre as crianças e os aplicativos literários nas oficinas apontaram, entretanto, as sincronias dessas ações. O tempo do tudo ao mesmo (s)urge na tela. A literatura infantil digital é um potente encontro entre linguagens e, portanto, não admite que a leitura caiba apenas em um único verbo. Os instantes “Ler e/ou ver” e “Eu adoro esse jogo” apresentam reflexões das crianças sobre o ato de ler no tempo de agora.

Ler e/ou ver



Figura 15 - Captura do instante “Ler e/ou ver”

Contexto

O instante durou cerca de 3 minutos e aconteceu logo no início do encontro. Estavam presentes: Antônia, Giovana, Maitê, Vitória, Bento e Pedro.

Pesquisadora: Ontem a gente conheceu alguns aplicativos que tinham justamente essas coisas que a Maitê e o Pedro, que estavam aqui, falaram. Os aplicativos que a gente conheceu tinham vídeos, desenhos, histórias...

Pedro: Tinha jogo! Tinha Jogo!

Bento: A gente gostou de jogar “Quanto bumbum!”

Pesquisadora: Foi?!
Giovana: Eu não estava!
Pesquisadora: Verdade! Por isso é que estamos aqui contando. Para você e a Marcela saberem o que a gente fez, o que a gente leu.
Antônia: Eu sei ler poucas coisas!
Maitê: Mas, não é de ler, Antônia! É de ver!
Pesquisadora: Vocês concordam com a Maitê?
Pedro: Eu acho que é de ler e de ver. As duas coisas!
Bento: Pra mim é história de ver! E de jogar!
Pesquisadora: E tem diferença entre ver e ler?
Giovana: Tem! Às vezes você só olha. É rápido. Olha, vê uma coisa e pronto.
Antônia: Tipo um vídeo que é só para olhar....
Pesquisadora: E ler?
Maitê: Ler demora. Precisa combinar as letras. Aí forma uma palavra.
Antônia: Mas, às vezes, a história nem tem palavra.
Pesquisadora: Verdade! E aí?
Antônia: Aí a gente inventa, ué?! Cria as nossas palavras. Igual naquele aplicativo do ursinho, lembra? A gente que gravou a história do nosso jeito.
Vitória: Mas quando está escrito a gente precisa ler.
Maitê: Se tiver letra, a gente lê. Se não tiver, a gente inventa.
Pesquisadora: Entendi.
Giovana: Tem uns aplicativos que falam a história. Aí ajuda quem ainda não sabe ler as palavras ou quando tem preguiça.
Antônia: Ah, é! Bem lembrado, Giovana!

(Oficina 7 – 05/09/2018)

O instante “Ler, ver e jogar” apresenta considerações das crianças sobre a leitura na tela. Antônia, Giovana, Maitê, Vitória, Bento e Pedro conversam sobre os aplicativos literários afirmando o ler, o ver e o jogar como interações possíveis na literatura infantil digital. Uma lógica que captura as características da obra ficcional e que dialoga com a defesa feita nesta tese. Enquanto um espaço tempo de limiaridade, a literatura infantil digital permite um transitar ficcional, provocando o encontro com a construção de sentidos, a apreciação estética, a cultura lúdica. Ler no tempo de agora é adentrar em uma trama composta por diferentes linguagens e que exige do leitor uma multiplicidade de ações.

Belmiro (2012), em consonância com as crianças, defende a necessidade de considerar uma relação entre ver e ler, “adicionando ao *ver* estatuto de *ler* alguma coisa e, ao *ler*, as condições de poder *ver* alguma coisa. O que os une é o dizer e isso solicita uma discursividade que recupera a presença dos interlocutores e seus atos de fala” (p. 127, grifos da autora). Uma discursividade que se fez presente durante as oficinas, como anuncia o instante.

Antônia ao explicitar seus saberes sobre a língua, declara que sabe “ler poucas coisas”. Uma experiência comum às crianças da pré-escola, um período em que meninos e meninas têm um contato intenso com a leitura e com a escrita, mas não

fazem uso sistematizado e formal desta. A vivência de Maitê como leitora de aplicativos a faz afirmar que os aplicativos exigem ver. O diálogo continua com os comentários de Pedro, que acha que ler na tela envolve ambas as ações e de Bento, que inclui o jogo como modo de experimentar as ficções digitais, da participação do leitor na tela.

Giovana, Antônia e Maitê veem diferenças entre ler e ver. Para Giovana, ver “é rápido. Olha, vê uma coisa e pronto”. “Como um vídeo”, completa Antônia. Alguns aplicativos, como “Crianceiras” e “Quanto bumbum!” fazem uso do clipe como uma das entradas para a ficção. E, nesse sentido, Maitê tem razão. A literatura infantil digital oferece recursos que exigem ver, passar os olhos, pousar o olhar, apreciar, se deter. Há nuances nesse movimento de leitura. Para Maitê “ler demora. Precisa combinar as letras [e] aí forma[r] uma palavra”. Para menina, ver suscita um movimento de leitura que foge ao *strito senso*. Um outro modo de adentrar na ficção, de construir sentidos.

Antônia traz uma nova questão a tona: “às vezes, a história nem tem palavra”. Nesse caso, como ela mesma aponta, é preciso inventar, “criar as nossas palavras”, como quando ela e Vitória gravaram uma história no aplicativo “Pequenos grandes contos de verdade”. Maitê concorda e sintetiza: “se tiver letra, a gente lê. Se não tiver, a gente inventa”. A ausência de letra convoca à invenção que compõe a leitura de imagem, ação que constitui qualquer leitura. Por fim, talvez pela lembrança da gravação de Antônia, Giovana menciona o recurso de narração, sinalizando que “tem uns aplicativos que falam a história. Aí ajuda quem ainda não sabe ler as palavras ou quando tem preguiça”. Um ponto que favorece a experiência de leitura das crianças pequenas e que considera a leitura oralizada como encontro com a cultura escrita.

O pequeno instante⁴⁴ “Eu adoro esse jogo!” trata sobre a relação entre a leitura literária digital e o jogo. Vejamos.

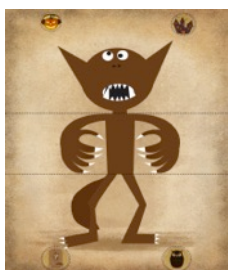


Figura 16 – Lobisomenem,
Monstros do Cinema

Eu adoro esse jogo!

Bento: Ih! Formou o Lobo Mau!

Maitê: Lobisomen!

Pesquisadora: Tem diferença entre Lobo Mau e Lobisomen?

Maitê: Não, eles são parentes!

Bento: Eu adoro esse jogo!

(Oficina 5 – 22/08/2018)

⁴⁴ Pela estética visual, optamos por não contextualizar os instantes demasiadamente curtos.

O instante “Eu adoro esse jogo” apresenta a interação de Bento e Maitê com o aplicativo “Monstros do Cinema”. Esse foi, sem dúvidas, um dos aplicativos favoritos do grupo. A estética criada por Daniel Kondo e Augusto Massi, convidou as crianças a experimentarem uma leitura-jogo. A proposta de criar novos monstros a partir do recurso persiana, que separa as personagens em três partes, provocou nos leitores uma imersão lúdica.

O termo jogo “recupera a ideia da leitura como algo que, sendo divertido, imaginativo e gracioso, é portanto da ordem da estética” (PEREIRA, 2007, p. 31). O jogo imagético provocou nas crianças um jogo com a linguagem. Jogo que permitiu aos leitores pensarem sobre a língua, perceber o início das palavras e, a partir disso, decidir tornar “Lobo Mau” e “Lobisomen” parentes.

De acordo com Ramada Prieto (2017), a inovação estética presente na literatura infantil digital relaciona-se de forma direta à indústria cultural de jogos digitais. Os chamados *games* se configuram como forma de criação artística potente, oferecendo bases conceituais para a produção arquitetônica dos aplicativos literários.

Assim como na literatura infantil digital, observamos que os jogos digitais despontam nas telas a partir de duas configurações: a transposição de jogos estruturados, como cartas e tabuleiros, para o mundo virtual e a criação de jogos que utilizam recursos computacionais interativos. Luchese e Ribeiro (2009) apontam que nos dois casos a arquitetura dos jogos segue um conjunto de regras moderadas por um programa de computador. Esse programa define a ambientação do jogo e as regras do que pode e ou não ser realizado, funcionando como uma resposta às ações e aos comandos do jogador.

Ramada Prieto (2017) aponta que a ideia de jogo apenas como um sistema de regras tem se modificado para uma concepção mais ampliada que entende que as respostas dos jogadores, ou seja, sua participação na tela, pode alterar esse modelo criando uma concepção de “mundo jogável”. Assim, se antes os jogos ofereciam a possibilidade de modificar a realidade apresentada a partir de resultados variáveis e quantificáveis, portanto rígidos e fechados, atualmente vemos as possibilidades de participação e de personificação se amplificarem. É exatamente essa proposta, de participação lúdica, de entrada em um mundo ficcional próprio, que aproxima os jogos digitais da literatura infantil digital. Construções que começam a dilatar a participação do leitor na construção ficcional, criando uma engrenagem dialógica, multimodal e não linear, impensável nos livros impressos.

Considerando a intrínseca relação entre ler, ver e jogar articulada ao inventar, no próximo capítulo apresentarei um panorama da produção digital brasileira, trazendo um foco de análise para os aplicativos literários lidos com as crianças nas oficinas, discutindo os recursos e funcionalidades desse novo modo de fazer literatura.

4. A PRODUÇÃO DIGITAL PARA INFÂNCIA: OS APLICATIVOS LITERÁRIOS EM PAUTA

A literatura infantil digital é defendida nesta tese como uma produção ficcional contemporânea para ser lida exclusivamente em meio digital. Trata-se de uma obra multimodal, não linear, que se consolida na e pela participação do leitor. Ao integrar mídias e recursos tecnológicos, entrelaça texto, imagem, movimento, som e interatividade. É, assim, entendida como um espaço tempo limiar, de trânsito entre as diferentes linguagens e produção de sentidos.

Este capítulo tem o objetivo de apresentar um panorama da produção infantil digital brasileira, investigando em especial os aplicativos literários. Para isso, realizamos dois movimentos. Primeiramente, construímos um mapa da produção, a partir de pesquisas em *sites* de editoras, livrarias virtuais e da divulgação dos finalistas na categoria ‘infantil digital’ do Prêmio Jabuti (2015-2017). A partir desse mapa, lançamos um olhar mais apurado para nove aplicativos, analisando características, recursos e funcionalidades, bem como o envolvimento das crianças com esses elementos durante as ações propositivas. Consideramos que esses dois movimentos possibilitaram pensar a literatura infantil digital a partir de uma circularidade capaz de dilatar as discussões sobre arte, infância e tecnologia e, ao mesmo tempo, apresentar caminhos para o planejamento das ações de leitura para e com as crianças na escola, contribuindo para a formação literária de crianças e professores.



45
Bernardo Carvalho, 2009

⁴⁵ Ilustração de Bernardo Carvalho. In: MARTINS, Isabel Minhós. **As duas estradas**. Lisboa: Planeta Tangerina, 2009.

4.1 Um olhar para a produção brasileira

Nos últimos anos, de modo tímido, vimos iniciar a produção de obras digitais destinadas ao público infantil no Brasil, destacando-se nesse cenário dois tipos de obras: os livros digitalizados e os aplicativos literários. Considerando que o mercado editorial influencia de forma direta a indústria literária digital, nos interessa nessa pesquisa investigar: como a literatura infantil digital tem sido produzida no Brasil? Quais editoras têm investido neste formato? Quais obras estão disponíveis para acesso?

Com o intuito de responder a estas questões e de mapear os movimentos do mercado editorial, escolhemos olhar para as editoras brasileiras que apresentam a literatura infantil como foco de produção. Por tratar-se de um evento que divulga o livro de qualidade para crianças e jovens, tornando-se uma referência na área há 20 anos, selecionamos as editoras que participaram das duas últimas edições do “Salão FNLIJ⁴⁶ do Livro para Crianças e Jovens”, ocorridas em 2017 e 2018 (Quadro 1). A partir deste critério, reunimos uma listagem com 30 editoras e/ou grupos editoriais. Uma seleção que não pretende, e nem poderia, ser uma lista de todas as editoras que publicam livros infantis, mas que apresenta um panorama para as reflexões aqui propostas, já que são as que têm maior produção e circulação de títulos de literatura infantil no país.

Quadro 1 - Listagem de editoras que participaram do “Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens”, em 2017 e 2018

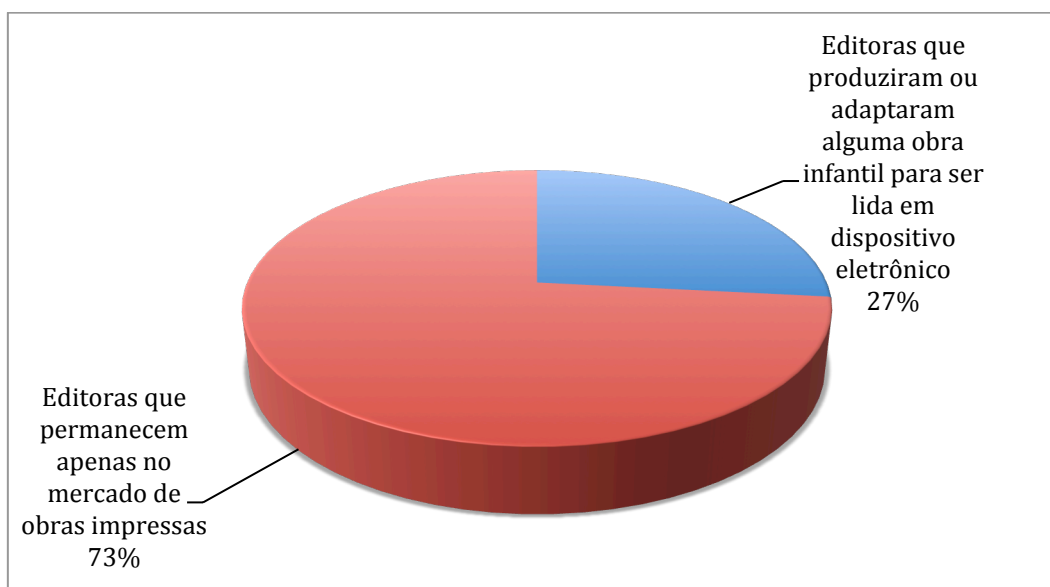
1. Ática/Scipione/Saraiva	11. FTD	21. <u>Peirópolis</u>
2. Autêntica	12. Girassol	22. Positivo
3. <u>Brinquebook/Escarlate</u>	13. Globo	23. Pulo do Gato
4. Ciranda Cultural	14. Global	24. Rocco
5. Companhia das Letras	15. Record/ Paz e Terra/ José Olympio/Bertrand	25. <u>Rovelle</u>
6. Cortez	16. Intrínseca	26. SESI-SP
7. DCL	17. Melhoramentos	27. Sextante
8. Ediouro/Nova Fronteira	18. Moderna/Salamandra	28. V&R
9. Editora do Brasil	19. Original/Panda	29. WMF/Editora Martins Fontes
10. Editora Jovem	20. Paulinas	30. <u>Zit/Escrita Fina</u>

Fonte: Site da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Rio de Janeiro, 2019.

⁴⁶ Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

A partir da leitura e análise dos sites destas editoras, foi possível perceber um movimento ainda pequeno de produção digital para crianças. Como observamos no gráfico 1, do total de investigado, apenas 27% delas, índice que corresponde a 8 editoras, produziram e/ou adaptaram alguma obra infantil para ser lida em dispositivo eletrônico. São elas: Ática/Scipione/Saraiva, FTD, Globo, Melhoramentos, Moderna/Salamandra, Peirópolis, SESI-SP, WMF/Martins Fontes. Um movimento que indica que 73% das editoras parece ter interesse em permanecer apenas no mercado de obras impressas.

Gráfico 1 - Proporção de editoras que produziram ou adaptaram alguma obra infantil para ser lida em dispositivo eletrônico por editoras que permaneceram apenas no mercado de obras impressas



Fonte: Dados construídos pela pesquisadora a partir da análise dos sites das editoras selecionadas. Rio de Janeiro, 2019.

Em contrapartida, ao analisar as listas dos finalistas da categoria infantil digital do Prêmio Jabuti entre os anos de 2015 e 2017⁴⁷ (Quadros 2, 3 e 4), vemos dois movimentos: i) o reconhecimento das editoras já mencionadas, em especial de cinco delas: Ática/Scipione/Saraiva (1 obra), FTD (4 obras), Melhoramentos (2 obras), Peirópolis (2 obras) e SESI-SP (6 obras); ii) o surgimento de editoras especializadas na produção de literatura infantil digital, como é o caso da Caixote Editora (2 obras) e Editora Storymax (2 obras).

⁴⁷ Como já mencionado, na contramão do mercado internacional, após uma série de mudanças nas categorias do Prêmio Jabuti, em 2018, a categoria “livro infantil digital” foi extinta.

Quadro 2 - Listagem dos finalistas da Categoria Infantil Digital - 57º Prêmio Jabuti - 2015

Vencedores:
1º. Meu Aplicativo de Folclore, de Ricardo Azevedo (Ática)
2º. Flicts, de Ziraldo (Melhoramentos/Engenhoca)
3º. Via Láctea de Olavo Bilac, de Samira Almeida e Fernando Tangi (Storymax)
Finalistas:
A Menina e o Golfinho, de Anna Claudia Ramos (Galpão/Galpãozinho)
A Trilha, de Roberta Asse (Peirópolis)
Branca de Medo, de Cláudio Martins (FTD)
Chapeuzinho Adormecida no País das Maravilhas, de Flavio de Souza (FTD)
O Jogo do Vai e Vem, de Flávia Muniz (FTD)
Show de Bola, de Jonas Worcman de Matos e José Santos (FTD)

Fonte: Site do Prêmio Jabuti. Rio de Janeiro, 2019.

Quadro 3 - Listagem dos finalistas da Categoria Infantil Digital - 58º Prêmio Jabuti - 2016

Vencedores:
1º. Pequenos Grandes Contos de Verdade, de Oamul Lu e Isabel Malzoni (Caixote Editora)
2º. Chove Chuva – Aprendendo com a Natureza, de Magali Queiroz (Alis Editora)
3º. Mãos Mágicas, de Tereza Yamashita (Sesi-SP Editora)
Finalistas:
Benjamin, o Menino Feliz, de Rogério Fernandes (Uni Duni Editora)
Chapeuzinho Vermelho, de Luis Augusto (Humanidades Educação)
Dois Gatos Fazendo Hora, de Guilherme Mansur (Sesi-SP Editora)
Longas Sombras, de Cris Eich (Editora Sesi-SP)
Máximo Músico Passeia pela Orquestra, de Hallfrídur Ólafsdóttir e Palavra Cantada (Editora Melhoramentos)
Não, Sim, Talvez, de Raquel Matsushita (Sesi-SP Editora)
Presentes de Gregos, de Elenice Machado de Almeida (Sesi-SP Editora)

Fonte: Site do Prêmio Jabuti. Rio de Janeiro, 2019.

Quadro 4 - Listagem dos finalistas da Categoria Infantil Digital - 59º Prêmio Jabuti - 2017

Vencedores:
1º. Kidsbook Itaú Criança, de Marcelo Rubens Paiva e Alexandre Rampazo, Luis Fernando Verissimo e Willian Santiago, Fernanda Takai e Ina Carolina, Adriana Carranca e Brunna Mancuso, Antonio Prata e Caio Bucarechi (Agência Africa) – 10 títulos (já apresentados no capítulo 3)
2º. Nautilus, baseado na obra original de Jules Verne Vinte Mil Léguas Submarinas, de Maurício Boff e Fernando Tangi (Editora Storymax)

3º. Quanto Bumbum!, de Isabel Malzoni e Cecilia Esteves (Editora Caixote/Webcore)
Finalistas:
Monstros do cinema, de Augusto Massi e Daniel Kondo (Editora Sesi-SP)
O negrinho do pastoreio: livro animado, de Alexandre Giaparelli Colombo (Linper)
Poemas de brinquedo, de Álvaro Andrade Garcia (Peirópolis)

Fonte: Site do Prêmio Jabuti. Rio de Janeiro, 2019.

Para Kirchof (2016), a produção digital nos convoca a discutir a qualidade das obras para infância e a criar espaços de referência para refletir sobre o tema. Observamos que grande parte dos aplicativos disponíveis no Brasil mostram-se ainda pouco preocupados com a elaboração estética pois, como afirma Moraes (2016), nem sempre “o processo de adaptação do impresso para o digital significa uma ampliação das possibilidades de leitura ou que se obterá o mesmo padrão de qualidade” (p. 61).

As listas apresentam, ao todo, 34 obras de literatura infantil digital (Quadros 2, 3 e 4). Há títulos que foram adaptados para o ambiente digital e outros que se destacam por apresentarem *software* próprio, configurando-se como aplicativo. A pesquisa em livrarias virtuais ampliou essa listagem. Vejamos:

Quadro 5 - Listagem de produções digitais para a infância, construída a partir pesquisa em livrarias virtuais

A menina do narizinho arrebitado, Monteiro Lobato, (Editora Globo) – 2012
Quem soltou o pum?, Blandina Franco e João Carlos Lollo, (Cia das Letrinhas) – 2012
Frankie for Kids, Mary Shelley, (StoryMax) – 2012
Dragoberto, Alfredo Stahl e Beatriz Bittencourt, (E-Stilingue), 2013
Sua história maluquinha, Zivaldo, (Webcore Games) – 2014
Meu tio Lobisomen, Manu Maltez, (Peirópolis) – 2014
Crésh, Caco Garlhado, (Peirópolis) – 2014
Crianceiras, Marcio de Camillo, (Webcore Games) – 2016
Ostras, Anton Tchékxon, (StoryMax) – 2016
Frritt-Flacc, Julio Verne, (StoryMax) – 2016
O rei do Rio de Ouro, John Ruskin, (StoryMax) – 2016
Marina está do contra, (Editora Caixote/Webcore Games) – 2017
Inventeca, (StoryMax) – 2018
O mistério do Senhor Gratus, Carlos Orsi, (StoryMax) – 2018
Amal e a viagem mais importante de sua vida, Carolina Montenegro e Renato Moriconi, (Editora Caixote/Webcore Games) – 2019

Fonte: Buscas no *iTunes* e em sites de editoras. Rio de Janeiro, 2019.

Ao todo, juntando todas as listagens, conseguimos mapear 49 obras de literatura infantil digital produzidas no Brasil. Um número realmente pequeno. Além da baixa produção, há outro problema: muitos aplicativos não se encontram mais disponíveis para compra na *Apple Store* ou na *Google Play*, exibindo na tela a seguinte mensagem: “o item solicitado não está atualmente disponível na *iTunes Store* brasileira”. A descontinuidade atinge, inclusive, aplicativos premiados como: “Flicts” (Jabuti) e “Quem soltou o pum?” (*The Bologna Ragazzi Digital Award*), entre outros.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) pode, entretanto, começar a movimentar este setor. O Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o programa, reafirma a missão de “avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica”, enfatizando, logo no primeiro parágrafo, que o programa prevê a aquisição de diferentes materiais didáticos, extrapolando o impresso:

§ 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, **softwares** e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos (BRASIL, 2017).

Conforme descrito no decreto, observamos que há possibilidades de aquisição de obras de literatura infantil digital tanto pelo viés de “obras literárias” quanto pelo de “softwares e jogos educacionais”. O edital de convocação 01/2018 para o PNLD 2020 considera o decreto e apresenta em seu texto uma série de critérios de acessibilidade. Um deles trata especificamente sobre adaptação e paridade com impresso, tornando válido o formato *EPUB3*.

Em entrevista, o estudioso José Fernando Tavares (2018) aponta que, desde 2017, o formato *EPUB3* passou a pertencer a um consórcio que administra os padrões da *web*. “O objetivo é criar um padrão aberto que possibilite a distribuição de um conteúdo digital em várias plataformas” e que, nesse sentido, possa comunicar-se com toda a *web*.

Apesar de considerar que o livro digital infantil pertence a um mundo com características peculiares, esse novo formato pode favorecer a produção de obras já que “os padrões sempre estarão por trás de qualquer objeto tecnológico”. Caminhos que podem indicar mudanças no setor.

4.2 Aplicativos literários: analisando forma e conteúdo

Como já explicitado, foi uma escolha da tese selecionar a categoria de aplicativos literários para a realização das ações propositivas junto às crianças de uma turma de Educação Infantil. A partir do mapeamento apresentado, comecei a escolher as obras para ler com as crianças nas oficinas. Para a seleção, considerei os critérios de qualidade elencados por Correro e Real (2018) que avaliam dimensões relacionadas aos aspectos formais, ao conteúdo e à adequação ao leitor. Os aspectos formais são baseados em parâmetros que dizem sobre a disponibilidade do aplicativo, a segurança de uso e os elementos paratextuais presentes. Em relação ao conteúdo, as pesquisadoras sugerem observar o produto editorial, as possibilidades de personalização, a multimodalidade, a participação do leitor e a complexidade interpretativa da obra. Por fim, em relação à adequação da obra ao leitor, o olhar envolve a relação com o aplicativo tecnológico em si. Nesse caso, Correro e Real (2008) indicam observar a que leitor a obra se destina, o nível de conhecimento tecnológico necessário para navegação e a importância do leitor possuir conhecimentos literários prévios.

A partir dessas categorias, selecionamos as seguintes obras para ler com as crianças: “Crianças”, “Pequenos grandes contos de verdade”, “Monstros do Cinema”, “Quanto bumbum!”, “Sua história maluquinha”, “Mini Zoo”, “Mãos mágicas”, “Chomp” e “Via Láctea”. Os aplicativos “Mini Zoo” e “Chomp”, apesar de não serem produções brasileiras, foram selecionados para compor o acervo pela proposta inovadora e poética.

Apresento, a seguir, uma análise de cada uma dessas obras. Destaco características, recursos e funcionalidades dos aplicativos em diálogo com os instantes capturados durante as oficinas e que evidenciam o envolvimento das crianças.

4.2.1 Crianças

Manoel de Barros é considerado um dos maiores poetas contemporâneos do nosso país. Natural de Cuiabá (MT), publicou mais de vinte títulos ao longo de sua vida. Recebeu inúmeros prêmios, entre eles dois prêmios Jabuti, e teve suas obras traduzidas na França, Espanha e Estados Unidos.

Idealizado pelo músico Márcio de Camillo, o aplicativo Crianças foi lançado em outubro de 2016 como parte do “Projeto Crianças”. Uma amálgama de literatura,

música, teatro, animação e tecnologia digital, o projeto “nasceu do desejo de reverenciar a obra do poeta Manoel de Barros através da música”, como é ressaltado no menu de informações do aplicativo. Quando menino, Camillo era vizinho de Manoel de Barros e apreciava o modo como o poeta brincava com as palavras. Em 2012, começou a musicar poemas do amigo e, desde então, o projeto tem conquistado a atenção do público.

O aplicativo Crianceiras está disponível para os sistemas operacionais *IOS* e *Android* gratuitamente. Apresenta dez clipes, quatro poesias interativas e a opção de criar desenhos e fotografias brincando com as iluminuras da artista plástica Martha Barros, filha do poeta.



Figura 17 - Tela inicial do aplicativo Crianceiras

O mergulho na obra de Manoel de Barros começa com a abertura de uma tela com um azul profundo. Ao som de bolhas de água, dois pequenos peixes amarelos se agitam. Em seguida, surge a tela inicial do aplicativo. O mesmo azul de fundo torna-se agora céu. Há diferentes pássaros em movimento e uma suave cantoria ao fundo. Nesse plano, é possível escolher entre quatro ícones: clipes, poesias, desenhar e foto. No canto superior há também as opções: créditos, sobre e + jogos, abas que trazem as informações técnicas do projeto (Figura 17).



Figura 18 - Tela do ícone Clipes

O som dos pássaros está presente em todas as telas do aplicativo, funcionando como uma paisagem sonora. Ao clicarmos em clipes, os pássaros voam e uma nova tela se abre (Figura 18). O fundo vermelho apresenta dez clipes: “Bernardo”, “linhas tortas”, “um bem-te-vi”, “o menino e o rio”, “se achante”, “Sebastião”, “sombra boa”, “os rios começam a dormir”, “o idioma das árvores” e “o silêncio branco”. Na parte inferior da tela há a opção de voltar ao menu de clipes, pausar ou bloquear novos comandos. A todo momento é possível retornar ao menu inicial por meio de uma seta localizada na parte superior da tela e escolher outro conteúdo.

Os clipes são o ponto alto do aplicativo. A poética de Manoel de Barros ganha novos sentidos com a presença das ilustrações de Martha Barros e dos arranjos musicais de Márcio de Camillo. É aqui que palavra, imagem, som e animação se entrelaçam e capturam o leitor. Causam surpresa. Emocionam. As palavras de Manoel ecoam na tela. O traçado forte das letras ora surge em frases retas, ora as palavras aparecem bailando curvas como o voar dos passarinhos. As cores contrastam com o fundo e variam conforme o clipe. Há efeitos que trazem força ao texto: reflexo, sombreamento, palavras em diferentes planos, letras tremidas sob a água.

O traço aquarelado sem precisão de Martha Barros, quase infantil, faz com que a poesia ganhe uma nova tônica. A escolha das cores e texturas, o uso de diferentes perspectivas, enquadres e focos faz com que a ilustração apresente uma poética própria. A animação das palavras e as ilustrações estão em sintonia com o som. De um modo geral, por tratar-se de uma obra poética, há movimentos suaves que trazem graça e surpresa ao leitor.

A música de Márcio de Camillo faz com que os versos do poeta ganhem novos tons e entonações, ampliando os espaços de produção de sentido. O ritmo é capaz de tornar frases densas em sons curtos e trazer vibração para as palavras inventadas de Manoel. Por vezes, brincam com a regionalidade da nossa língua fazendo acentos apreciativos e repletos de humor.

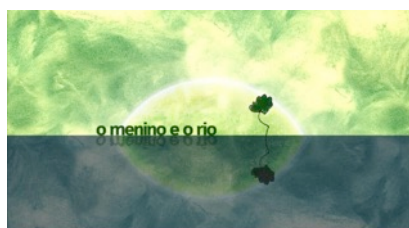


Figura 19 - O menino e o rio, Crianceiras

É tão bonita, né?

Antônia: Rafa, essa música que a Maitê botou eu já conhecia!

Pesquisadora: É mesmo?! De onde?

Antônia: Da escola. Mas foi antes desse ano. Eu gostava muito dessa poesia e lembrei do menino e dos bichinhos. É tão bonita, né?

(Oficina 3 – 10/07/2018)

A menina Antônia reconhece a poesia de Manuel de Barros na melodia composta por Marcio de Camillo, por ter escutado os versos na escola, no ano anterior. A experiência, entretanto, se renova com o entrelace de linguagens. A sensibilidade presente na obra do poeta comporta diferentes construções de sentidos e encanta Antônia. A poesia possibilita achar graça de um som semelhante, rir de um verso *nonsense* ou deixar-se levar pelo ritmo, dilatando a complexidade interpretativa.



Figura 20 - Captura de telas: “Ícone poesias” e “Bernardo”

A tela “poesias” apresenta um caderno com quatro poemas. Ao clicar no título escolhido, novas iluminuras surgem e uma nova tela se abre. O poema selecionado aparece em uma folha pautada e em cada escritura há palavras interativas que revelam

surpresas ao leitor: sons, significados ou iluminuras (Figura 20). Apesar da beleza dos versos e da proposta interativa, o aplicativo não apresenta a possibilidade de ouvir a poesia recitada ou de gravar as poesias com a própria voz. Como salienta Queiroz (2018) “a apreciação de um poema escrito pode ser potencializada pela leitura em voz alta, de maneira que o leitor confunda sua própria voz com a voz do poema” (s/p.). A leitura de uma poesia requer performance, ritmo, pausa, entonação. Nesse sentido, a ferramenta de narração ampliaria a conexão com a linguagem poética, principalmente para as crianças que ainda estão conhecendo os modos de ler.

Um aplicativo que tem a poesia como elemento principal poderia também permitir a combinação de versos e favorecer a criação de outras poéticas. Essa brincadeira com a linguagem, de transformar o conhecido em algo novo, tem o potencial de ampliar os processos de imaginação e criação do sujeito. Esta não foi a proposta do aplicativo, embora uma das premissas da literatura infantil digital seja a participação efetiva do leitor na obra. A criação de um ícone com algumas palavras inventadas pelo poeta Manoel de Barros e um espaço para que o leitor pudesse inventar tantas outras, criando um glossário de expressões poéticas, poderiam ser boas opções de interatividade. Ressaltamos que os aplicativos precisam investir mais em ações de criação, em que o leitor possa, de fato, deixar a sua marca. Um ícone com informações e curiosidades sobre a vida e a obra de Manoel de Barros também agregaria valor à obra.

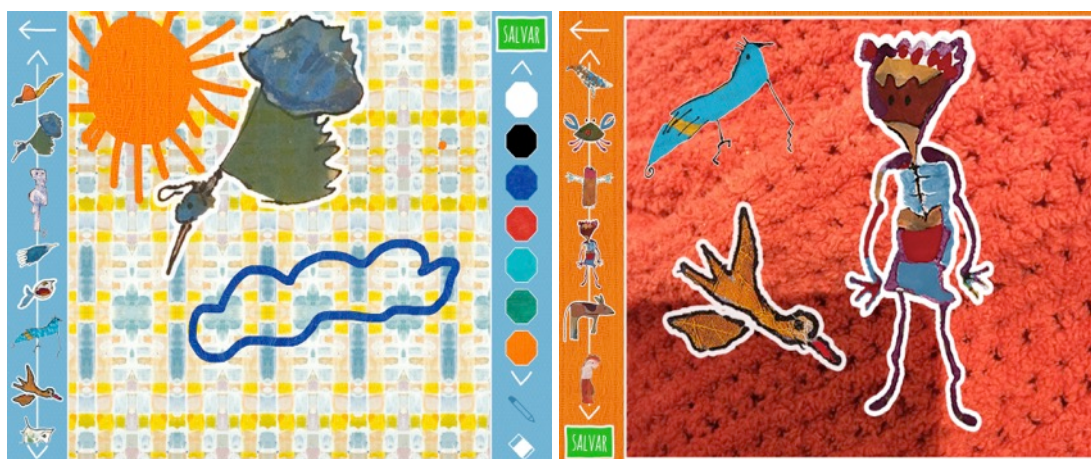


Figura 21 - Captura de telas: “desenhar” e “fotos”

A tela desenhar apresenta diferentes texturas e iluminuras de Martha Barros para que o leitor/autor possa compor seus desenhos a partir delas. Há a opção de salvar as criações. A tela foto permite que o leitor utilize fotografias como fundo para compor

com as personagens de Crianças. Nessa tela, também há a opção de salvar as composições (Figura 21). Essas são as telas que permitem maior ação do leitor. Entretanto, o aplicativo poderia proporcionar um espaço para a escrita autoral de poesias a partir das composições criadas.

Esta é uma obra digital capaz de fisgar crianças de diferentes faixas etárias. Além de não ser necessário um grande conhecimento tecnológico para navegar nela, o encontro com a palavra poética deve estar presente desde sempre. Queiroz (2018) afirma que “a poesia mantém sua ludicidade através da estrutura rítmica, das possibilidades sonoras, imagéticas e, sobretudo, de seu caráter metafórico” (s/p.). Com uma estética delicada e sensível, Crianças é um aplicativo que encanta por essa ludicidade.

4.2.2 Pequenos grandes contos de verdade

Criado por Oamul Lu e Isabel Malzoni, o aplicativo literário Pequenos grandes contos de verdade venceu a categoria Infantil Digital do Prêmio Jabuti, em 2016. Disponibilizado pela Editora Caixote, o aplicativo foi lançado em julho de 2015, apenas para o sistema operacional iOS. A produção digital, baseada no livro *I found a star*, do escritor chinês Oamul Lu, traz três contos: “A árvore do urso”, “Feliz Natal” e “Bem Agasalhados”. Como é possível acessar gratuitamente o primeiro conto, escolhemos ler e analisar apenas “A árvore do urso”.



Figura 22 - Tela inicial do aplicativo Pequenos Grandes Contos de Verdade

A tela inicial do aplicativo (Figura 22) exibe, em primeiro plano, as personagens dos contos: um pinguim, um grande urso marrom e um Papai Noel. As personagens movimentam-se na tela, convidando o leitor a escolher sua história. O anúncio do título é feito em seguida. Os tons esmaecidos em contraste com o marrom vivo do urso, juntamente com os cadeados, indicam que estamos acessando a versão *lite* e que apenas o conto “A árvore do urso” está disponível. Para acessar os outros contos, é preciso comprar o aplicativo na *Apple Store*. O fundo musical é alegre e convidativo. Na tela, observamos no canto superior o símbolo da Editora Caixote e no inferior um ícone que permite escolher o idioma (português ou inglês) e um ícone com a figura de uma mão, onde o leitor pode acessar três telas: i) “somos a editora caixote” – com informações sobre a editora; ii) “por que gravar a sua própria narração?” – com um convite para os adultos usarem o recurso de gravação de voz e gravarem a leitura dos contos para as crianças e iii) “por trás do livro-aplicativo” – com créditos da obra e informações técnicas do projeto (Figura 23).



Figura 23 - Captura de telas: “somos a editora caixote”, “por que gravar a sua própria narração?” e “por trás do livro-aplicativo”

Retornando a tela inicial, ao clicar no conto “A árvore do urso”, vemos o grande urso bater palmas. Uma nova tela se abre. O urso aparece segurando uma garrafa de suco que vai aos poucos ficando cheia e, ao seu lado, três opções de áudio: i) “leia para mim” – onde um narrador faz a leitura; ii) “eu leio sozinho” – onde não há nenhum tipo de narração e iii) “leitura especial” – onde é possível selecionar uma narração salva no aplicativo. Esse recurso oferece para o leitor a opção de gravar sua leitura ou para que familiares e amigos deixem a sua voz registrada. As leituras podem ser ouvidas quando o leitor desejar (Figura 24). No contexto das oficinas, esse foi, sem dúvidas, o recurso mais explorado pelas crianças, como veremos mais adiante.



Figura 24 - Captura de telas: escolha do áudio e leitura especial

“A Árvore do Urso” narra a história de um menino que, durante uma visita ao zoológico, depara-se com um urso triste. Comovido, o menino cria um plano para mudar essa realidade. Ele decide colher maçãs e, com a ajuda da avó, fazer suco para vender no mercado local. Com o valor arrecadado em mãos, o menino volta ao zoológico e pede que o administrador use o dinheiro para plantar uma árvore próxima ao urso. No fim, o urso e o menino ficam felizes.



Figura 25 - Cenas do conto “A árvore e o urso”

O aplicativo apresenta três ícones para navegação: “menu” – que permite ao leitor retornar ao tela inicial; “avançar” – para seguir a narrativa e “voltar” – para retomar cenas já lidas. Essas duas últimas opções envolvem um tempo mínimo de

interação do leitor com a obra, não aceitando que o leitor adiante ou retome a leitura instantaneamente.

A ilustração do aplicativo é delicada e captura o leitor. É possível observar um cuidado com a movimentação das personagens, ilustrada a partir de pequenos gestos como quando o menino caminha pelo zoológico, acena com a mão ou quando coça a cabeça, sem saber o que fazer. Os textos escritos aparecem intercalados com a animação, em lugar próprio. Há, em todo o conto, uma capa musical suave, além de diferentes efeitos sonoros, como: o vidro de suco quebrando, o som do mercado local, etc. As personagens comunicam-se por meio de ruídos incompreensíveis e/ou por balões de fala com imagens (Figura 25), oferecendo ao leitor diferentes interpretações.

Há poucos espaços para a participação efetiva do leitor. Em todas elas, a interação está junto à ideia da solidariedade, tema da obra, como explicita Isabel Malzoni na apresentação do aplicativo. Desse modo, a interatividade de “A árvore e o urso” convida os leitores a participarem ajudando as personagens em três momentos do conto: i) colhendo maçãs; ii) participando da produção do suco; iii) vendendo os sucos de maçã no mercado local. A sinalização se apresenta majoritariamente por meio de um círculo azul, embora, em alguns momentos, surja um balão com uma indicação escrita e/ou a narração desse mesmo texto. As oficinas apontaram, entretanto, que o grande recurso de participação do aplicativo é a gravação de voz. Vejamos o instante abaixo:

Agora a gente vai ler e botar a nossa voz!

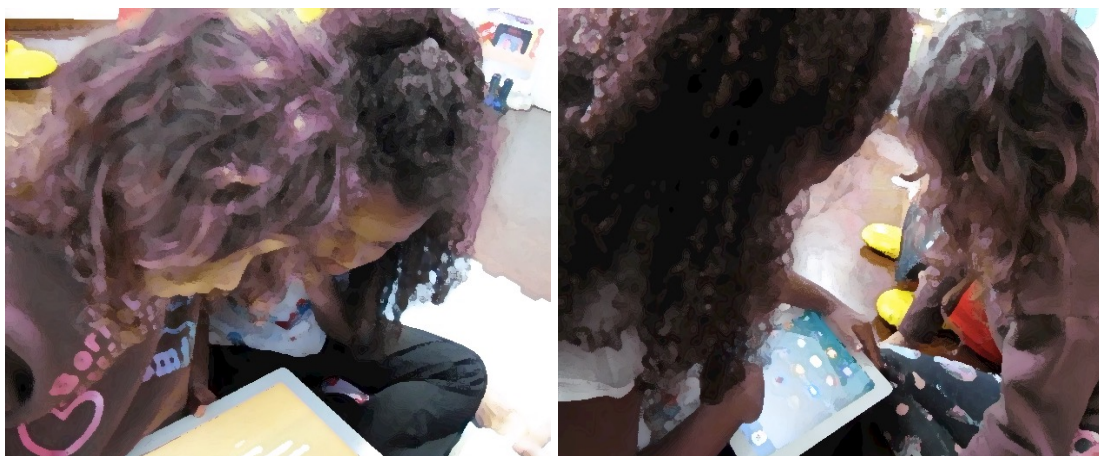




Figura 26 - Capturas do instante “Agora a gente vai ler e botar a nossa voz!”

Contexto

O instante capturado durou cerca de 7 minutos. Estavam presentes na oficina: Pedro, Bento, Antônia, Vitória, Carolina, Marcela e Bruno. Nesse momento, as duplas estavam espalhadas pela sala de leitura. Durante as interações, elegemos focalizar a câmera em uma dupla e registrar as outras por escrito. Nesse instante, observamos os movimentos de leitura de Vitória e Antônia.

Vitória: Agora a gente vai ler e botar a nossa voz!

Antônia: Rafa, onde que aperta?

Leio para as meninas o que está escrito na tela: “Clique aqui para gravar a sua leitura. Para começar a gravação adicione e nomeie a sua narração”.

Depois de escreverem os seus nomes, elas começam a gravar:

Vitória inicia, dizendo: Era uma vez um menino que foi ao zoológico.

Antônia: Aí o menino viu um urso.

Vitória: Depois o menino foi catar maçãs e depois o menino pegou as maçãs e foi para casa...

Vitória: e foi, e foi, com a sua..... Era a avó?

Antônia: Foi sozinho!

Vitória: Foi sozinho para casa e a sua avó ajudou.

Antônia: A fazer suco!

Vitória: A fazer suco!

Antônia: E botar nas latinhas.

Vitória: E botar nas latinhas.

Vitória: Mais aí algumas garrafas caíram.

Vitória: E tiveram que fazer mais... e depois o menino foi vender no supermercado.

Antônia: Agora é a minha vez!

Antônia: E o menino estava lá no meio da rua, que não era o supermercado, dando para as pessoas. Uma pra lá, outra pra cá, uma pra lá, outra pra cá... e ele viu uma criança e a criança quis comprar o suco e fim da história!

Vitória: Não! Fim nada! – diz balançando o dedo.

Antônia: Ah é!

Vitória: O urso ganhou uma árvore!

Antônia: É! O menino ganhou muito dinheiro...

Vitória: Aí, aí... foi dar...

Antônia: Vitória está na minha vez! Aí o menino foi no zoológico...

Vitória: ... deu para o dono do zoológico...

Antônia: Não! Pegou o seu dinheiro na mão e falou: “Posso pegar esse urso?” Aí o guarda...

Vitória: Não! Deu a árvore! Dar a árvore para o urso... fala da árvore!

Pesquisadora: Ela está te ajudando a lembrar a história, Antônia.

Antônia: Mas aquela é a história que eu vou contar... e é a história verdadeira!

Vitória: Não! Não é assim! O segurança deixou ele dar uma árvore para o urso!

Antônia: Mas não dá pra tirar a árvore do lugar, sem serra. Ele não tem serra!

Pesquisadora: Mas o que que aconteceu então? Será que foi a árvore inteira ou um pedaço dela?

Antônia: Deixa comigo, que eu estou gravando isso tudo!

Vitória: Então o menino levou o urso para o quintal dele.

Antônia: E o menino queria tanto ganhar um urso que deu de presente uma árvore para o urso e em troca deu o seu dinheiro para o guarda e ele viveu com o seu urso.

Vitória: Vamos lá ver! Vamos ouvir a gravação!

(Oficina 4 – 11/07/2018)

O instante “Agora a gente vai ler e botar a nossa voz!” ganhou esse título a partir da enunciação de Vitória. A possibilidade de gravar e ouvir a própria voz encantou a menina, entretanto é o desejo dela em ler do seu jeito o conto que se destaca na cena.

Há uma cumplicidade entre as meninas de que cada uma delas irá narrar um trecho da ficção, sem que haja uma combinação prévia disso. Ao longo de todo o instante, vemos Vitória e Antônia negociarem sentidos e entrelaçarem imaginação e criação. Vitória revelou-se mais fiel ao enredo. Antônia, por sua vez, quis imprimir sua marca à história escolhendo um novo final para a ficção. De acordo com ela, o menino, com o dinheiro em mãos, fala para o “dono/guarda/segurança” do zoológico: “posso pegar esse urso?”. Vitória não gosta e interrompe a amiga: “Não! Deu a árvore! Dar a árvore para o urso... fala da árvore!”. Antônia afirma que essa é a história dela, “a história verdadeira!”, dizendo que “não dá pra tirar a árvore do lugar, sem serra”. A árvore que aparece no conto, já grande, parece não fazer sentido para ela. Depois da explicação, Vitória embarca no desvio e propõe: “então o menino levou o urso para o quintal dele” e Antônia finaliza: “e o menino queria tanto ganhar um urso que deu de presente uma árvore para o urso e em troca deu o seu dinheiro para o guarda e ele viveu com o seu urso”.

O instante mostra que o aplicativo literário despertou nas meninas o desejo em criar sua própria narrativa. As ilustrações em movimento, o fundo musical, o texto narrado oferecem a Vitória e Antônia elementos para criação. De acordo com Vigotski (2009), criar envolve combinar e modificar algo conhecido. Como elucida Smolka, na apresentação do livro “Imaginação e criação na infância” (2009, p. 9), “é na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros (...) que se pode criar e produzir o novo. Não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história”. Assim,

imaginação e criação são produtos de nossa experiência, daquilo que nos afeta e nos atravessa. A literatura, ao oferecer uma relação estreita entre fantasia e realidade, amplia esse potencial criativo, pois permite ao homem experimentar diferentes situações na e pela linguagem.

A imaginação (...) transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

O encontro com a literatura infantil digital foi, nesse sentido, um espaço e tempo de encontro com a linguagem arte, de experiência imaginativa, capaz de provocar nas meninas, um processo de criação dialógica e coletiva. O recurso de voz despertou esse processo, sendo convite para a criação e também um produto de como Vitória e Antônia completaram a ficção com seus desejos e experiências.

4.2.3 Monstros do Cinema

Criado por Daniel Kondo e Augusto Massi, o aplicativo Monstros do Cinema faz referência ao livro homônimo também publicado pela Sesi-SP Editora. Foi um dos finalistas na categoria Infantil Digital do Prêmio Jabuti, em 2017. Disponibilizado apenas para o sistema operacional iOS, o aplicativo pode ser baixado gratuitamente.

Nesta produção, os monstros do cinema foram fatiados em três pedaços: cabeça, tronco e membros. Após embaralhar as partes, o leitor é convidado a montar o seu próprio monstrego. Os autores buscaram conceber uma obra que reunisse ao mesmo tempo o livro brinquedo e o livro conteúdo. O primeiro pela proposta lúdica de criar o seu próprio monstro e o segundo pela pesquisa fílmica que originou uma interessante linha do tempo, a partir da descoberta da origem de cada um dos monstros.



Figura 27 - Tela inicial do aplicativo

A tela inicial do aplicativo (Figura 27) exhibe uma mistura de monstro que se modifica a cada vez que você abre. Bem no centro, aparecem o nome dos autores, o título da obra e a opção de adquirir o livro impresso. Na parte superior, há três ícones: uma abóbora típica de *Halloween* com fone de ouvido – que permite ao leitor retirar o som; créditos – uma tela com as informações técnicas do projeto e a figura de uma coruja – uma tela que apresenta uma linha do tempo e que entrelaça informações sobre cinema e os filmes estrelados pelas personagens do aplicativo (Figura 28). Nessa última tela, há um ícone de um castelo assombrado que permite ao leitor retornar a tela inicial. Esse ícone aparece em outros momentos.

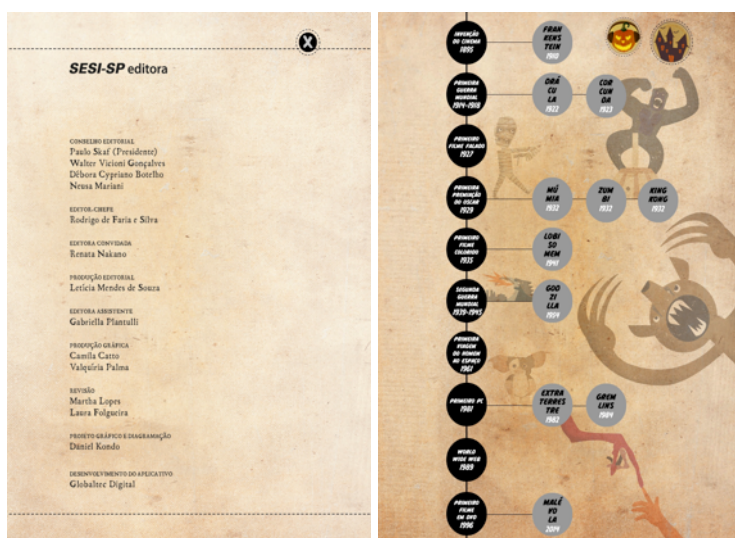


Figura 28 - Captura de telas: “Créditos” e “Linha do Tempo”

Ainda na tela inicial, na parte inferior, há outros dois ícones. O primeiro é a imagem de um olho que convida o leitor a apertar uma alavanca e criar o seu monstro a partir da mistura entre cabeça, tronco e membro. Nessa tela, há uma imagem de uma máquina fotográfica que oferece a opção de você tirar fotos, escrever o seu nome e se incluir no acervo. Entretanto, esse recurso, que tinha tudo para cativar o leitor, pois envolve a personificação e a participação, não funcionou em nenhum *tablet* utilizado nas oficinas. Após montado o monstro, aparece a figura de uma lápide de cemitério no canto esquerdo da tela. Clicando na imagem, surge o nome do monstro, montado a partir da sílaba do nome dos monstros originais (Figura 29).



Figura 29 - Captura de telas: “Alavanca”, “Mistura de Monstro” e “Nome do Monstro”

Por fim, retornando à tela inicial, há o ícone de um caldeirão. Nessa tela surgem dez monstros do cinema e a imagem dos dois autores misturados aos monstros (FIGURA 30).





Figura 30 - Os Monstros do Cinema

Nessa tela ainda é possível ver o nome do monstro e, clicando no ícone da coruja, acessar a filmografia e conhecer algumas curiosidades do monstro escolhido (FIGURA 31).

1932 # ZUMBI

CLÁSSICO

Zumbi branco
 (EUA, P&B, 69 min., 1932)
 DIREÇÃO: Victor Halperin
 ATORES: Bela Lugosi (intitulado), Madge Bellamy, John Harron e Robert Frater
 GÊNERO: terror

CURIOSIDADE: é considerado o primeiro filme de zumbi. Inspirado em The Magic Island (1929), livro sobre o Haiti, do jornalista William Seabrook

MODERNOS

A noite dos mortos-vivos
 (EUA, P&B, 96 min., 1968)
 DIREÇÃO: George Romero
 ATORES: Dawn Lake e Judith O'Dea
 GÊNERO: terror

CURIOSIDADE: para as cenas de sangue usaram um famoso xarope de chocolate da época, Boco Chocolate Syrup

CURIOSIDADE: baseado no romance Eu sou a lenda (1954), do americano Richard Matheson (1926-2013), que inspirou outros dois filmes: O último homem na Terra (1971), com Charlton Heston, e Eu sou a lenda (2007), protagonizado por Will Smith.

Guerra Mundial Z
 (EUA/Estado Unido, cor, 116 min., 2013)
 DIREÇÃO: Marc Forster
 ATOR: Brad Pitt
 GÊNERO: terror/ficção científica

Walking Dead
 (EUA, cor, 42 min., 2010 - presente, 67 episódios para TV)
 CRIAÇÃO: Frank Darabont
 GÊNERO: terror/suspense/drama

CLASSIFICAÇÃO LIVRE

Paranorman
 (EUA, cor, 99 min., 2012)
 GÊNERO: animação/terror

CURIOSIDADE: A sequência do banheiro, quando Norman é prostrado pela fantasia do sr. Penderghast, levou um ano para ser filmada.

Figura 31 - Zumbi e Filmografia

Com ilustrações divertidas e uma pesquisa sofisticada, o aplicativo se destaca por oferecer ao leitor uma mistura de ludicidade e informação. Em toda obra há a presença de uma capa musical de suspense. O principal recurso do aplicativo é, sem dúvidas, o efeito persiana. O recurso traz a ilustração e o texto dividido em três partes, permitindo ao leitor formar novas figuras ou palavras a partir da movimentação das partes. A obra amplia o repertório imagético de monstros, favorecendo a narratividade das crianças. Junto ao grupo, observamos que grande parte dos monstros eram desconhecidos, como destacado nos instantes.



Figura 32 - Captura do instante “Não precisa ficar com medo não!”

Não precisa ficar com medo não!

Vitória: Cabeça feia... Monstro estranho... Olha esse que engraçado!

Giovana: “Múmialévola!”

Pedro: Rá! Que legal! Essa aí enrola a pessoa todinha com papel higiênico!

Vitória: Vai! Aperta para funcionar! Não precisa ficar com medo não! Nem fugir!

Giovana: Olha! Fez um monstro inteiro!

Pedro: O que está escrito aqui?

Pesquisadora: Godzilla. Vocês conhecem o Godzilla?

Crianças: Não!!!

(Oficina 5 – 22/08/2018)

Monstro existe de verdade?

Antônia: Qual o nome desse?

Pesquisadora: Gremlins.

Pesquisadora: Vocês conhecem?

Pedro: Eu nunca vi!

Pesquisadora: Eu vi esse filme quando tinha a idade de vocês!

Antônia: E esse aqui? Por que ele está com saia? – diz referindo-se ao Corcunda

Pesquisadora: Esse é um monstro francês. É o Corcunda de *Notre-Dame*.

Antônia: Ele já morreu?

Pedro: Morreu? Monstro existe de verdade?

Pesquisadora: O que vocês acham?

(Oficina 5 – 22/08/2018)



Figura 33 - Captura do instante “Monstro existe de verdade?”

A partir do recurso com efeito persiana, as crianças inventaram novos nomes para os monstros criando, inclusive, possíveis “maldades”, como a “Múmialévola”, mistura de Múmia e Malévola, capaz de enrolar “a pessoa todinha com papel higiênico!”, como anuncia Pedro.

Elementos que favoreceram a imaginação, a criação e a narratividade. O aplicativo foi ponto de partida para muitas discussões, como as elencadas por Antônia e Pedro, que questionam se monstros existem de verdade. Juntos, pensamos na definição de um monstro, se monstros morrem e o que os tornam assustadores, como veremos no próximo capítulo. Gratuito, o aplicativo foi um dos favoritos na oficina.

4.2.4 Quanto bumbum!

Mais uma produção da Editora Caixote, dessa vez em parceria com a *Webcore* e a Pulo do Gato, o aplicativo Quanto Bumbum!, de Isabel Malzoni e Cecília Esteves, foi lançado em janeiro de 2017. Disponível para os sistemas operacionais *Android* e *iOS*, o aplicativo literário foi um dos vencedores da categoria Infantil Digital do Prêmio Jabuti, em 2017, ficando em terceiro lugar.

A obra narra a história de um esquilininho que tenta descobrir o que está acontecendo na floresta. Veloz, ele chega bem perto da casa da família Coelho, mas não consegue ver o que é, pois há muitos bumbuns na sua frente. De acordo com o site da Editora Caixote⁴⁸, o aplicativo foi criado especialmente para suporte digital e oferece ao leitor a possibilidade de “escutar a história ou ler sozinho, interagir com as personagens, curtir um clipe musical bem dançante e ainda jogar duas brincadeiras diferentes”.



Figura 34 - Tela inicial do aplicativo Quanto Bumbum!

A tela inicial do aplicativo tem como fundo uma floresta (Figura 34). As letras grandes e amarelas anunciam o título, que aparece em destaque, centralizado na parte

⁴⁸ Disponível em: <http://www.editoracaixote.com.br/quanto-bumbum> Acesso: jun. de 2019.

superior da tela. Do lado esquerdo, há um ícone que se parece com um sol – que permite ao leitor escolher o idioma (português, inglês e espanhol) e/ou retirar o som. No lado oposto, há um ícone com a ilustração de duas pessoas nomeado como “Gente Grande”. Ao clicar nesse ícone, abre-se uma tela com um desafio matemático, indicando ser uma área para adultos. Após a resposta correta, surge uma nova tela com informações técnicas do aplicativo (Figura 35). Destacamos, entretanto, que estas informações são relevantes para todos os leitores, sejam crianças ou adultos, não devendo estar em uma área restrita. Por fim, há a opção de adquirir mais aplicativos da Editora Caixote.



Figura 35 - Telas do ícone “Gente Grande”

Retornando à tela inicial, há mais quatro ícones na parte inferior. O primeiro deles tem um círculo vermelho com uma seta branca dentro, similar ao botão *play* dos aparelhos eletrônicos, com notas musicais e o texto “Veja o clipe”. O clipe narra o conto em uma composição que entrelaça música e animação. Há uma estética musical que captura o leitor. A composição de Paulo Bira, compositor de *Brasileirinhos 1 e 2*, e as ilustrações de Cecília Esteves, conhecida por criar os videoclipes de animação do *Palavra Cantada*, são um ponto alto do aplicativo

A casinha branca no canto superior, permite ao leitor retornar à tela inicial. Bem no centro da tela, há um círculo vermelho com um livro branco, seguido do escrito “Leia a história”. As ilustrações vivas são acompanhadas de texto escrito e narração. Em cada tela, há a opção de interagir com animais, clicando em um círculo branco. O ritmo da narrativa é lento. A transição das telas demora a acontecer. O leitor chega a pensar que há algum problema no aplicativo. No canto inferior, há setas para voltar ou adiantar a tela (Figura 36).



Figura 36 – Cenas de “Leia a história”

Por fim, retornando a tela inicial, há dois ícones com brincadeiras. O primeiro, anunciado por um círculo vermelho com um esquilo branco acompanhado do texto “De quem é esse bumbum?”, convida o leitor a descobrir a qual bicho pertence o bumbum em destaque. Ao clicar na personagem correta, há um recurso de som que alude a uma comemoração, seguido pelo narração do nome do animal. Caso o leitor clique na

resposta errada, o animal some da tela, oferecendo uma outra oportunidade. O último ícone, representado por um círculo vermelho com quatro quadrados brancos dentro seguido do texto “Jogo da memória”, apresenta o jogo em questão. Com doze quartas, o jogo traz as personagens do aplicativo (Figura 37).



Figura 37 – Captura de telas: “De quem é esse bumbum?” e “Jogo da Memória”

Nas oficinas, observamos o movimento das crianças em acompanhar o clipe, cantando e dançando a trilha sonora criada para o aplicativo. Em segundo lugar, as crianças buscaram os jogos, alternando entre as propostas. Mesmo com a nossa mediação, a leitura da história foi o recurso menos procurado pelas crianças. O ritmo da narrativa e o conteúdo da trama não envolveu o grupo. Entretanto, a partir do aplicativo, surgiram conversas envolvendo o tema do nascimento, como mostra o instante abaixo.



Figura 38 – Coelho filhote, Quanto bumbum!

Nascimento é uma grande novidade mesmo

Pesquisadora: Os autores desse aplicativo escolheram o nascimento de um filhote para ser a grande novidade da floresta. Se vocês fossem os autores, que novidade escolheriam?

Pedro: Eu ia por o nascimento de uma barata!

Antônia: O nascimento de uma raposa bebê

Maitê: Todos os bichos virando bebê

Vanessa: Eu ia colocar os bichos vendo televisão, internet e comendo um monte de chocolates.

Vitória: Um cachorrinho filhote!

Bento: Ou um gatinho filhote!

Pesquisadora: Nascimento é uma grande novidade mesmo.
(Oficina 8 – 11/09/2018)

O instante “Nascimento é uma grande novidade mesmo” apresenta o interesse das crianças pela temática do aplicativo. A questão levantada por mim para que as crianças pensassem em uma novidade para a floresta torna isso claro. Pedro, Antônia, Maitê, Vitória e Bento elegem o nascimento de outro animal como novidade. Transitando entre o real e o ficcional, apenas Vanessa rompe com o enunciado dos amigos, criando uma cena com “bichos vendo televisão, internet e comendo um monte de chocolates”. Apesar de vencedor do prêmio Jabuti, esse foi um dos aplicativos preteridos pelo grupo.

4.2.5 Sua história maluquinha

Uma produção da *Webcore* em parceria com Ziraldo, Sua história maluquinha foi lançado em novembro de 2014. Disponível para os sistemas operacionais *Android* e *iOS*, o aplicativo literário foi um dos favoritos das crianças nas oficinas.

A proposta permite ao leitor criar narrativas a partir da escolha de cenário, personagens e objetos. Depois de tudo escolhido, é hora de gravar a história. Ao final da experiência, o leitor pode acessar a gravação e apresentar para amigos e familiares.



Figura 39 - Tela inicial do aplicativo Sua história maluquinha

A tela inicial do aplicativo apresenta o Menino Maluquinho e seu amigo Junim, em posição de diretor, gravando um filme (Figura 39). O título, escrito em letras amarelas, surge ao lado de uma claquete de cinema, junto à assinatura de Ziraldo. No canto superior, há um círculo amarelo com um sinal de mais. Ao clicar, abre-se uma tela com dois outros ícones: um ponto de interrogação seguido da palavra instruções e uma

personagem com o termo créditos. Há, ainda, a opção de habilitar/desabilitar música e sons. A tela referente às instruções, surge com o título “como contar uma história maluquinha” e informa ao leitor os recursos disponíveis, destacando: a opção de escolher um cenário pronto do aplicativo ou inserir uma fotografia personalizada; a possibilidade de desenhar no cenário; de incluir personagens e objetos – ajustando o tamanho e a composição da cena; o recurso de gravar a história e de ver e rever quantas vezes quiser. É interessante que há, entre essas informações, o incentivo para que o leitor crie narrativas junto com os amigos, instigando a leitura e a produção coletiva. Por fim, há a tela dos créditos com as marcas: *Webcore* e *Zirardo* (Figura 40).



Figura 40 - Captura de telas: informações do aplicativo, “como contar uma história maluquinha” e “créditos”

Retornando à tela inicial, bem no centro, há dois ícones: “gravar nova história” e “assistir à uma história”. O primeiro deles leva o leitor a uma tela com o convite: “escolha um cenário para começar”. Além da opção de usar a câmera do *tablet* para tirar

fotos, o aplicativo apresenta quatorze opções de paisagem: fundo neutro, estádio de futebol, fundo do mar, espaço sideral, rampa de *skate*, sala de aula, montanhas, rua com o muro de uma casa ao fundo, árvores de dia, sala de estar, fundo com pedra e flores, sala com sofá, cena noturna, prédios ao fundo. Após escolher o cenário, o leitor pode incluir três elementos: i) desenhos – clicando no lápis há a opção de escolher entre onze cores para desenhar; ii) personagens – Maluquinho, Julieta, Bocão, Carolina, Junim, Sugiro Fernando, Shirley Valéria e Lúcio estão disponíveis para entrar em cena; iii) objetos – há 90 imagens para o leitor selecionar. No canto superior é possível retornar a tela inicial clicando na seta amarela ou gravar a história clicando no círculo vermelho (Figura 41).

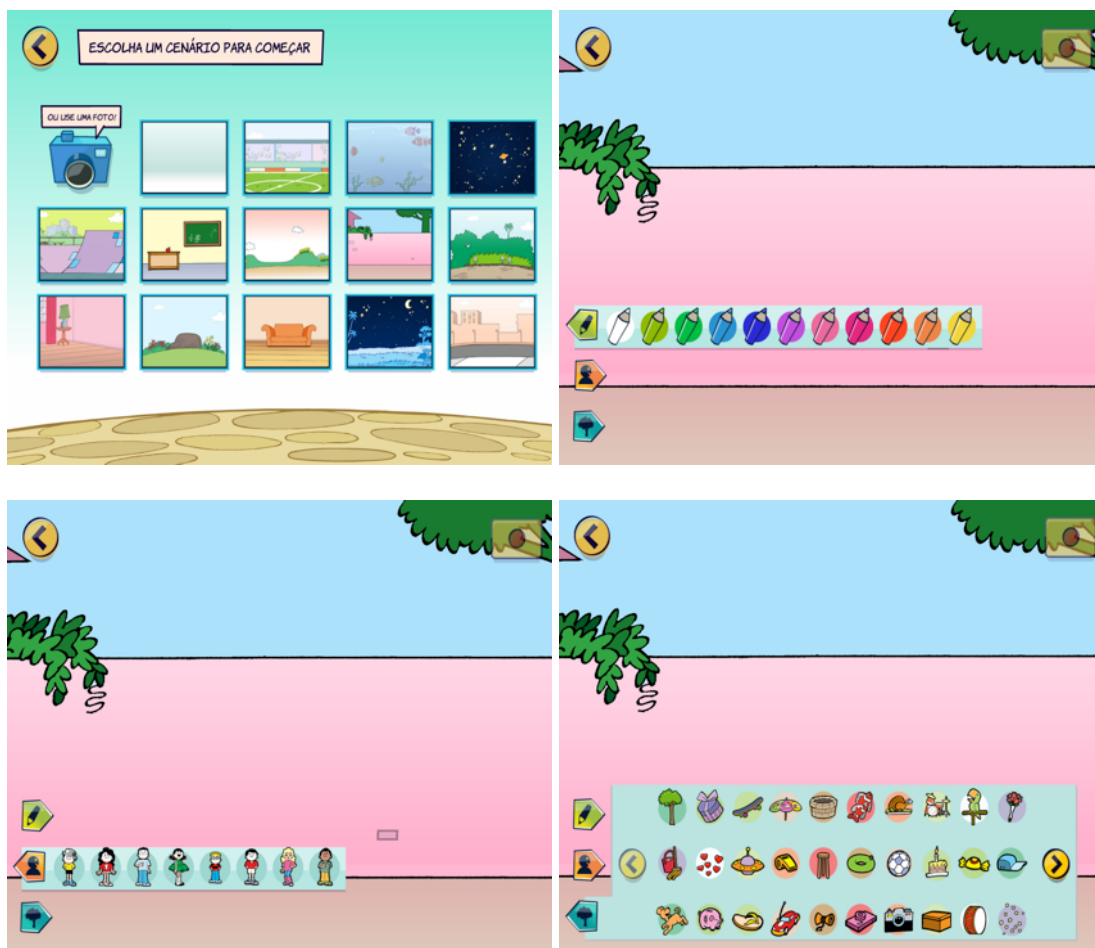


Figura 41 - Captura de telas: “escolha um cenário para começar” e as opções para incluir desenhos, personagens e objetos

Por fim, retornando à tela inicial, é possível assistir às gravações clicando no ícone “Assistir à uma história”. Abre-se, então, uma tela com todas as narrativas que

foram gravadas. O clique na história escolhida dispara a gravação. Em seguida, surgem os créditos com os termos “estrelando”, que lista as personagens escolhidas e “participação especial”, que lista os objetos utilizados na narrativa. Caso o leitor não goste da gravação, é só clicar na lixeira e descartar a história (Figura 42).

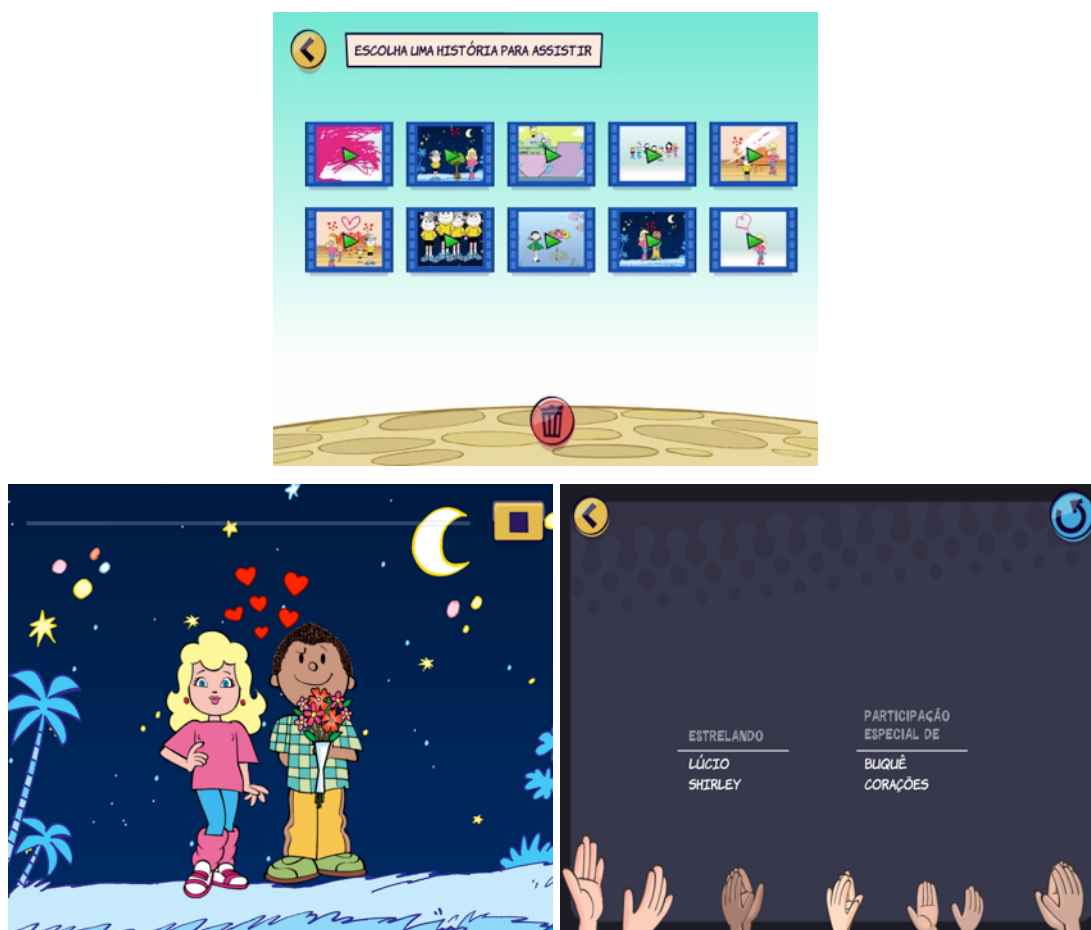


Figura 42 - Captura de telas: “escolha uma tela para assistir” e a cena criada por Antônia e Marcela.

Ela tinha que ter dado o beijo no microfone!

Antônia: Posso só ouvir a nossa gravação?

Pesquisadora: Claro.

Antônia: É que a Marcela deu um beijo na tela e eu quero ver se saiu o som!

Pesquisadora: Saiu?

Antônia: Não. Ela tinha que ter dado o beijo no microfone!

(Oficina 13 – 23/10/2018)

O pequeno instante mostra o interesse de Antônia pelo recurso de gravação de voz. Sua história maluquinha foi o aplicativo que fez mais sucesso entre as crianças. A possibilidade de criar a própria história encantou a todos. A construção da narrativa em etapas, considerando a escolha do cenário, a inclusão de diferentes personagens e

objetos, bem como a disposição desses elementos e a liberdade para alterar tamanhos e proporções por si só já potencializam os processos de imaginação e criação. A gravação de voz surge como mais um recurso que compõe a autoria. Um item que será abordado com mais profundidade no próximo capítulo.

4.2.6 Mini Zoo

Criado pelo conhecido artista alemão *Christoph Niemann* em parceria com a *Fox and Sheep*, *Mini Zoo (Petting Zoo)* não exige idioma específico e está disponível para os sistemas *iOS* e *Android* desde setembro de 2013. Apesar de não ser uma produção brasileira, foi selecionado para as oficinas pela proposta visual inovadora. Combinando fotografias e ilustrações, o leitor é convidado a interagir com 21 animais, de modo surpreendente.

A tela inicial, em amarelo vivo, anuncia o título original *Petting Zoo* usando letras animadas. O nome do autor e a marca *Fox and Sheep* também aparecem na tela. Há ainda quatro ícones: círculo, a figura de uma raposa com o texto “mais aplicativos”, ponto de interrogação e seta (Figura 43).

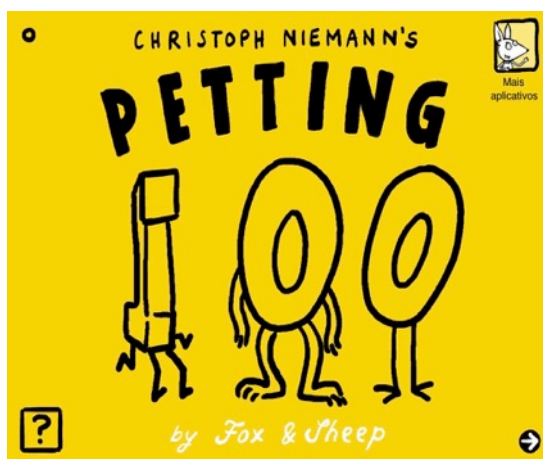


Figura 43 - Tela inicial do aplicativo Mini Zoo

Ao clicar no círculo localizado no canto superior da tela, abre-se uma tela “menu”, com as opções: i) “start” – permite ao leitor retornar à tela inicial; ii) “mais aplicativos” – direciona o leitor para a *Apple Store*, exibindo às produções da *Fox and Sheep*; iii) “créditos” – traz informação técnicas da obra; iv) “christophniemann.com” – direciona o leitor para o site do autor *Christoph Niemann*; v) “ir para capítulo” –

apresenta uma tela com todos os animais do aplicativo; vi) “avaliar esse aplicativo” – direciona o leitor para a *Apple Store* e o convida a fazer uma avaliação; vi) “tocar música” – habilita/desabilita o som; viii) “mostrar transições” – habilita/desabilita as transições de tela (Figura 44).

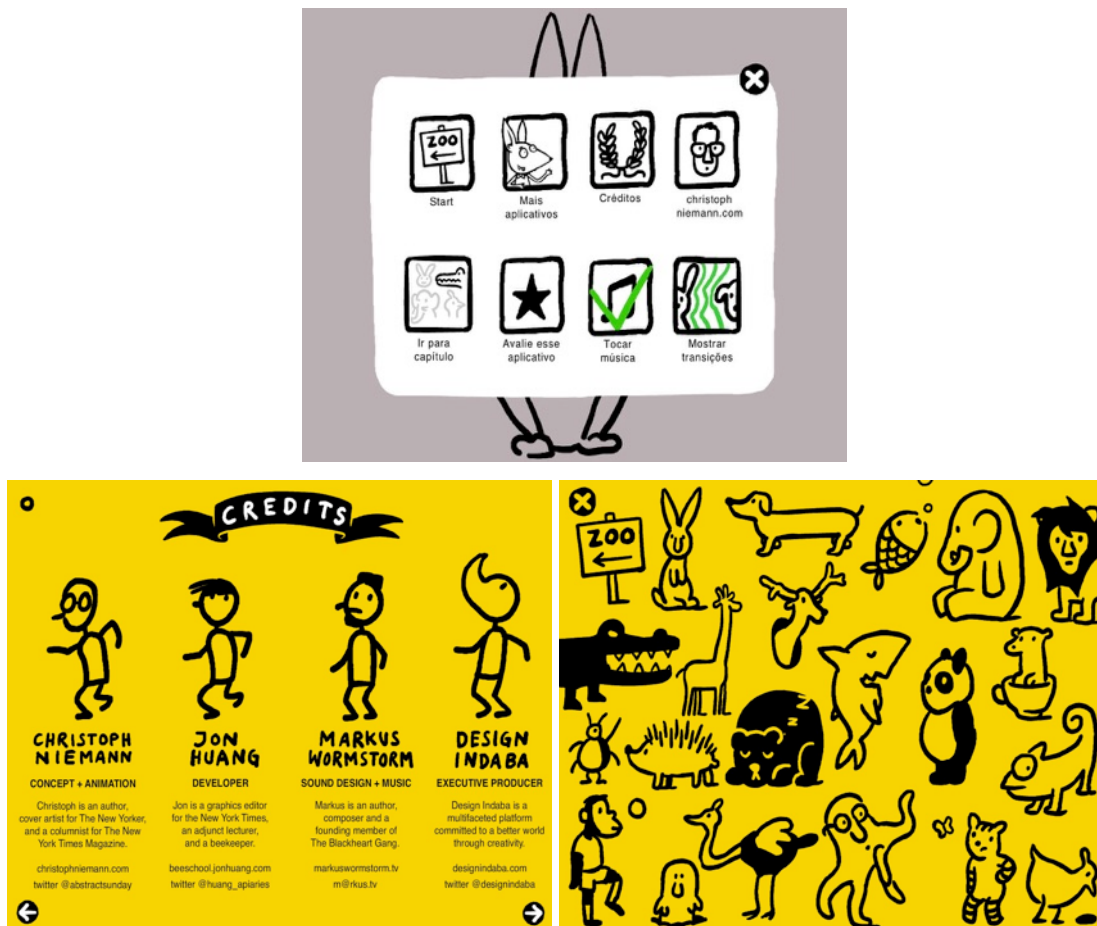


Figura 44 - Captura de telas: “menu”, “créditos” e “ir para capítulo”

Retornando a tela inicial e clicando na figura da raposa, o leitor é direcionado para a *Apple Store*, que apresenta outras produções da *Fox and Sheep*. O ponto de interrogação apresenta um tutorial simples de como interagir com as ilustrações (Figura 45). Por fim, a seta leva o leitor à próxima tela.

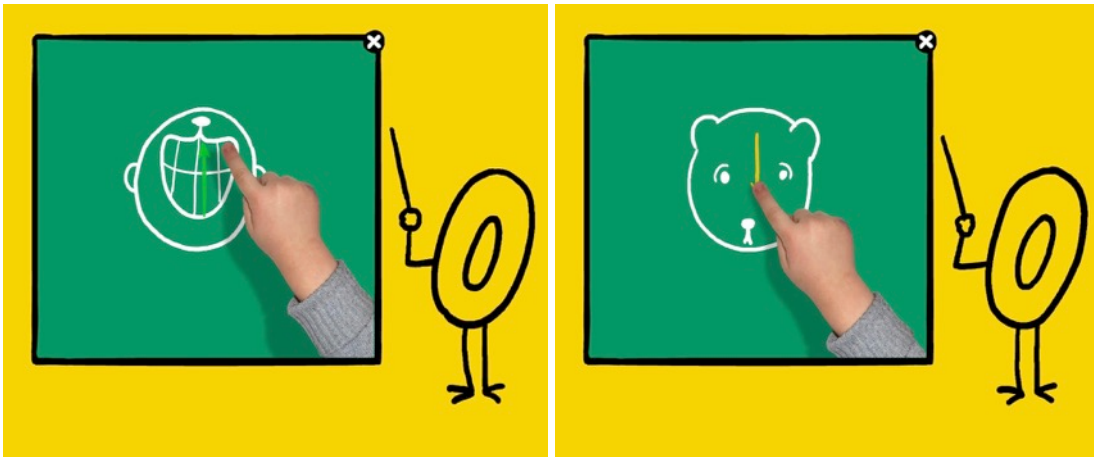


Figura 45 - Tela tutorial

As ilustrações feitas em preto são simples, expressivas e cheias de humor. Niemann alterna as cores de fundo, sem se repetir. Lança mão de uma paleta de cores que foge do usual, buscando destacar o traçado em tons pouco conhecidos. Há telas em que há uso de fotografia, como fundo ou como elemento de interação. As transições são um capítulo a parte. São elas que conectam traçado, movimento e música, construindo uma narrativa visual única. A preocupação em usar elementos visuais da composição anterior na seguinte, criando um novo arranjo estético, prendem a atenção. O imprevisível toma conta da cena, a cada tela. Desperta sorrisos, surpreende. As personagens ganham vida pelo toque do leitor que experimenta o *nonsense*, a poética da imagem. As interações são muitas e, conseqüentemente, as análises também. Escolhemos como caminho apresentar e discutir as composições visuais mais procuradas pelas crianças nas oficinas: a girafa, o leão e besouro.

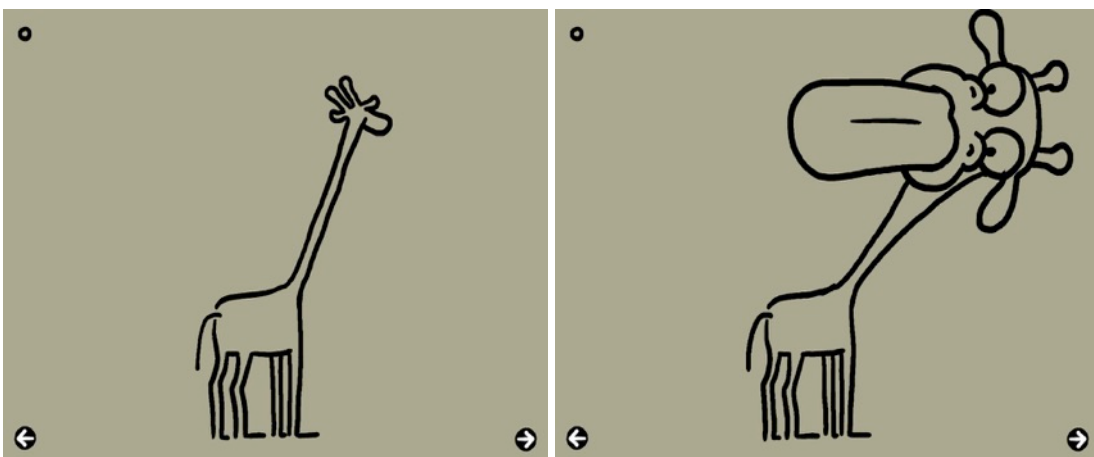
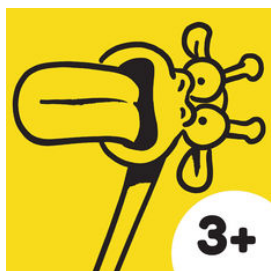


Figura 46 - Captura de telas: interação do leitor com a girafa

De costas, a girafa surge em um fundo cinza, como se observasse a paisagem (Figura 46). O clique para cada um dos lados da tela, faz surgir diferentes animações. A cada movimento, a capa musical instrumental abre espaço para sons de bateria. A girafa senta, dá coice, gira as pernas. Entretanto, o movimento mais emblemático, é sem dúvidas, o de girar a cabeça e lamber a tela.



Olha! Ela imitou a marca do Mini Zoo!

As crianças riem ao ver a girafa lamber a tela.

Pedro: Eca! Lambidas!

Antônia: Olha! Ela imitou a marca do Mini Zoo!

Pedro: Marca registrada!

(Oficina 7 – 05/09/2018)

Figura 47 - Ícone Mini Zoo

No instante “Olha! Ela imitou a marca do Mini Zoo!”, observamos Pedro e Antônia se divertindo com a interação. Antônia percebe que o movimento da girafa de lamber a tela foi o escolhido para representar o ícone do aplicativo. Pedro, completa: “marca registrada”. O movimento é repetido inúmeras vezes na tela e no gesto.

Outro animal que capturou a atenção do grupo foi o leão (Figura 48). Deitado, de patas cruzadas, sua juba se movimenta conforme o dedo do leitor desliza pela tela. O clique para os lados interrompe o fundo musical e faz surgir um som de vento. O clique no rosto do leão revela um semblante mal humorado e vem acompanhado de um som feito por um instrumento de sopro, alertando o leitor.

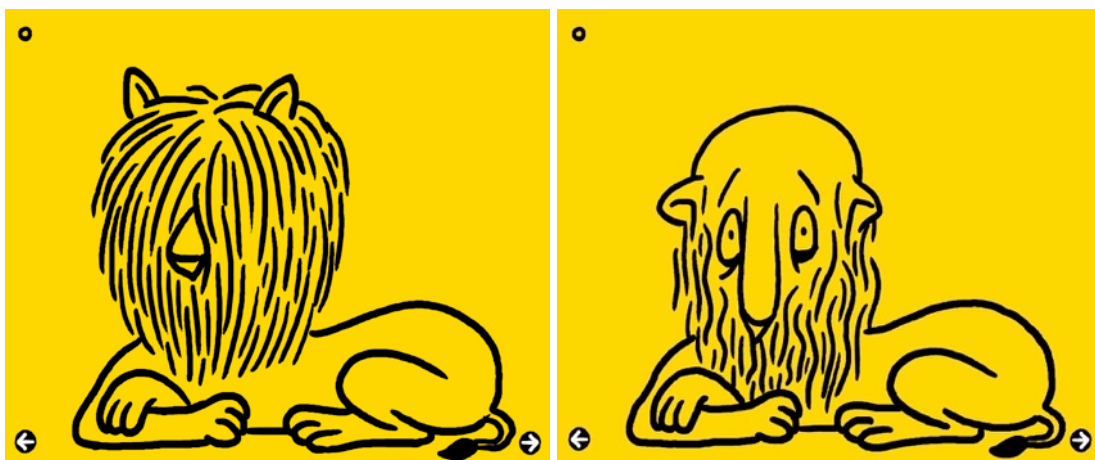


Figura 48 - Captura de telas: interação do leitor com o leão



Fiz cabelo *rock and roll!*

Maitê: Vocês viram que o cabelo do leão vai para vários lados diferentes?

Antônia: Eu vi! Já até passei desse!

Bento: Olha! O leão fica careca se colocar a juba para baixo, Maitê!

Maitê: Vou tentar! Sou a cabelereira da selva!

Bento: Fiz cabelo *rock and roll!* Legal!

(Oficina 7 – 05/09/2018)

Figura 49 - Leão, Mini Zoo

O instante “Fiz cabelo *rock and roll!*” apresenta a interação de Maitê e Bento com o leão. Os dois exploram as possibilidades, compartilhando descobertas. O recurso de animação desperta em Maitê o desejo de ser “a cabelereira da selva”. Bento entra na brincadeira e resolve pentear o leão, criando um novo sentido para o aparente mal humor do leão, que passa a ter um visual de astro de *rock*.

Por fim, temos uma composição visual em que um besouro caminha em cima de uma maçã (Figura 50). O besouro narigudo anda com o corpo ereto, como se praticasse exercício. O clique faz com que ele mude de direção, pule, caia, ande de skate, seja esmagado ou corra com velocidade.



Figura 50 - Captura de telas: interação do leitor com o besouro



Fogoooo!

Pedro e Vitória colocam o besouro para correr muito rápido e sai uma espécie de fogo do animal. Eles vibram. Contam para os amigos.

Pedro: Olha, gente! A maior descoberta de todas! A mais radical!

Vitória: Corre muito! Corre muito!

Pedro: Fogoooo! Besouro voador!!!

Todas as crianças tentam fazer.

(Oficina 7 – 05/09/2018)

Figura 51 - Besouro, Mini Zoo

O instante “Fogooooo!” anuncia, de acordo com Pedro, “a maior descoberta de todas! A mais radical!”. Os dois amigos, ao verem o animal correr com velocidade e pegar fogo, chamam-no de “besouro voador”. A descoberta empolga o grupo e todos tentam a manobra.

Apostando na imagem visual, a estética do aplicativo envolve o leitor na construção de narrativas, potencializando os processos de observação, leitura e criação de significados. Definitivamente, Mini Zoo é uma obra que não poderia ser impressa. Seus recursos se justificam e se amplificam no e pelo digital. Vale a pena conhecer!

4.2.7 Mãos mágicas

Criado por Teresa Yamashita, o aplicativo Mãos Mágicas faz referência ao livro homônimo também publicado pela Sesi-SP Editora, em 2013. Disponível para o sistema operacional *iOS*, o aplicativo literário foi um dos vencedores da categoria Infantil Digital do Prêmio Jabuti, em 2016, ficando em segundo lugar.

A obra narra a história dos irmãos Quadradinha e Fininho de Papel. Após ver o vento carregar Fininho para muito longe, Quadradinha dobra-se toda, entristecida. Mas, o encontro com um sapo a faz descobrir o origami. Dobrando e desdobrando, ela transforma-se em outros animais. Vira borboleta, urso panda, gato, girafa, macaco, pássaro. Quadradinha viaja ao redor do mundo para encontrar seu irmão. Após chegar a uma casa amarela, encontra Fininho. Na casa da menina Sadako, os dois descobrem que ela também conhece a arte do origami. Juntos, enfim, eles voam em busca de novas aventuras.



Figura 52 - Captura de telas: “abertura” e “tela inicial” de Mãos Mágicas

Fininho e Quadradinha surgem em fundo verde, com árvores, assim que o leitor abre o aplicativo. As ilustrações de Suppa são vivas e repletas de estampas e textura, fazendo referência aos diferentes papeis usados na técnica do origami. Em seguida, automaticamente, surge a tela inicial. Dessa vez, as personagens não estão presentes. O fundo azulado, com uma árvore no canto da tela, anuncia, além do título do aplicativo, quatro ícones: “iniciar”; “ler você mesmo”; “biografias” e “créditos” (Figura 52).

O ícone “iniciar” apresenta a história dos irmãos acompanhado da narração da história, em quatorze telas. O ícone “leia você mesmo” apresenta a mesma proposta, desabilitando o recurso de narração (Figura 52). Ao longo da ficção é possível interagir com personagens e elementos do enredo. O clique faz com surjam movimentos e sons. Cabe ao leitor descobrir os pontos de interatividade, já que não há indicação clara na tela. Entretanto, os recursos não prezam pela participação efetiva do leitor, oferecendo apenas um jogo lúdico, possivelmente, por tratar-se de uma obra baseada no impresso (Figura 53).





Figura 53 – Cenas de Mãos mágicas

Retornando à página inicial, ao clicar em “biografia”, o leitor tem acesso a uma tela com informações sobre a autora Teresa Yamashita e a ilustradora Suppa. Por fim, o ícone “créditos” apresenta as informações técnicas da obra (Figura 54).



Figura 54 - Captura de telas: “biografia” e “créditos”

O aplicativo Mãos mágicas foi uma boa surpresa. Apesar da proposta do aplicativo não prever a participação ativa dos leitores para a construção da ficção, as crianças gostaram da obra e, a partir dela, compartilharam conhecimentos e descobertas. A leitura do aplicativo mobilizou discussões interessantes sobre tristeza, irritação e susto⁴⁹. Apesar da simplicidade de recursos, o aplicativo possui uma qualidade estética que capturou os leitores. As ilustrações, um ponto alto da obra, apresentam um jogo harmonioso de cores e texturas. O silêncio presente na tela fez com que as crianças experimentassem a leitura de uma forma mais suave e sensível. Um dos poucos

⁴⁹ Essas discussões serão apresentadas no próximo capítulo.

aplicativos sem fundo musical, Mãos mágicas ganhou os leitores justamente pelo modo simples de apresentar o entrelace entre texto, ilustração, movimento e som. Nada é excessivo. Isso fez com que as crianças entrassem na leitura pelo viés da ludicidade, como podemos observar no instante a seguir:

O clique na tela



Na leitura de Mãos Mágicas, as crianças se interessam em descobrir os recursos do aplicativo, experimentando movimentos e sons.

Bento ficou fascinado com o barulho do sapo, repetindo o clique na tela diversas vezes.

Bento: Olha o que eu consegui! O sapo! Clica no sapo!

Vitória: Que legal! Ele pula!

Bento: Olha o que eu descobri! Ele faz cambalhota – diz referindo-se a um passarinho.

Giovana e Vitória descobrem que podem mexer nos elementos simultaneamente.

Giovana: Dá pra mexer junto!

Bento: Deixa eu ver?!

Bento e Maitê permanecem um bom tempo na tela em que Fininho aparece dentro do livro de histórias, brincando de fazer comidinha, misturando com o dedo a sopa que aparece em cima da mesa.

Maitê: Hum! Que delícia essa sopinha!

Bento: Você gostaria de experimentar? É de queijo!

(Oficina 12 – 02/10/2018)



Figura 55 – Capturas do instante “O clique na tela”

Grande parte dos aplicativos literários apresenta de forma explícita os recursos de interação, indicando por meio de símbolos ou textos o que o leitor pode fazer. Em Mãos mágicas não vemos isso acontecer. Os recursos estão na tela para serem descobertos pelo leitor. O instante capturou o entusiasmo das crianças frente às descobertas do clique na tela. Bento, Maitê, Giovana e Vitória compartilham seus achados e falam sobre o sapo que pula, o pássaro que dá cambalhotas e sobre a opção de mexer ao mesmo tempo em objetos e personagens. Um dos recursos de animação, que faz surgir fumaça quando o leitor clica na sopa, provoca em Maitê e Bento o desejo de brincar de cozinha. O suporte vira brinquedo. Na tela, eles misturam a sopa e, logo em seguida, voltam a ler novamente a ficção. Ler e brincar.

4.1.8 Chomp

Após o sucesso de *Mini Zoo*, *Christoph Niemann* lança *Chomp*. Disponibilizado pela *Fox and Sheep*, o aplicativo não exige idioma específico e está disponível para os sistemas *iOS* e *Android* desde maio de 2016. *Chomp* inova ao disponibilizar o recurso da câmera frontal e permitir ao leitor combinar fotografias/vídeos com ilustrações, criando imagens inusitadas. O aplicativo foi selecionado para as oficinas após o interesse das crianças em *Mini Zoo*.

Antes de aparecer a tela inicial, há uma pequena animação. O mesmo pássaro de *Mini Zoo* surge usando cartola e segurando um grande ovo nas mãos. Após jogar o ovo no chão, surgem pequenas rachaduras. O pássaro sai de cena e deixa sua cartola em cima do ovo. O ovo transforma-se em cabeça e abre espaço para o leitor se inserir na tela com o recurso da câmera frontal (Figura 56).

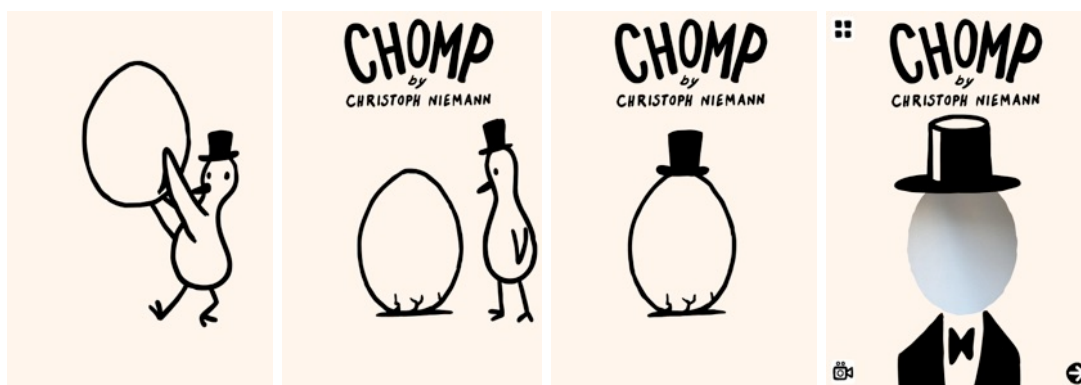


Figura 56 – Sequência de abertura e tela inicial do aplicativo Chomp

A tela inicial, em rosa pálido, apresenta título, autor e a imagem interativa. Há também três ícones: “quatro quadradinhos pretos” – apresenta uma tela com todas as 56 cenas do aplicativo (as três últimas são: “faça uma avaliação do aplicativo”, “créditos” e “tutorial”); “câmera” – permite que o leitor habilite/desabilite o som, grave a interação ou escolha uma fotografia; e “seta” – leva o leitor a próxima tela. O recurso da câmera frontal permite escolher entre: usar a câmera aberta como um espelho, tirar uma foto na hora ou escolher uma imagem do rolo da câmera. Nesse último caso, uma outra tela se abre para que o leitor ajuste a proporção da foto (Figura 57). As imagens escolhidas para ilustrar as análises foram uma ideia de Bento que escolheu tirar fotos do aplicativo *Monstros do Cinema* e inserir em *Chomp* (uma discussão que será retomada no próximo capítulo).

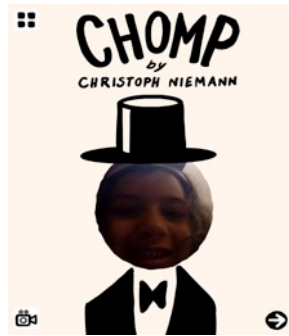


Figura 57 - Captura de telas: “menu”, “recurso de vídeo” e tela inicial do aplicativo Chomp com uma fotografia

Assim como em *Mini Zoo*, *Cristoph Niemann* aposta na combinação entre ilustrações feitas em traçado preto e fundos coloridos. Simplicidade e irreverência parecem ser a marca registrada do ilustrador. Os recursos de interação, apesar de não serem tão elaborados como no aplicativo anterior, são potentes e divertidos. Como já mencionado, a grande aposta do autor é convidar o leitor a se inserir na tela e tornar-se personagem da ficção. A variedade de cenários captura. Ao todo, são 56 cenas. As imagens criadas a partir da combinação de fotografias/vídeos com ilustrações produzem uma interação personificada. A transição de telas permite ao leitor transformar-se em astro de rock, máquina de lavar roupa, pianista, entre outros (Figura 58).



Figura 58 - Captura de telas: Múmia e Vampiro como “astro de rock”, “máquina de lavar” e “pianista”



Nesse [aplicativo] tem a gente!

Vitória: O Chomp é muito parecido com o Mini Zoo.

Maitê: É porque foi o mesmo autor que fez os dois.

Pesquisadora: É verdade! Vocês acertaram!

Bento: Os dois aplicativos também têm animais.

Antônia: É. Mas, nesse tem a gente. Ele queria fazer histórias diferentes, por isso criou aplicativos diferentes.

(Oficina 11 – 26/09/2018)

Figura 59 - Capturas do instante “Nesse [aplicativo] tem a gente!”

No instante “Nesse [aplicativo] tem a gente!”, Vitória, Maitê, Bento e Antônia conversam sobre as semelhanças entre Mini Zoo e Chomp. O diálogo aconteceu no início da roda de apresentação de Chomp. Vitória considerou os aplicativos parecidos, demonstrando reconhecer o traçado de *Niemann*. Maitê e Bento reafirmaram a hipótese de Vitória, elencando as marcas de autoria e a presença das mesmas personagens na obra. Antônia destacou o recurso da câmera frontal presente em Chomp. Na enunciação “nesse tem a gente”, a menina capta a proposta do autor, inserindo-se na obra.

4.1.9 Via Láctea

Criado por Fernando Tangi e Samira Almeida, fundadores da StoryMax, Via Láctea traz o conhecido Soneto XIII, também conhecido como “Ouvir Estrelas”, de Olavo Bilac, combinando animações, sons e interatividade. Lançado em janeiro de 2014 para os sistemas operacionais *iOS* e *Android*, o aplicativo foi um dos vencedores da categoria Infantil Digital do Prêmio Jabuti, em 2015, ficando em segundo lugar.



Figura 60 - Tela inicial de Via Láctea

Como em uma noite escura, Via Láctea elege o fundo marinho emoldurado por preto, para apresentar a tela inicial do aplicativo. A suave composição de *Gymnopédie* nº1, de Erik Satie, embala o leitor do começo ao fim. Além do título, escrito em branco, indicando a autoria de Olavo Bilac e a obra Soneto XIII, há um homem de costas observando a lua e as estrelas. Um clique nas notas musicais habilita/desabilita o som. Na parte inferior da tela, além da marca StoryMax, há um ícone para acessar informações e uma seta que leva o leitor à próxima cena. Incluído após o anúncio do prêmio, o selo de vencedor do 57º Jabuti estampa o centro da tela (Figura 60).



Figura 61 - Captura de telas: “Idioma” e “Informações”.

Logo em seguida, abre-se a tela “idioma”. Nesse recurso, o leitor pode selecionar entre português, inglês e espanhol. A todo momento é possível clicar no ícone para acessar informações da obra, escolhendo: “voltar para capa”, “sobre Olavo Bilac”, “o Parnasianismo”, “faça uma boa resenha!”, “sobre nós” e idioma (Figura 61).

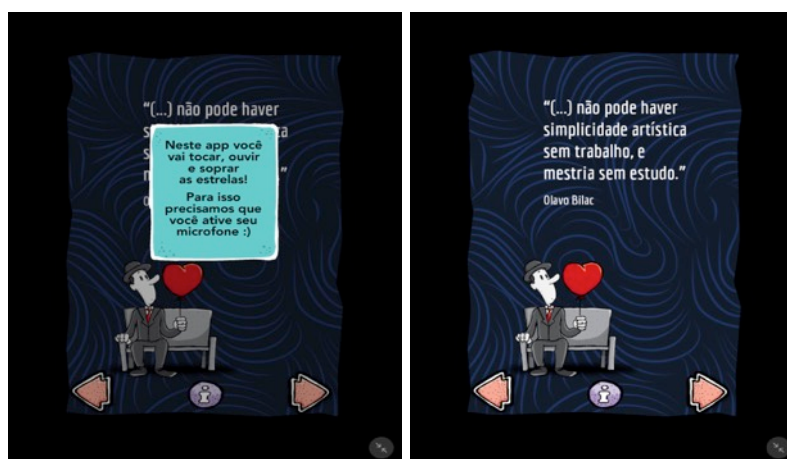


Figura 62 - Captura de telas: “Ativação de microfone” e “Citação”

Retornando à tela inicial, abre-se uma janela para que o leitor ative o microfone do tablet. Em seguida, é possível ler a citação “(...) não pode haver simplicidade artística sem trabalho, e sem mestria no estudo”, Olavo Bilac. O homem da tela inicial surge sentando, segurando um balão de coração (Figura 62). O Soneto XIII é, então, apresentado em oito telas, sendo que a última delas apresenta o soneto inteiro com o recurso de narração. Para ouvir, basta o leitor clicar no círculo azul (Figura 63).



Figura 63 - Cenas de Soneto XIII

Após o soneto ou a partir da tela informações é possível conhecer a biografia de Olavo Bilac (Figura 64) e ter mais dados sobre o Parnasianismo, os autores e a Startup StoryMax e por fim os créditos da obra.

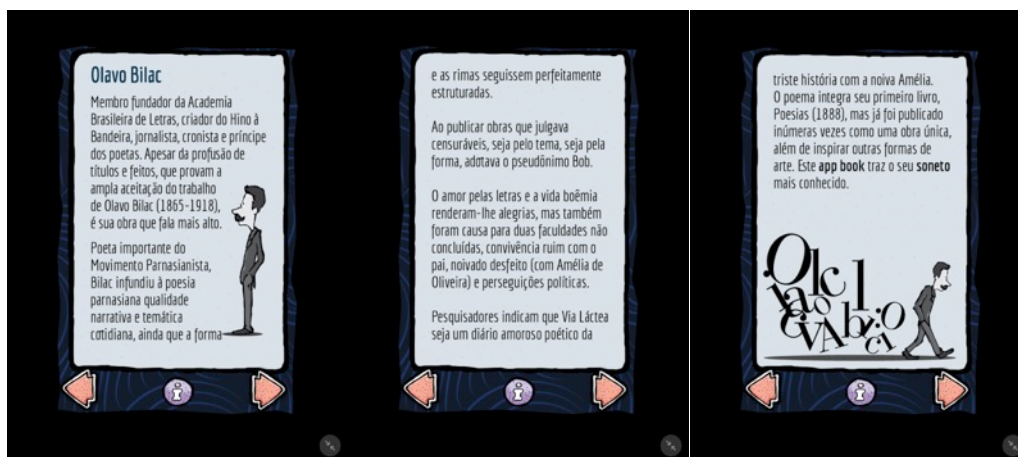


Figura 64 - Captura de telas sobre “Olavo Bilac”

Via Láctea inova por apresentar o famoso Soneto XIII, uma das obras mais celebradas de Olavo Bilac, para o público infantil. O aplicativo apresenta o gênero literário entrelaçando palavras, sons, imagens e interatividade, convidando o leitor a tocar, ouvir e mover estrelas com o sopro. O tom escuro do fundo em consonância com a capa musical, convida adultos e crianças a flutuarem pela noite escura. Entretanto, faltam recursos para que o leitor possa, de fato, participar da proposta, como mostra o instante abaixo:



Não dava para fazer nada!

Pesquisadora: Quais aplicativos vocês gostariam de ler de novo?

Vitória: Todos, menos aquele do homem e das estrelas.

Pesquisadora: O Via Láctea?

Maitê: É! Ninguém gostou desse!

Pesquisadora: Foi?

Bento: Não tinha nada para fazer.

Maitê: É! Tudo escuro! Muito chato! Não dava para gravar voz! Não dava para fazer nada!

(Oficina 10 – 18/09/2018)

Figura 65 - Captura do instante “Não dava para fazer nada!”

Vitória, Maitê e Pedro no instante “Não dava para fazer nada!” indicam que a leitura do aplicativo Via Láctea não envolveu o grupo durante as oficinas. Mesmo com a mediação, as crianças consideraram a proposta “chata” anunciando que “não tinha nada para fazer” na obra. A interatividade, de fato, não considerava a participação efetiva dos leitores, surgindo como um simples adereço.

Avalio que o aplicativo poderia oferecer áreas para a combinação e/ou criação de versos e, ainda, o recurso de brincar com as ilustrações do aplicativo, oferecendo ao leitor a possibilidade de criar a sua noite. Pequenos exemplos que potencializam a interação do leitor com a obra e que dialogam de forma mais efetiva com a concepção de literatura infantil digital defendida nesta tese.

No próximo capítulo, abordo os modos de ler a literatura infantil digital na escola por crianças de 5 e 6 anos.

5. A LEITURA LITERÁRIA DIGITAL NA ESCOLA: COMO LEEM AS CRIANÇAS NA TELA?

Enquanto prática discursiva, a leitura constitui-se a partir da lógica da linguagem. Nesse sentido, ela se institui e se estrutura na relação, alterando o homem e deixando-se alterar por este.

Silenciosa, em voz alta, privada, pública, intensiva, extensiva: a leitura admite muitas práticas. Frente ao mesmo escrito, o leitor é capaz de instituir diferentes usos e construir diferentes sentidos. A leitura configura-se, assim, como um modo de relação com a história e com a cultura. Compreende o rápido passar de olhos sobre uma folha, a leitura de um livro, a captura de uma imagem. É a materialidade do escrito, seus gêneros discursivos, que estabelecem os modos de ler. Aos suportes e às práticas somam-se as intenções e competências do leitor que, diante de um mesmo texto, seleciona o que e como vai ler, de acordo com o contexto.

A liberdade do leitor caminha sempre junto aos regulamentos que enquadram a leitura enquanto prática. Apesar da circulação, difusão e do acesso aos textos imprimem suas marcas na cultura leitora, há sempre o espaço do leitor, “o espaço no qual se constroi o sentido” (CHARTIER, 1990, p. 127).

A leitura, assim, não é apenas um ato de decodificação, ela se estende à compreensão do que está diante do sujeito. O homem, ao mesmo tempo em que lê o mundo, o (re)escreve, imprimindo suas marcas, produzindo novas leituras e inscrições.

É, nesse sentido, que compreendo que cada época produz seus códigos narrativos instituindo, a partir da materialidade do impresso, novos gestos e práticas de leitura. Mudanças que alteram os modos de produção, organização, estruturação e consulta ao suporte escrito (CHARTIER, 1994).



Anabella Lopez, 2017

50

⁵⁰ Ilustração de Anabella Lopez. In: LOPEZ, A. *Outros Mundos*. São Paulo: Editora Tordesilhinhas, 2017.

Para Chartier (1994), a imprensa foi a primeira grande mudança. Com seus caracteres móveis, ela inaugurou um modo ágil de reproduzir os textos escritos, que até então eram feitos à mão. Uma técnica, datada do início do século XV, que altera a propagação dos textos e a fabricação do livro.

Introduzida pelos escribas irlandeses e anglo-saxões na Idade Média, o espaçamento entre as palavras, segundo o autor, também transformou de forma definitiva os modos de ler, constituindo-se como o segundo grande marco da história. A leitura silenciosa, até então restrita aos monastérios, substituiu as práticas orais de leitura ao ser difundida em escolas e universidades no século XII. Uma difusão responsável também por introduzir a leitura extensiva na sociedade. Ler com os olhos, em silêncio, permitia “ler mais rápido, logo, de se lerem mais textos, bem como de se lerem textos mais complexos” (idem, p. 98).

A substituição da “materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico” (idem, p. 100), por sua vez, instituiu novas maneiras de ler e de se relacionar com a escrita. Para Chartier (1994), a terceira grande mudança trata sobre a chegada da tela. O pesquisador aponta que a leitura digital não altera apenas os gestos de leitura, mas a relação entre leitor e texto, pois permite alterar o escrito através de ações que envolvem copiar, deslocar, reescrever, inverter, possibilitando que o leitor torne-se coautor.

Essa mobilidade característica do texto digital transformam as concepções de autoria, originalidade e propriedade literária. Em contrapartida, a presença do texto digital, ao permitir “compartilhar aquilo que até agora era oferecido apenas em espaços onde o leitor e o livro deveriam necessariamente estar juntos” (idem, p. 119), admite a consolidação do sonho de uma biblioteca universal – um espaço onde todos os livros e coleções possam estar reunidos e acessados.

É nesse contexto que surge a literatura infantil digital. Nesta tese, interessa-nos entender as nuances dessa nova forma de inscrever ideias, de produzir literatura. Ao pesquisar a relação das crianças com a obra na tela, observamos o surgimento de novos gestos e práticas de leitura. Como leem as crianças na tela quando estão em grupo na escola? Que sensibilidades se fazem presentes na leitura literária digital partilhada? Neste capítulo, em diálogo com essas reflexões, abordo os modos de ler a literatura infantil digital na escola por crianças de 5 e 6 anos. A partir dos instantes capturados, trago discussões que dizem sobre os movimentos e itinerários de leitura das crianças, a saber: poética do gesto, sincronias e descontinuidades, autoria na tela, leitura em rede.

Em a poética do gesto aponto que as crianças realizam a **leitura mimética** apresentando os gestos de leitura criados em interação com a tela e os modos que as crianças experimentam no e pelo corpo a literatura infantil digital.

Em sincronias e descontinuidades defendo que a arquitetura da literatura infantil digital permite o transitar do **leitor flâneur** pelos limiares da linguagem literária. Uma **leitura descontínua** que compreende ir, voltar, desviar, ler de novo, buscando na ficção o encontro consigo, com o outro e com o mundo.

Autoria na tela apresenta a **leitura criativa** destacando as habilidades das crianças em participarem das obras digitais criando novas ficções a partir de dois recursos que envolvem imagem e som: a fotografia e a gravação de voz.

Por fim, em leitura em rede defendo que a **leitura colaborativa** e o compartilhamento de saberes produzido no âmbito de uma comunidade de leitores provoca a experiência de ler e de dialogar sobre o lido. Um ir e vir que permitiu conversarmos sobre obra e vida. Instantes que provam que a leitura na tela não é sempre dispersiva.

5.1 A poética do gesto: o toque na tela, a obra no corpo



Esther Gómes, 2014

Ao longo de sua obra, Walter Benjamin (2011; 2012) tece uma teoria mimética da linguagem. Mímese compreendida como a capacidade do homem em reconhecer semelhanças e de representá-las na e pela linguagem. Para o filósofo, o gesto é a primeira forma de expressão humana, a entrada do homem na linguagem. Uma arena

⁵¹ Ilustração Esther Gómes. In: OTERO, Alex. **Pequeño Buzo Somnoliento**. Barcelona: Porkepik, 2014.

que envolve o encontro entre o gesto e a palavra e que diz sobre a forma com que traduzimos o mundo, expressamos nossas ideias.

Benjamin (2011, p. 271) sinaliza que para as crianças as “palavras ainda são como cavernas, entre as quais conhecem curiosas linhas de comunicação”. Uma alegoria que reafirma a linguagem como um universo a ser explorado e a mímese como um princípio da aprendizagem humana. Enquanto expressão da infância, os gestos se configuram como uma possibilidade que as crianças encontram de entender o mundo. A infância, nesse sentido, é compreendida como um momento inaugural, uma experiência de ruptura com a história. É na e pela brincadeira que as crianças penetram no fluxo discursivo da linguagem, em uma relação alteritária e discursiva, constituindo-se enquanto sujeitos que significam e ressignificam o seu tempo e a sua cultura.

É nessa vertente que o filósofo alemão discute a relação da criança com o brinquedo defendendo que não é o objeto que organiza a brincadeira e sim o contrário. É durante o brincar que as crianças incluem os objetos do mundo, atribuindo sentidos a eles. Desconsiderando o teor imaginário preestabelecido pelos brinquedos, elas subvertem lógicas e funções, criando uma dinâmica que consiste em interagir com objeto, revirá-lo do avesso e/ou ainda transformar-se nele, identificando e experimentando o mundo com o próprio corpo. Assim, nas brincadeiras, as crianças se transformam em maquinista e trem, carro e roda, pássaro e nuvem, sem distinguir o objeto da atividade humana.

Para Benjamin (2012, p. 117), “os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas”. A partir desses considerações, compreendemos que a mímese não se configura como uma pura reprodução, pois ao assemelharem-se às coisas, há uma reelaboração e uma criação por parte das crianças. Um movimento circular e contínuo que inclui imitar-repetir-criar.

Considerando que o conhecimento e a experiência se consolidam na e pela linguagem, afirmamos a atividade mimética como uma construção simbólica. Uma capacidade do homem de atribuir sentidos próprios ao mundo das coisas e que constitui parte do legado cultural da humanidade. Nessa dinâmica, a criação de novos artefatos, ao mesmo tempo que resgata as relações construídas ao longo dos tempos – e que constituem a tradição –, são provocadores do novos modos de ser e de estar no mundo.

As partir das reflexões sobre arte, tecnologia e infância propostas nesta tese, compreendemos, assim como propõem Cardoso e Frederico (2019, p. 26), que a leitura

literária na tela exige “uma nova gestualidade e presença corporal do leitor, pois pressupõe, ao solicitar dele a participação constante por meio da interação, uma altíssima integração entre a obra e o corpo do leitor”.

Durante as oficinas literárias pudemos observar dois movimentos que dialogam com o conceito de mimese: o toque na tela e a obra no corpo. O primeiro deles diz sobre os modos de ler, os gestos de leitura criados a partir da relação das crianças com a tela, sinais de uma nova linguagem, de uma nova cultura. O segundo trata sobre como as crianças experimentam no corpo as nuances da literatura digital, como criam sentidos estéticos com a obra através dos gestos.

A escrita precisa de uma superfície para existir. De acordo com Roger Chartier (1994) o suporte altera a produção, a transmissão e a recepção do escrito, instaurando novas maneiras de ler e do leitor se relacionar com o texto escrito. Os gestos e movimentos de leitura estabelecidos pelo homem ao longo dos tempos se sobrepõem, coexistem. Como afirma Goulemot (2009, p. 109), “nosso corpo lê, e não somente pelo viés dos olhos”.

O rolo, por exemplo, ao apresentar textos mais concisos, exigia o uso das duas mãos do leitor. Foi a criação do códice que permitiu uma manipulação mais fácil, inaugurando movimentos importantes para o ato de ler: o folhear de páginas, a possibilidade de conferir duas ou mais obras ao mesmo tempo, a localização de fragmentos a partir da paginação, a simultaneidade entre ler e escrever, entre outros. Diferentemente do impresso, a tela é um suporte que convida o leitor a interagir com a obra. A leitura é comandada pelo leitor. No digital, o leitor não folheia páginas, não lê mais na ordem em que elas se apresentam. A multimodalidade e a não linearidade, marcas do nosso tempo, provocam no leitor uma nova gestualidade: o toque. Clicar, arrastar, ampliar, reduzir. Ações realizadas com a ponta dos dedos e que instigam o leitor a deixar a sua marca, transformando-o, muitas vezes, em um coautor da obra.



⁵² Stephen Michael King, 2009.

Durante as oficinas literárias, observamos as crianças lendo, na maior parte das vezes, sentadas em almofadas ou deitadas no chão. Apesar de haver uma mesa com

⁵² Ilustrações Stephen Michael King. In: KING, Stephen Michael. **Pedro e Tina**. São Paulo: Brinquedobooks, 2009.

cadeiras na sala de leitura, em nenhum momento as crianças buscaram esse mobiliário, apresentando uma postura corporal mais descontraída durante as propostas. Em duplas e/ou pequenos grupos, elas circulavam pelo espaço com propriedade, interessadas em conhecer e acompanhar os movimentos de leitura dos amigos. Todas demonstraram intimidade com o suporte digital. Conheciam os movimentos de ligar e desligar, passavam as telas em busca dos ícones dos aplicativos com agilidade, clicando nos escolhidos, sem qualquer dificuldade. A sequência de instantes abaixo, pequenas capturas de segundos, retratam essa gestualidade.

Eu nem sabia onde estava!

Marcela, que até então estava fora da sala, se aproximou de Antônia. Com o dedo, rolou as telas do *tablet* até encontrar o ícone do aplicativo Pequenos Grandes Contos de Verdade. Depois, clicou para abrir. Antônia: Pessoal!!! A Marcela achou o aplicativo do ursinho! Eu nem sabia onde estava!

(Oficina 4 – 11/07/2018)

Em “Eu nem sabia onde estava!” observamos a busca de Marcela pelo aplicativo Pequenos Grandes Contos de Verdade. O *tablet*, um oceano de programas, foi desbravado pela menina com agilidade e destreza. Para encontrar a ficção, Marcela deslizou o dedo e, assim, foi navegando por várias telas até localizar o ícone desejado. Depois, para abrir o aplicativo, clicou na imagem sem pestanejar. Os movimentos rápidos de Marcela despertaram a atenção de Antônia que ficou encantada com a performance da amiga.



Figura 66 – Captura do instante “Agora ela está do tamanho certinho”

Agora ela está do tamanho certinho!

Maitê combina com Bento de colocar personagens na cena criada pelos dois dentro do aplicativo do Menino Maluquinho.

Maitê: Vou botar ela! – diz referindo-se a Shirley.

Bento: Grande, não! Senão não cabem os outros!

Fazendo movimentos com a mão, ela junta o polegar e o indicador, buscando diminuir a personagem Shirley.

Maitê: Pronto! Agora ela está do tamanho certinho!

(Oficina 6 – 04/09/2018)

O instante “Agora ela está do tamanho certinho!” parte do diálogo entre Maitê e Bento durante a construção de um cenário do aplicativo Sua História Maluquinha. A partir do desejo da menina em incluir a personagem Shirley na trama, Bento anuncia sua

preocupação com o preenchimento da cena, chamando atenção para a proporção das personagens. Juntando e afastando polegar e indicador, a menina reduz a imagem com rapidez.

Como aumenta?

Antônia e Vitória decidem ouvir a versão narrada do conto A árvore do urso, do aplicativo Pequenos Grandes Contos de Verdade.

Vitória: Vamos ouvir? Como aumenta?

Antônia: Deixa eu ver! Acho que é aqui do lado!

Vitória e Antônia experimentam apertar os botões do *tablet* e clicam no de desligar, sem querer. O aplicativo finaliza. Elas entram, novamente, com facilidade.

Antônia descobre o botão de volume e aumenta a narração.

(Oficina 4 – 11/07/2018)

Em “Como aumenta?” observamos a interação de Vitória e Antônia com o suporte de leitura. As meninas desejam ouvir a narração da história A árvore e o urso, do aplicativo Pequenos Grandes Contos de Verdade, mas o som está baixo. Para resolver a questão, as meninas, sem qualquer receio, experimentam clicar nos botões, resolvendo a questão em poucos segundos.

Os três instantes capturados, ao mesmo tempo que discorrem sobre a gestualidade da leitura digital, oferecem pistas para pensarmos sobre o nosso tempo. A familiaridade das crianças em manusear o *tablet* confirma a presença deste dispositivo em casa. Diferentemente do suporte impresso, que exigia um movimento mais brando do leitor, os gestos de leitura contemporâneos apresentam-se mais ágeis. Os cliques são ecos de um tempo marcado pelo instantâneo, onde tudo acontece rápido, ao mesmo tempo. Em contrapartida, vemos as crianças dispostas a conhecer, a criar soluções. Um leitor versátil que busca o outro para experimentar junto. As oficinas literárias na escola apontaram que ler na tela significa, essencialmente, o encontro com o outro para experimentar e criar uma leitura tátil, flexível, mutável.

Além da interação tátil com a obra, observamos que durante as oficinas as crianças usaram o corpo e o movimento também como um modo de criar sentidos para as ficções apresentadas na tela. As obras digitais proporcionaram espaços e tempos para que as crianças recriassem a linguagem literária através pela mímese. Os instantes capturados ilustram essa recriação pelas crianças.

Bem assim!

Antônia: Eu vi uma coisa nesse aplicativo. Tinha um dinossauro de antigamente.

Pedro: Era o Dinossauro Rex. Ele já morreu, há muito tempo – diz fazendo um movimento com as mãos de passado.

Antônia: Mas ele soltava fogo, né?! Bem assim! – imitando o movimento.

Pedro: Quem solta fogo é dragão, Maitê!

(Oficina 11 – 26/09/2018)

Em interação com o aplicativo Mini Zoo, o instante “Bem assim!” apresenta os conhecimentos de Antônia e Pedro sobre os dinossauros. Ambos demonstram saber sobre a extinção dos antigos habitantes da Terra, explícitos por Antônia através do enunciado “antigamente” e reiterado por Pedro a partir da ideia de que o “Dinossauro Rex (...) já morreu”, acompanhado pelo gesto de balançar as mãos – uma referência ao tempo passado.

Antônia parece precisar de mais elementos para continuar o diálogo e usa a mímese para isso. A menina transforma-se em dinossauro, soltando fogo “pelas ventas”. Arregala os olhos, mostra os dentes e movimentava as mãos. Pedro, dessa vez, não embarca no convite ficcional. Para ele, “quem solta fogo é dragão”. A interação entre os dois denota o modo como as crianças buscam nos gestos um modo de conhecer o mundo, de explorar a linguagem, de apresentar seu pensamento ao outro.



Figura 67 – Captura do instante “A borboleta bateu no leopardo!”

A borboleta bateu no leopardo!

As crianças estão interagindo com o aplicativo Mini Zoo, mais especificamente com a cena em que aparece um leopardo tentando pegar uma borboleta. Pedro interage com a ficção, deslizando o dedo em diferentes direções.

Vitória: Rrrrhhhhhh! – faz a sonoplastia do leopardo, emitindo um rugido feroz.

Pedro: A borboleta bateu no leopardo! – diz rindo.

Vitória: Pow! Pow! Ela bateu forte!

Antônia: Bateu? – estranha, franzindo a testa.

Antônia: Como que bate?

Vitória: Assim, ó?! – faz o movimento no ar imitando a borboleta.

Pedro e Antônia se divertem. Em seguida, Pedro vira borboleta também.

Antônia e Vitória compartilham o *tablet*, enquanto Pedro voa pela sala

Antônia: Me mostra aqui?

Vitória mostra o movimento na tela.

Antônia: Olha! Consegui, Pedro! Apertei na borboleta e ela deu um soco bem no olho dele!

(Oficina 7 – 05/09/2018)

Em “A borboleta bateu no leopardo!” observamos a interação entre Vitória, Pedro e Antônio com o aplicativo Mini Zoo. A fotografia de uma paisagem é o pano de fundo para o encontro entre um leopardo e uma borboleta, como denominam as crianças. Com o deslizar dos dedos, Pedro faz o leopardo saltar de um lado para o outro, tentando capturar a borboleta. Vitória, sentada ao seu lado, embora não mexa na tela, interage com a obra através de uma sonoplastia própria, emitindo um rugido feroz. Os dois se divertem com a animação.

Entretanto, um movimento inusitado de Pedro faz a borboleta bater no leopardo. O *nonsense* provocado pela ficção causa surpresa na dupla e captura Antônio para a cena. A menina franze a testa, mostrando uma dúvida dupla: qual a possibilidade de um inseto frágil como uma borboleta bater em um leopardo? Como faço isso acontecer na minha tela? Vitória transforma-se em borboleta. Os três riem. Pedro também vira borboleta e fica voando pela sala. O *tablet* vai para as mãos das duas meninas que tentam repetir o movimento até conseguirem.

O instante mostra as crianças experimentando com o corpo o voar da borboleta. Gestos brincantes que permitem a entrada delas no fluxo discursivo da linguagem. Um modo de dialogar com a literatura, de transitar entre os limiares da linguagem e, assim, criar um jogo misturando realidade e ficção.

Os instantes mostram sinais de uma nova cultura, novos movimentos de leitura que nos interpelam a pensar na versatilidade do leitor contemporâneo. Um encontro com um texto híbrido, multimodal, flexível, mutável, polivalente – que se constroi na interação entre leitor e obra, a partir dos gestos impressos na tela. Observamos também as crianças experimentando no corpo os sentidos provocados pela literatura infantil digital. Voando como borboletas, soltando fogo, seus gestos criam um jogo real-ficcional próprio da infância. Buscam nas semelhanças um modo de compreender o mundo, traduzindo para a linguagem as experiências estéticas criadas a partir do encontro com a obra literária.

A seguir, propomos reflexões sobre a característica descontínua do texto digital considerando o leitor contemporâneo como um leitor *flâneur*.

5.2 Sincronias e descontinuidades: percursos de um leitor *flâneur*

O *flâneur* é aquele que caminha sem pressa, vagando pela cidade de modo descompromissado. De acordo com Walter Benjamin (2000, p. 56), o *flâneur* é um

observador que investiga o próprio território, aquele que “vê a cidade sem disfarces”, um “detentor de todas as significações urbanas, do saber integral da cidade, do seu perto e do seu longe, do seu presente e do seu passado” (ROUANET, 1992, p. 50).

É a partir dos escritos do poeta Charles Baudelaire que Benjamin começa a usar, em suas críticas à modernidade, a figura alegórica do *flâneur*. As marcas das transformações urbanas que ocorreram em Paris, em meados do século XIX, surgem por entre fragmentos que discorrem sobre a abertura de vias de circulação, a construção de galerias e de novos prédios.

O *flâneur*, enquanto um observante da cidade e da vida urbana, ao caminhar, recolhe no presente os vestígios do passado. “Ele despreza a história convencional que afasta do concreto, mas fareja na história a cidade e a cidade na história” (ROUANET, 1992, p. 50). É nesse limiar entre a tradição e a modernidade – compreendidas não enquanto épocas distintas, mas como espaços e tempos de encontro entre o momento de agora e aquele que já passou – que o *flâneur* circula.

Em meio à multidão, o *flâneur* não se deixa confundir por ela, experimentando, ao mesmo tempo, os papéis de intérprete e espectador de sua época. Há um ritmo próprio no vagar pela cidade. O tempo do ócio é compreendido como um modo de resistência ao tempo da indústria, da produção em massa, pois o caminhar sem pressa permite ao sujeito o desvio, as possíveis paragens. Nesse caminho, a cidade se desponta ao *flâneur* como território dialético, que se revela e se oculta em cada passagem. O conhecido que torna-se desconhecido e vice-versa. Um cenário que apresenta-se como um pequeno universo, dentro de um maior.



53 Carson Ellis, 2012

As considerações de Walter Benjamin, apesar de escritas na primeira metade do século XIX, trazem elementos importantes para pensarmos a história e a cultura contemporânea. O tempo de agora, marcado pelas transformações tecnológicas, tem alterado o modo como produzimos e consumimos informações.

⁵³ Ilustração de Carson Ellis. In: MELOY, Colin; CARSON, Ellis. **Under Wildwood**. New York: Balzer+Bray, 2012.

Assim como o *flâneur* circula pelos becos da cidade, observamos nas oficinas literárias uma “navegação” sem pressa pelas crianças. Meninos e meninas que exploram a obra digital como quem adentra em um labirinto de possibilidades. Um passeio que inclui ir, voltar, desviar, ler de novo, buscando na ficção o encontro consigo, com o outro e com o mundo.

A descontinuidade característica da literatura infantil digital, essa arquitetura que convida o leitor a tornar-se um *flâneur*, transitando pelos limiares da linguagem literária, provocou nas crianças movimentos interessantes. Para ilustrar esses percursos, trago dois desvios propostos pelas crianças na oficina em que lemos em profundidade o aplicativo Crianceiras.

O primeiro deles foi a experiência de brincar com os elementos interativos, buscando na tradição um modo de se relacionar com a proposta lúdica do ícone “desenhar” – tela que permitia ao leitor compor desenhos, combinando suas produções com texturas e as iluminuras de Martha Barros.



Figura 68 - Captura do instante “Vamos colar mais adesivos antes de desenhar?!”

Vamos colar mais adesivos antes de desenhar?!

O primeiro movimento de Maitê e Antônia no aplicativo Crianceiras é desenhar.

Antônia experimenta aumentar as iluminuras e se surpreende com essa possibilidade.

Antônia: Ei! Eu botei o boneco grandão!

Maitê se diverte, sorrindo.

Maitê: É o gigante!

Antônia: Fechar! Fechar! Fechar! – diz enquanto junta indicador e polegar.

Antônia: Assim está bom, não está?

Maitê: Está!! Agora vira um pouquinho.... Aí! Pronto!

Antônia: Vamos colar mais adesivos antes de desenhar?! – diz referindo-se as iluminuras.

Maitê: Vamos! Posso tentar fazer?

(Oficina 3 – 10/07/2018)

O instante “Vamos colar mais adesivos antes de desenhar?!” apresenta a interação de Maitê e Antônia com o aplicativo Crianceiras. A proposta do ícone eleito pelas meninas envolve compor os próprios desenhos com uma gama de opções de fundo e de ilustrações.

As duas se interessam em começar a produção “colando adesivos”. O jogo lúdico criado por elas no digital refere-se a um fazer que é artesanal. Um desvio que encontra na tecnologia espaço para a tradição. Como observadoras do nosso tempo, Maitê e Antônia propõem criações que transitam entre o conhecido e o desconhecido.

Demoram na experimentação e na composição. Não têm pressa. Um fazer artístico que autoriza o ócio. Há alternância e acordo entre as duas. Juntas, criam diferentes arranjos estéticos na tela, todos acompanhados de breves narrativas, como no momento que Maitê refere-se a iluminura grande como o Gigante da história.

O outro desvio escolhido apresenta o interesse das crianças em conhecer as rotas de leitura dos outros amigos, revelando o desejo delas em ler junto a mesma coisa.

Vamos apertar todo mundo junto? Para o som sair igual!



Figura 69 - Captura do instante “Vamos apertar todo mundo junto? Para o som sair igual!”

Contexto

O instante capturado durou cerca de dois minutos. Estavam presentes: Bento, Vitória, Maitê, Carolina, Vanessa, Antônia, Bruno e Pedro. A sincronia aconteceu já no final da oficina. Bruno não se envolveu na proposta e Carolina havia saído da sala.

Bento está explorando o ícone dos desenhos no aplicativo Crianceiras. Curioso com a movimentação da dupla ao lado, aproxima-se de Antônia e Maitê para descobrir o que elas estão fazendo.

Bento: O que vocês estão lendo?

Maitê: É clipe!

Antônia: Você não está no nosso episódio não. Pra ficar igual tem que botar no que a Maitê colocou.

Bento: Qual é?

Antônia: Sebastião!!!

Como o som e a animação estão fora de sincronia, Antônia fica em dúvida se o clipe é o mesmo.

Antônia: Esse não é o nosso!

Maitê: É sim! É outra parte!

Pedro, Vitória e Vanessa se levantam e se juntam ao grupo.

Pedro: A gente também está nesse!!!

Maitê: Vamos apertar todo mundo junto? Para o som sair igual!

As crianças acolhem a proposta e partilham o momento. Colocam os aparelhos juntos, encostados. Depois apertam ao mesmo tempo o play. Todos de pé, se juntam quase que em roda para dançar e cantar.

(Oficina 3 – 10/07/2018)

O instante “Vamos apertar todo mundo junto? Para o som sair igual!” ganhou esse título a partir da enunciação de Maitê. A liberdade das crianças em escolher o que ler e como ler, movimentou o grupo a tentar sincronizar a leitura de um dos cliques do aplicativo Crianceiras. Não conseguiram de primeira. Juntos, discutiram como fazer. Quando o momento aconteceu, o grupo comemorou dançando e cantando.

Foi interessante observar o movimento das crianças em compartilhar a leitura, em transformar a poesia de Manuel de Barros em festejo. Mais uma vez vemos as crianças oferecendo novos sentidos às propostas. Encontrando no digital, considerado por muitos como um dispositivo individual, a oportunidade do encontro, da brincadeira.

Ao instaurar a coexistência de diferentes camadas narrativas, a literatura infantil digital desfaz a linearidade textual consolidada pelo suporte impresso. Esse novo modo de arquitetura ficcional, transforma a relação dos leitores com as obras. As crianças nos mostram que é possível flunar pela literatura na tela. Não há mais um único modo de ler e, essa característica, potencializada pela descontinuidade, possibilita que o leitor salte de uma linguagem a outra, construindo sentidos a partir dos desvios e das paragens que escolhe fazer.

A partir dos desvios capturados nos instantes, defendo a literatura infantil digital como uma possibilidade de criação de experiências coletivas. Espaço e tempo que permite romper, mesmo que momentaneamente, com a instantâneo, a reprodução e o consumo que marcam o nosso tempo.



Jane Masson, s./d.

54

⁵⁴ Ilustração de Jane Masson. Disponível em: <https://www.janemassey.co.uk> Acesso em: julho de 2019.

5.3 Autoria na tela: participação e criação literária

As obras de literatura infantil digital têm como estruturas expressivas a multimodalidade e a não linearidade. O entrelaçamento entre texto, imagem, movimento e som resulta em uma dinâmica complexa, descontínua. Um espaço tempo limiar, de deslocamento entre as diferentes linguagens. Uma estética que rompe com a estrutura de princípio, meio e fim, transformando a composição e a recepção dos textos.

É a partir dessa perspectiva descontínua que o leitor constroi, dentre as diferentes arquiteturas literárias possíveis, a sua leitura. Um movimento que dilata as experiências literárias, provocando novos modos de ler. Apesar da interatividade ser apontada como o elemento que torna possível essa construção arquitetônica ficcional, compreendemos que cada obra apresenta uma sintaxe própria de participação. Nesse sentido, a participação deve ser entendida não como sinônimo de interação, mas como uma ação maior que permite que o leitor deixe suas marcas na ficção.

Para Ramada Prieto (2017), os recursos de interatividade presente nas obras literárias digitais podem provocar uma ação mecânica, lúdica ou criativa. A primeira delas, de cunho mecânico, refere-se aos recursos que envolvem apenas o simples toque na tela, como o acesso à menus ou o clique em ícones de transição. Nesse movimento, não há efeitos significativos na ficção. A interatividade lúdica, por sua vez, permite que o leitor interaja com o cenário, as personagens. O clique na tela faz surgir novos elementos, animar figuras, acionar sons, explorar outros planos. Ações que criam uma esfera ficcional e que produzem efeitos na ficção, capazes de envolver o leitor na trama. Por fim, a interatividade criativa é aquela em que o leitor altera, de fato, a arquitetura da obra, participando de forma efetiva da construção ficcional como coautor.

O olhar para a produção literária infantil digital permite afirmar que grande parte dos aplicativos literários produzidos no Brasil ainda oferecem uma participação restrita ao leitor, apresentando recursos interativos que prezam pela mecânica e pela ludicidade. Poucas são as obras que oferecem uma participação criativa, com recursos que provoquem uma experiência estética inovadora.

Dentre as obras analisadas, destacamos os aplicativos *Chomp* e *Sua história maluquinha* como os que mais se aproximam dessa lógica. Observamos que a autoria na tela, a capacidade das crianças de participarem e criarem com essas obras, foi potencializada a partir de dois recursos que envolvem imagem e som: a fotografia e a gravação de voz.

Quando menina, não gostava muito de tirar foto. Quando tinha festa, comprávamos uma máquina Kodak descartável para registrar o evento. Eu sempre saía no cantinho da foto. Acho que o clique era mais rápido que eu.

Nessa mesma época, ganhei de Natal um presente inusitado: um gravador vermelho chamado meu primeiro gradiente. O aparelho vinha com um microfone para a gente gravar tudo o que quisesse numa fita cassete e ouvir depois. O gravador me acompanhou por muitos anos, até os cassetes sumirem do mercado. Apesar de hoje só ter em mãos as fotografias, foram os registros de voz que ficaram impressos com mais intensidade na minha memória.

Ao longo da história, a fotografia e a gravação de voz consagraram-se como importantes dispositivos de documentação social. A popularização dos dispositivos digitais tornou a captura da imagem e da voz um acontecimento cotidiano, recorrente, no universo de adultos e crianças.

Atualmente, observamos que algumas obras de literatura infantil digital utilizam esses recursos como um convite para a entrada do leitor na ficção. Ao longo das quatorze oficinas literárias, muitos foram os instantes capturados que exibiam a participação e a criação das crianças.

Para a construção dessa seção de análise, selecionamos quatro instantes, vinculados à leitura dos aplicativos *Chomp* e *Sua história maluquinha*. São eles: “Vai começar o show!”, “Olha o que eu inventei!”, “Eu amei essa filmagem de voz!” e “Eu ia querer o seu aplicativo!”.

Vai começar o show!



Figura 70 - Captura da tela “Vitória virou cantora”

Contexto:

Nessa oficina, por causa do tempo, tivemos a presença de poucas crianças: Bento, Vitória, Maitê, Antônia e Carolina. Como tínhamos quatro tablets, cada criança ficou com um. Apenas Antônia e Carolina formaram uma dupla. Apesar disso, as crianças leram juntas, lado a lado. O instante durou cerca de três minutos.

Bento e Vitória se divertem com as possibilidades do *Chomp*. Sincronizados na mesma tela, eles compartilham ações.

Bento: Olha! Vitória virou cantora! – risos

Vitória: Lálálá! – canta em tom de ópera.

Bento: Peraí! Deixa eu cantar com você!

Vitória: Vai começar o show!

Os dois cantam juntos: Lálálá! Lálálá!

Há risos na sala. Os dois testam novos ritmos.

Bento: Bem que a gente podia gravar!

(Oficina 10 – 18/09/2018)

Em “Vai começar o show!” observamos Bento e Vitória experimentando a proposta inovadora de *Chomp*. O aplicativo oferece diferentes cenários ao leitor, provocando-os a se inserirem na tela e, assim, tornarem-se personagens da ficção. Sincronizados, os dois criam um jogo lúdico e, transitando entre ficção e realidade, cantam ópera na tela do *tablet* e na sala de leitura. No fim, desejam gravar o momento.

A experiência de leitura capturada, traz a interação criativa das crianças com uma das 56 telas do aplicativo. O recurso de usar fotos, bem como o uso da câmera frontal, foi o que permitiu que as crianças adentrassem na obra. A imagem real combinada com os traços desenhados produziu um *nonsense* estético. Ao mesmo tempo que diverte, o aplicativo impulsiona a narrativa, a composição, a negociação de sentidos quando os dois promovem um show, um dueto onde cantam juntos.

O próximo instante oferece outros caminhos para pensarmos a participação e a criação a partir da fotografia. Vejamos.

Olha o que eu inventei!

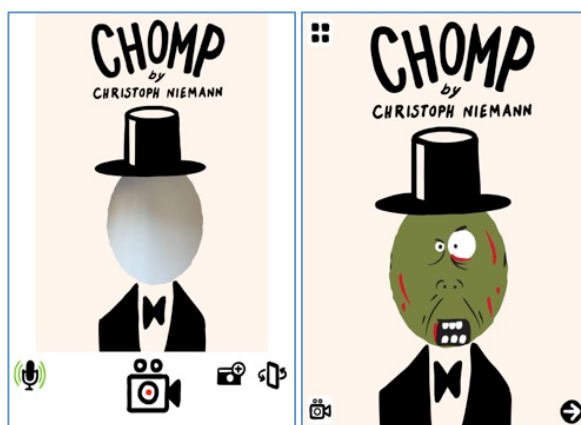


Figura 71 - Criação de Bento. Remix de “Monstros do Cinema” e “Chomp”

Contexto

Nessa oficina, por causa do tempo, tivemos a presença de poucas crianças: Bento, Vitória, Maitê, Antônia e Carolina. Como tínhamos quatro *tablets*, cada criança ficou com um. Apenas Antônia e Carolina formaram uma dupla. Apesar disso, as crianças leram juntas, lado a lado. O instante durou cerca de três minutos.

Bento: Vitória! Vem ver! Olha o que eu inventei!

Vitória se aproxima e fica fascinada com a criação do amigo.

Vitória: Uau!!! Como você conseguiu fazer isso?

Bento: Ué?! Eu tirei foto lá e coloquei aqui!

Vitória: Gente! Gente! Vocês precisam ver isso!

(Oficina 10 – 18/09/2018)

O instante “Olha o que eu inventei!” traz uma criação para lá de contemporânea: o remix. O conceito discutido por Henry Jenkins (2008) está imbricado à ideia da cultura da convergência e é entendido como um processo cultural que abarca examinar, selecionar, integrar e transformar conteúdos prontos em novos conhecimentos.

Embora a técnica perpassasse as produções artísticas desde o início do século XX no cinema e nas artes plásticas, o conceito atual surgiu em consonância com a cena musical feita pelos *DJs* e tem como inspiração a reinterpretação de músicas conhecidas, ou seja, a criação de algo novo a partir de uma referência antiga. Um contexto que redefine a ideia de autor no tempo de agora.

Sintonizado com seu tempo, Bento, um menino de 6 anos, *examina* o aplicativo Monstros do Cinema, *seleciona* a figura do Zumbi, *integra* a imagem ao aplicativo Chomp, *transforma* a ilustração da tela inicial e *cria* algo novo, original: uma produção remix entre os dois aplicativos capaz de fascinar Vitória.

O próximo instante oferece caminhos para pensarmos a participação e a criação a partir da gravação de voz. A interação entre Pedro, Vitória e Vanessa aconteceu durante a leitura de Sua história maluquinha.

Eu amei essa filmagem de voz!

Contexto: O instante durou 12 minutos. Estavam presentes: Bento, Pedro, Antônia, Vitória, Vanessa, Carolina e Maitê. A oficina desse dia se dedicou a ler em profundidade o aplicativo Sua história maluquinha. As crianças estavam animadas e ansiosas pelo encontro.

Vitória e Pedro finalizam o cenário e começam a gravar a narrativa. Há uma preocupação entre os dois em alternar as falas e mudar a voz. Em seguida, os dois apertam o *play* para escutar a história. A gravação ficou baixa.

Pedro: Vocês podem fazer silêncio? Eu preciso de silêncio para gravar! Senão não grava!

Vitória identifica onde fica o gravador no *tablet* e tenta aproximar da boca de Pedro.

Vitória: É aqui, Pedro! Olha para cá! O gravador fica aqui! Para sair a voz, tem que falar pertinho!

Pedro: Mas aí eu não vejo é nada!
Pedro se esforça para ver a cena criada e, ao mesmo tempo, falar próximo do microfone do *tablet*. Vitória grava as falas com concentração. Os dois apertam o *play* novamente para escutar a história. Decidem repetir algumas vezes.
(...)
Vitória: Funcionou! Funcionou! – diz vibrando.
Vanessa: Deixa eu ver também?
Pedro: Bota de novo!!! Bota!!!
Os três juntam-se para ouvir.
Vanessa: Eu amei essa filmagem de voz!
Vitória: Eu também!

(Oficina 9 – 12/09/2018)

A prática de contar histórias em voz alta aparece no instante repaginada. Apesar de trazer a voz das crianças, ela é agora ressoada pela máquina. Uma reprodutibilidade técnica comum do nosso tempo. Como as crianças usam a gravação nas obras de literatura infantil digital? São elas capazes de revirar a técnica do avesso?

O instante “Eu amei essa filmagem de voz!” ganhou esse título a partir da fala de Vanessa. Mesmo fazendo dupla com Bento, a menina acompanhou os movimentos de Pedro e Vitória, aproximando-se dos amigos para ver a gravação final dos dois. Esse ir e vir entre as crianças, alternando parcerias, foi um movimento recorrente ao longo de toda a pesquisa. Ao mesmo tempo em que demonstra a amizade entre o grupo, explicita uma autonomia de organização que entende a construção do conhecimento como uma ação dialógica e alteritária. Uma coletividade presente desde a criação da narrativa até a gravação da história, potencializada pelos recursos do aplicativo.

“Filmar” a voz, ouvir de novo, foram ações que potencializaram a criação ficcional de Pedro e Vitória. Os dois demonstraram isso, negociando a construção da narrativa a todo o tempo. Experimentar os recursos de gravação, ampliou o diálogo entre eles. Os dois preocuparam-se em alternar as falas e mudar a voz durante a gravação. Optaram por usar o discurso direto, um conhecimento próprio de quem lê histórias. Perceberam, entretanto, que para a voz sair no dispositivo, é preciso silêncio, “senão não grava!” – como anunciou Pedro. Vitória lembrou que o *tablet* tem um microfone, mesmo este não estando aparente. Concluiu que “para sair a voz, tem que falar pertinho!”. Isso impediu, entretanto, que num primeiro momento Pedro visse a tela. Novas estratégias foram criadas. Pedro e Vitória gravaram mais de uma vez até funcionar. Depois de finalizado, a vibração tomou conta da sala. Foi essa vibração que fez Vanessa se aproximar. O desejo em compartilhar a criação, em mostrar o que

produziram juntos, selou o instante. A gravação foi, sem sombra de dúvidas, um recurso potente de participação.

Por fim, “Eu ia querer o seu aplicativo!” apresenta a captura de um instante da nossa última oficina literária. A criação aparece em destaque, já que as crianças narram como seria o seu aplicativo.

Eu ia querer o seu aplicativo!



Figura 72 – Captura do instante “Eu ia querer seu aplicativo”

Contexto

O instante capturado durou cerca de cinco minutos. Estavam presentes: Bento, Vitória, Giovana, Maitê, Vanessa, Antônia. Esta foi a última ação da pesquisa com o grupo. A roda aconteceu bem no início do encontro, ainda na sala de leitura.

Pesquisadora: Ontem nós conversamos um pouco sobre os aplicativos que a gente mais gostou de conhecer. Se vocês fossem criar um aplicativo como ele seria? O que ele teria que ter?

Giovana: Filme, lugar para desenhar, a gente ia poder fazer uma historinha, jogo da memória... Só isso!

Vitória: O meu ia ser uma mistura de Mini Zoo com música. Ia tocar “a baratinhaaaaa! A baratinhaaaaa!”. Os bichos iam dançar! Um aplicativo de música misturada com bicho!

Antônia: O meu aplicativo vai ter música, Luccas Neto, uma opção para imitar as pessoas, imitar o rosto... tipo “arte de pintura”. É assim... vai ter a foto de uma pessoa e você vai olhando e fazendo o desenho dela. Tentando imitar a foto. Se ficar bem parecido, o aplicativo ia falar o nome da pessoa e depois o desenho ia dançar.

Bento: O meu vai ter música e animal.

Pesquisadora: Parecido com o da Vitória, então. O que ia ter de diferente?

Bento: A gente ia poder inventar uma história.

Pesquisadora: Bacana, pessoal! Vocês estão inventando aplicativos muito interessantes!

Maitê: Eu criaria um aplicativo com laboratório para a gente ver como se manipula química. Inventar uma história que fizesse poções mágicas.

Vanessa: Um que tivesse Luccas Neto.

Pesquisadora: Mas o que teria nesse aplicativo?

Vanessa: A gente ia poder filmar e colocar tipo o cenário e as coisas perto do Luccas Neto.

Antônia: Eu ia querer o seu aplicativo!

(Oficina 14 - 24/10/2018)

O instante apresenta o diálogo criado a partir da minha indagação para o grupo: “Se vocês fossem criar um aplicativo como ele seria? O que ele teria que ter?”. Antônia, Maitê, Bento, Vitória, Giovana e Vanessa criam suas produções digitais com base nos aplicativos lidos durante as oficinas literárias. O novo é, assim, uma combinação do já conhecido (VIGOTSKI, 2009).

Giovana, ao enunciar que seu aplicativo teria “filme, lugar para desenhar, a gente ia poder fazer uma historinha, jogo da memória”, instaura diálogo com “Crianceiras”, “Sua história maluquina” e “Quanto bumbum!”.

Vitória, por sua vez, faz um *remix* interessante e decide colocar os bichos de Mini Zoo para dançar. Para isso, escolhe como fundo musical “A baratinhaaaaa! A baratinhaaaaa!”, uma paródia da canção “A paradinha”, de Anitta, apresentada pela *youtuber* Dora Dorigo, do canal Dora Dorinha.

Antônia também cria um remix com várias referências: música, imitação, Luccas Neto e um aplicativo capaz de transformar foto em “arte de pintura” – como faz, por exemplo, “Foto para Arte”.

Bento enuncia que o dele terá “música e animal”, como “Mini Zoo”. Depois completa que também poderá “inventar uma história”, como em “Sua história maluquina”.

Por fim, Vanessa cria um aplicativo capaz de “filmar e colocar tipo o cenário e as coisas perto do Luccas Neto”, inserindo seu ídolo em seu aplicativo favorito: “Sua história maluquina”. A criação provoca interesse em Antônia, que enuncia: “Eu ia querer o seu aplicativo”.

Como aponta Vigotski (2009) a base para toda criação é a imaginação. As crianças entrelaçaram seus saberes, oferecendo novos acabamentos ao já conhecido. O instante aponta que o encontro com a literatura infantil digital constitui-se como uma experiência significativa, capaz de amplificar os processos de imaginação e de criação das crianças. A seguir, propomos reflexões sobre colaboração e compartilhamento de saberes a partir da leitura de obras literárias digitais.

5.4 Leitura em rede: colaboração e compartilhamento de saberes



Manon Gauthier, 2013 ⁵⁵

De acordo com Roger Chartier (1998), o encontro entre um grupo de pessoas que se reúne com frequência para ler e compartilhar experiências de leitura é o que institui uma comunidade de leitores. Um espaço tempo para que os sujeitos estabeleçam relações com o universo literário, compartilhando e comentando leituras. Essa prática coletiva potencializa a construção e a negociação de sentidos. “Essa partilha – de leituras, ideias e sentimentos – favorece a construção de uma comunidade com referências e cumplicidades mútuas, onde as ressonâncias individuais da literatura extrapolam os sujeitos e formam elos de coletividade” (VILELA; CORSINO; TRAVASSOS, 2014, p. 109). Um aprender, tecido no encontro dialógico e alteritário, que tem a ficção como elo.

A pesquisa proporcionou que nós formássemos uma comunidade de leitores. As oficinas literárias constituíram-se como um espaço tempo para ler e discutir sobre a vida, a partir da literatura infantil digital. As crianças abraçaram a proposta, mostrando-se disponíveis para ler as obras e para pesquisar a leitura no tempo de agora. Uma proposta de fruição e de crítica, pois a experiência de ler e de dialogar sobre o lido são indissociáveis.

⁵⁵ Ilustração de Manon Gauthier. Disponível em: <http://manongauthierillustrations.blogspot.com/> Acesso em junho de 2019.

Peter Hunt (2010), nessa linha, indica que lançar perguntas sobre a obra, explorando as impressões e os sentimentos das crianças, é uma estratégia formativa importante. Considerando essa perspectiva, construímos uma metodologia de pesquisa que envolveu experimentar, junto com as crianças, o efeito de ler literatura na tela. Essa dinâmica, de compartilhar leituras, de se afetar com as crianças, provocou em todos uma postura crítica. Ao mesmo tempo que nós pesquisadoras trazíamos questões que versavam sobre a forma e o conteúdo das ficções, nossos leitores também compartilhavam dúvidas e perguntas capazes de incitar conversas interessantes. Uma colaboração e um compartilhamento de saberes que abarcou desde aspectos mais técnicos da leitura – como a descoberta de um recurso interativo, por exemplo – até a construção de conceitos e a partilha de experiências pessoais – aspectos que serão explorados nas análises a seguir.

Ao longo das quatorze oficinas, lemos nove aplicativos. A leitura na tela provocou o encontro das crianças com uma literatura que têm a multimodalidade e a não linearidade como marcas constitutivas. Gestos e experiências de leitura que surgiram a partir do entrelaçamento entre texto, imagem, movimento e som. O *tablet*, considerado um dispositivo móvel individual, tornou-se suporte para uma leitura compartilhada. Um desvio metodológico que deu certo. Ao alternar momentos de interação entre as duplas/trios e entre todo o grupo configuramos uma dinâmica que favoreceu a leitura e a discussão coletiva. Encontros que permitiram apreciar obras, experimentar jogos, criar histórias, fazer gravações de voz, cantar, dançar, tirar fotos, narrar e conversar. A leitura foi mobilizadora de conversas sobre a vida, sobre o que nos atravessa. Uma prova de que a leitura na tela não é sempre dispersiva. Ler literatura infantil digital na escola foi um modo de suspender o tempo da produtividade e de se deixar assombrar pelo ficcional, de transitar entre os limiares da obra. Nessa perspectiva, ressaltamos a potência do ato de ler junto, de compartilhar leituras, em especial com as crianças, independentemente do suporte. Os encontros possibilitaram que os sentidos construídos se tornassem coletivos, compostos, potencializando a criação e a imaginação. Os instantes abaixo dialogam com essas questões. Vejamos.

O que é um monstro?

Pesquisadora: Eu posso fazer uma pergunta? O que é um monstro?

Vitória: É um negócio muito assustador que eu não gosto.

Pedro: Vive no terror!

Giovana: É um monstro bem esquisito que assombra os humanos, principalmente as crianças.

Bento: No escuro, na noite. Por isso que eu fico na cama dos meus pais.

Pedro: E também, sabe, os monstros vivem no filme de terror.
 Bento: Às vezes, eles fogem quando veem uma espada.
 Pesquisadora: Eles sentem medo de espada?
 Bento: É, porque corta eles.
 Vitória: Mas tem monstro que come mosquito para proteger a gente.
 Bento: Quem?
 Vitória: Morcego marrom.
 Pesquisadora: Morcego é monstro?
 Antônia: O morcego marrom não, porque ele não suga a gente.
 Pedro: Morcego é vampiro!!!!
 Bento: É. Quando ele faz assim com a capa – diz fazendo o gesto de cobrir o rosto. E ele tem os dentes afiados.
 Pedro: Vampiro não gosta de alho e ele morre com a luz.
 Bento: Eu vi nos *Minions* que quando aparece a vela e o sal, o vampiro morre e vira terra.
 Antônia: Não. Vira poeira.
 Bento: Terra-poeira.
 Antônia: Não. É outra coisa. Sabe aqueles queimadinhos?
 Pesquisadora: Cinzas?
 Antônia: Não é um queimadinho que aparece no desenho animado, tipo uma chama. Aí, vira vários farelinhos.
 Pesquisadora: Farelinhos de fumaça?
 Antônia: Isso! Na verdade são farelinhos do fogo.
 Pedro: Eu posso falar uma coisa? Vampiro gosta de sangue.
 Bento: Quando o vampiro suga o sangue do humano, o humano morre. Ele morre.
 Vitória: Mas o humano não vira vampiro?
 Bento: Às vezes ele morre e às vezes vira vampiro. No desenho do *Scooby-Do* ele vira vampiro.
 (...)
 Pesquisadora: E aí? Qual monstro vocês acharam mais assustador?
 Vitória: Nenhum!!!
 Pesquisadora: Nenhum? Ué, mas vocês falaram no começo do nosso encontro que monstros são sempre assustadores!
 Vitória: Mas aqui estava tudo desenhado, então não deu medo. Se fosse foto de verdade ia assustar.
 Pedro: Eu achei eles engraçados.
 Pedro: Eu e Antônia gostamos muito do Drácula.
 Bento: Eu também gostei.
 Antônia: Ele não foi assustador, foi bem tranquilo.

(Oficina 5 – 22/08/2018)

O instante “O que é um monstro?” envolveu dois momentos de discussão: uma roda antes da leitura do aplicativo “Monstros do Cinema” e outra no fim da oficina literária. A questão, levantada por mim, mobilizou o grupo em vários sentidos.

Pedro, Vitória, Giovana, Antônia, Maitê e Bento tinham um mesmo pensamento: a de que monstros são sempre assustadores. Entretanto, vemos as crianças, em suas hipóteses, transitarem entre o real e o ficcional ao longo da discussão. Para o grupo, há “monstros que vivem no filme de terror”, como anunciou Pedro e os que vivem “no escuro, na noite” e que fazem o menino Bento querer ir para cama dos pais.

Em diálogo com esta questão, Vigotski (2009) assinala que a criação é uma ação fundamental do homem e que toda e qualquer criação se origina da complexa relação

entre imaginação e realidade. Nesse viés, o autor destaca quatro pontos desta relação: i) a imaginação se constroi sempre a partir da realidade; ii) a experiência pode vir da fantasia, pois ela permite ao sujeito imaginar o que ainda não viu, o que não vivenciou em sua experiência pessoal; iii) a imaginação vincula-se reciprocamente à emoção que faz parte da realidade do sujeito, assim, os sentimentos influem na imaginação e elas nos sentimentos; iv) a imaginação pode representar algo inteiramente novo e esta imagem, convertida em objeto, influir na realidade. A possibilidade de encontro com o outro por meio da linguagem literária permite a construção de imagens e cenas mentais, ampliando a relação do homem com o mundo. Nesse circuito, há ainda a emoção, que manifesta-se nesse trânsito entre realidade e ficção. A lei da dupla expressão dos sentimentos, proposta pelo autor, parte do pressuposto de que o nosso estado emocional influencia de forma direta a nossa experiência. Assim, as emoções são expressas na linguagem, na nossa organização de ideias, e também no corpo, através de reações de ordem física. Esse tom afetivo, emocional, ao alterar a imaginação, altera também a nossa relação com a realidade. É isso que faz com as emoções experimentadas no encontro com a ficção tornem-se reais. A ficção influencia os “nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa” (VIGOTSKI, 2009, p. 28). Assim, o medo do monstro, provocado pelas ilustrações ou pela leitura de um texto, tornam-se completamente reais, como foi apontado no instante por Bento.

As conexões das crianças mostraram-se também interdiscursivas. Vemos de forma explícita a relação com outras linguagens e referências. Seus pressupostos sobre monstros trazem discursos do filme dos *Minions* e do desenho do *Scooby-Doo*. Pedro, Bento e Antônia enunciam seus saberes sobre vampiros e também misturam realidade e fantasia em suas enunciações, associando a imagem do morcego como animal predador que “come mosquito para proteger a gente” e como vampiro. Dizem com gestos e palavras o que sabem sobre esse monstro: experimentam seu movimento de sumir e aparecer com a capa, relacionam os “dentes afiados” à ação de sugar o sangue humano, anunciam que ele “não gosta de alho e ele morre com a luz” e que, quando morre, “vira terra” / “vira poeira” / “vira terra-poeira”. Uma negociação de sentidos construída de forma dialógica, pautada na reação de uma palavra a outra palavra (BAKTHIN, 2011). Uma brincadeira com a linguagem, que faz com que Antônia busque explicar o seu pensamento na imagem vista na tela, num desenho animado, chegando a conclusão de que os vampiros, quando exterminados, transformam-se em “farelinhos do fogo”.

A leitura do aplicativo, entretanto, desconstruiu a ideia inicial de que todos os monstros são assustadores. A ilustração, o traço cômico apresentado na tela, divertiu as crianças. Como apontou Vitória, “estava tudo desenhado, então não deu medo”. Uma imagem é capaz de apresentar várias camadas de leitura. Enquanto signo, as imagens possuem códigos e sintaxes próprias, expandindo os processos ficcionais. Em consonância com essas considerações, Corsino (2011, p. 155) aponta que as ilustrações são como prismas. “Ao mesmo tempo em que são figurativas e fazem ver personagens e elementos-chaves presentes no texto verbal, também trazem algo abstrato, difuso, sem fronteiras muito delimitadas, evocando o que não foi enunciado”. A produção de Monstros de Cinema provocou nas crianças um olhar sensível que abarcou forma e conteúdo, inspirando discussões com a arte e sobre a vida.

O próximo instante apresenta a discussão coletiva sobre os sentimentos experimentados na tela pela personagem Quadradinha de Papel, do aplicativo “Mãos mágicas” e pelas crianças na vida real.

Sobre susto, tristeza e irritação

Maitê: Sabe, eu gostei quando a Quadradinha e o Fininho se encontraram.

Pedro: Eu não gostei muito.

Maitê: Não? Nem quando a Quadradinha cresceu e ficou assustada lá na casa amarela.

Como Pedro não responde, lanço um dos trechos comentados por Maitê como questão para o grupo.

Pesquisadora: Pessoal! A Maitê gostou da parte que a Quadradinha de papel ficou assustada. Alguém aqui já ficou assim?

Antônia: Eu fico quando eu acordo de madrugada, porque eu sempre ouço um barulhinho. Aí eu vou direto para o quarto da minha mãe e eu deito lá e durmo.

Giovana: Eu também às vezes fico assim de noite. Porque está escuro, sabe?

Bento: Eu não. Mas, às vezes, eu fico triste.

Maitê: Igual a Quadradinha!

Pesquisadora: Verdade! A Quadradinha ficou triste também, toda dobradinha.

Maitê: Eu já fiquei triste quando o meu pai me deixou de castigo.

Pesquisadora: Eu já fiquei também. Tem vezes que a gente fica triste, mesmo.

Pedro: Quem brigou com você?

Pesquisadora: Às vezes não acontece briga, mas mesmo assim você fica triste.

Vitória: Eu já fiquei um tiquinho de nada, quando minha amiga não quis ficar comigo.

Pedro: Eu fiquei quando a minha mãe e o meu pai se separaram.

Antônia: Eu fico muito, mas muito irritada quando eu falto a escola.

Pesquisadora: E tem diferença entre ficar irritada e ficar triste?

Antônia: Irritada é quando a pessoa fica muito brava. É um outro jeito de dizer que está brava.

Giovana: Mas é diferente de ficar triste.

Vitória: A gente pode se sentir triste e irritado, ué!

Antônia: É! Mas não é igual. É outra sensação.

(Oficina 12 – 02/10/2018)

No instante “Sobre susto, tristeza e irritação”, apesar de Maitê iniciar o diálogo explicitando para o grupo seu trecho favorito da ficção, a reverberação aconteceu a partir da minha intervenção. Diante do silêncio do grupo frente à questão trazida pela menina, busquei em sua enunciação uma questão para pensarmos juntos: “A Maitê gostou da parte que a Quadradinha de papel ficou assustada. Alguém aqui já ficou assim?”. A proposta mobilizou as crianças a dialogarem com a obra a partir de suas experiências pessoais. Antônia fala sobre o susto de ouvir barulhinhos quando acorda de madrugada. Giovana também partilha do sentimento, mas relaciona-o ao escuro.

Bento traz à tona outro sentimento: a tristeza. Maitê retoma a ficção digital. As crianças continuam a conversa, compartilhando momentos da vida em que se sentiram assim, “igual a Quadradinha”. Castigo, briga, solidão, separação. Temas tristes que perpassam a vida e que atingem crianças e adultos sem distinção. Por fim, há ainda uma discussão sobre irritação. Um diálogo que fez surgir entre as crianças uma percepção coletiva de que, às vezes, os sentimentos se misturam dentro da gente.

Os instantes “O que é um monstro?” e “Sobre susto, tristeza e irritação” apresentaram o compartilhamento de saberes entre uma comunidade de leitores. As crianças, a partir da leitura dos aplicativos, construíram e negociaram sentidos e compartilharam experiências pessoais.

A literatura infantil digital provocou um trânsito entre o real e o ficcional. Um ir e vir que permitiu conversarmos sobre obra e vida. Consideramos que essa dimensão expressiva e socializadora a partir da leitura na tela foi possível pela metodologia dialógica proposta pela pesquisa. A perspectiva de ler e de discutir as obras, de encontrar espaço e tempo para conversar, de escutar ao que as crianças trazem e de nos deixar afetar por isso, lançando novas questões, potencializou a leitura na escola.

CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES



Oliver Jeffers, 2010

56

Escolhi finalizar esta tese buscando, mais uma vez, inspiração nos escritos de Walter Benjamin. A constelação, enquanto alegoria, nos provoca a refletir sobre as tensões entre o todo e a parte. Para o filósofo, a constelação, em si, não existe. O que existe são estrelas dispersas no céu. Pontos de luz que ganham sentido e forma no e pelo olhar do homem. Neste caminho, entendo os pensamentos como estrelas, embora com brilho único, eles só ganham sentido quando relacionados uns aos outros pelo olhar do humano. Pistas que contribuem para entendermos a pesquisa como um processo de imersão e montagem (BENJAMIN, 2006). Imersão entendida como exploração, observação dos fragmentos da pesquisa – um grande universo de estrelas. A montagem, por sua vez, busca perceber as semelhanças entre os fragmentos apanhados nos desvios do ofício de pesquisar. Um movimento capaz de criar o desenho da constelação. Acabamentos éticos e estéticos provisórios, pois a pesquisa é sempre um olhar dentre tantos. Um olhar construído na relação com o outro.

Literatura infantil digital: arte, infância e tecnologia na escola teve como objetivos mapear a produção de aplicativos literários para crianças no Brasil e analisar os modos de ler essas obras digitais por crianças de 5 e 6 anos na escola. Uma discussão do tempo de agora que entrelaça arte, infância e tecnologia.

⁵⁶ Ilustração de Oliver Jeffers. In: JEFFERS, Oliver. **Como pegar uma estrela**. São Paulo: Salamandra, 2010.

Entendida enquanto travessia, a pesquisa realizou três ancoragens. A primeira delas envolveu conhecer como as pesquisas acadêmicas apresentam a literatura infantil digital. A revisão bibliográfica reafirmou a relevância da tese e indicou caminhos para construção teórico-metodológica da pesquisa.

A segunda ancoragem permitiu criar um mapa da produção de aplicativos literários no Brasil. O levantamento e a análise das obras possibilitou propor uma definição para o termo literatura infantil digital e a construção de um inventário de obras digitais. O enfoque nos aplicativos literários ampliou a análise de características e recursos dessas produções.

A última ancoragem investigou como este dispositivo chega à escola e os modos como crianças de 5 e 6 anos os leem. Com esse intuito, foram propostas ações propositivas envolvendo a leitura de aplicativos literários em uma escola pública federal de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro.

Ao longo de quatorze oficinas, lemos nove aplicativos: “Crianças”, “Pequenos grandes contos de verdade”, “Monstros do Cinema”, “Quanto bumbum!”, “Sua história maluquinha”, “Mini Zoo”, “Mãos mágicas”, “Chomp” e “Via Láctea”. Os movimentos de leitura das crianças foram registrados através de anotações em caderno de campo feitas por uma pesquisadora-assistente, filmagens e notas escritas por mim, pesquisadora e coordenadora das oficinas. O conceito de captura de instantes foi construído nesta tese como tentativa de articular esses planos, construindo uma unidade discursiva que entrelaça registros de observações de dois pontos de vista, imagem, som e movimento.

A pesquisa intervenção, defendida como lugar de ação e reflexão, foi construída a partir de uma perspectiva dialógica. Um agir propositivo que considera a alteridade como fundamento de pesquisa, pois só o outro, do seu lugar exterior, tem condições de perceber aquilo que não sou capaz de ver. Uma relação de reciprocidade que permitiu que pesquisadores e pesquisados compartilhassem o fazer investigativo, encontrando a possibilidade de se transformar e se ressignificar no processo de fazer pesquisa.

Nessa travessia, as crianças foram consideradas em sua singularidade e potencialidade. Antônia, Bento, Bruno, Carolina, Giovana, Maitê, Marcela, Pedro, Vanessa e Vitória embarcaram na proposta. Participaram da pesquisa como leitores e apreciadores da literatura infantil digital, discutindo a leitura no tempo de agora. Um aposta interlocutiva entre duas lógicas geracionais: a dos adultos e a das crianças.

Lógicas que apesar de serem diferentes entre si, estão entrelaçadas pela cultura e pela história.

Como a literatura infantil, entendida enquanto arte, se apresenta na tela? Que características, recursos e funcionalidades a definem? O que vem sendo produzido de literatura infantil digital no Brasil? Como as crianças leem esse dispositivo no espaço coletivo da escola? Que sensibilidades se fazem presentes na leitura literária digital partilhada?

A partir destas questões, busquei no encontro com as crianças capturar as nuances dessa nova forma de inscrever ideias, de produzir literatura. A literatura infantil digital é defendida nesta tese como uma produção ficcional contemporânea para ser lida exclusivamente em meio digital. Trata-se de uma obra multimodal, não linear, que se consolida na e pela participação do leitor. Ao integrar mídias e recursos tecnológicos, entrelaça texto, imagem, movimento, som e interatividade. Nessa linha, entendo que a ficção digital desponta na tela ampliando as fronteiras encontradas no impresso. Ao propor olhar a literatura infantil digital como limiar, defendo-a como um espaço tempo de encontro com diferentes linguagens. Experiências de leitura tecidas em um ir e vir permanente, que potencializam a produção de sentidos e dilatam o caráter estético, lúdico e alteritário que institui a literatura.

Apesar de ser uma produção que revela singularidades e potências na relação com as crianças, a literatura infantil digital ainda tem pouco espaço no mercado editorial brasileiro. O levantamento da produção de aplicativos literários disponíveis no mercado nacional resultou em 49 obras. As consultas, efetuadas em livrarias virtuais, *sites* de editoras e na listagem dos indicados na categoria ‘infantil digital’ do Prêmio Jabuti, indicam que além da baixa produção, há aplicativos indisponíveis para compra na *Apple Store* e na *Google Play*, dificultando o acesso dos leitores e a consolidação de investigações no campo.

57



Oamul, sem data.

⁵⁷ Ilustração de Oamul. In: www.oamul.com

Os encontros com as crianças apontou que quase todas possuíam *tablet*. A intimidade em manusear o dispositivo nas oficinas apenas confirmou o acesso delas a esses aparelhos fora da escola. Crianças de 5 e 6 anos conheciam os movimentos de ligar e desligar, passavam as telas em busca dos ícones dos aplicativos com agilidade, clicando nos escolhidos sem qualquer dificuldade. A preferência por jogos e vídeos, o desejo de assistir o *youtuber* Luccas Neto e o movimento tímido de pesquisa na rede, até mesmo por não estarem alfabetizadas e não terem autonomia de leitura, sugere a importância de pensarmos a relação das crianças com a cultura digital.

Foi uma aposta trazer a literatura infantil digital como respiro dentro da lógica contemporânea. A pesquisa apontou que, independentemente do suporte, o encontro com a literatura permite que as crianças experimentem a suspensão do tempo cronológico. As crianças, ao deslocarem-se por distintos tempos e espaços, experimentam a dimensão expressiva da linguagem. Um mergulho que envolve os movimentos de imitar-repetir-criar, provocando novos encontros consigo, com o outro e com o mundo, em um trânsito intermitente entre realidade e fantasia. Reflexões que dizem sobre os modos de ler a literatura infantil digital na escola e que foram organizadas nesta tese em quatro categorias: leitura mimética, leitura descontínua, leitura criativa e leitura colaborativa.

A leitura mimética

Considerando a poética do gesto, afirmo que o encontro com a literatura infantil digital provoca nas crianças uma leitura de corpo inteiro. Movimento também observado por diferentes pesquisadores na leitura do livro impresso (CORSINO, 2015c) e que amplia-se no encontro com a literatura na tela. Durante as oficinas literárias pudemos observar dois movimentos que dialogam com o conceito de mímese: o toque na tela e a obra no corpo.

O toque na tela pelas crianças revelou uma gestualidade de leitura nova, que envolve clicar, arrastar, ampliar, reduzir. Ações realizadas com a ponta dos dedos e que instigam o leitor a participar da obra, a alterá-la. Diferentemente do suporte impresso, que exige um movimento mais brando do leitor, os gestos na tela apresentam-se mais ágeis, sugerindo uma leitura tátil e versátil. Apesar disso, observamos as crianças dispostas a experimentar o suporte sem pressa.

A obra no corpo apresentou o modo como as crianças experimentam, através dos gestos, as nuances da literatura infantil digital. Observamos que as obras digitais

proporcionaram espaços e tempos para que as crianças recriassem a linguagem literária através da mimese, criando um jogo real-ficcional próprio. Movimentos que indicam que o contato com a literatura infantil digital pode ampliar os processos de imaginação e de criação, como já tem sido observado na leitura do livro impresso. Aspecto que reitera que a imaginação e a criação do leitor relaciona-se com a dimensão estética e artística da ficção literária e não com o suporte.

A leitura descontínua

Com uma arquitetura ficcional que prevê a coexistência de diferentes camadas narrativas, a literatura infantil digital rompe com a linearidade textual consolidada pelo suporte impresso e transforma a relação entre autor-texto-leitor. Durante as oficinas, as crianças apontaram que não há mais um único modo de ler e que os sentidos são construídos a partir dos desvios e das paragens que o leitor escolhe fazer. Uma leitura descontínua que envolve ir, voltar, ver, desviar, jogar, ler de novo. Um transitar sem pressa que permite observar, investigar o próprio território, e faz da criança um leitor *flâneur* - aquele que recolhe no presente os vestígios do passado, buscando a tradição na modernidade e a modernidade na tradição.

A leitura criativa

As oficinas mostraram as habilidades das crianças em participarem das obras digitais criando novas ficções a partir de dois recursos: a fotografia e a gravação de voz. O uso de fotos, bem como o recurso da câmera frontal, permitiu às crianças adentrar na obra. O trânsito entre o real e o ficcional potencializou a narratividade, a composição, a negociação de sentidos. Juntas, as crianças convergiram mídias, experimentando os movimentos de examinar, selecionar, integrar e transformar conteúdos prontos em novos conhecimentos (JENKINS, 2008). Criaram um “remix literário”.

O recurso de gravação de voz, por sua vez, repaginou a leitura oralizada. A leitura ressoada pela máquina, que poderia ser vista apenas como uma reprodutibilidade técnica comum do nosso tempo, é revirada do avesso pelas crianças. As gravações, ao mesmo tempo que permitiram a experimentação das crianças e a construção de novas narrativas, provocaram o desejo de revisitar as criações e de compartilhá-las. Essa possibilidade de autoria, de deixar a sua marca na ficção, denominada na tese como leitura criativa, propiciou um encontro estético impossível de ser reproduzido no

suporte impresso. E isso, por si só, justifica a defesa da literatura infantil digital na escola.

A leitura colaborativa

Por fim, defendo que a leitura na tela não é sempre dispersiva. As oficinas literárias constituíram-se como um espaço tempo de encontro, capaz de nos constituir como uma comunidade de leitores. A perspectiva dialógica, de ler junto, construindo experiências compartilhadas, trouxe à tona o que denominei de leitura colaborativa. Um ir e vir que permitiu a partilha de saberes, provocando a experiência de ler e de dialogar sobre o lido. Um movimento possível devido a horizontalidade assumida nos princípios teórico-metodológicos da pesquisa. Ao alternar momentos de interação entre as duplas/trios e entre o grupo, configuramos uma dinâmica que favoreceu a leitura e a discussão coletiva.

Ressalto que os encontros permitiram que nós, enquanto grupo, pudéssemos apreciar obras, experimentar jogos, criar histórias, fazer gravações de voz, cantar, dançar, tirar fotos, narrar e conversar. A leitura foi mobilizadora de conversas sobre a vida, sobre o que nos atravessa. Nesse sentido, reitero que ler literatura infantil digital na escola foi um modo de suspender o tempo da produtividade e de transitar entre os limiares da linguagem. Os encontros possibilitaram que os sentidos construídos se tornassem coletivos, compostos, potencializando a criação e a imaginação. Nessa perspectiva, reafirmo a importância de ler junto, de compartilhar leituras, em especial com as crianças, independentemente do suporte.

A partir dessas considerações, destaco a seguir princípios e proposições capazes de tornar a leitura das obras digitais pelas crianças pequenas na escola uma experiência possível, sensível e potente.

Obras

Assim como no impresso, a escolha dos aplicativos é um eixo fundamental. Apesar da pequena produção brasileira, há títulos de qualidade no mercado, inclusive opções de acesso às obras gratuitas. Qualidade aqui entendida como um conjunto de recursos que ampliam as possibilidades do leitor de se envolver com a obra pela estética ficcional. Nesse sentido, considero interessante observar a relação entre texto, imagem, som, movimento e interatividade. As melhores obras são aquelas que despertam assombro, encantamento, permitindo a participação efetiva dos leitores.

Encontro

O convite para ler com e para as crianças envolve disponibilidade do adulto para a organização dos tempo e espaços, dos materiais e dos modos de ler. “Não basta apenas oferecer obras, é necessário estar junto. A leitura significativa é aquela marcada pelo afeto” (VILELA, 2014). A leitura literária na escola deve prescindir a intenção pedagógica, pois a potência do encontro é que abre possibilidades inéditas, imprevisíveis, que aproximam o grupo desencadeando inúmeras interlocuções. O encontro com a literatura se funda na relação, na disponibilidade em compartilhar com o outro uma experiência cultural e simbólica.

Leitura

A liberdade das crianças em escolher o que ler e como ler, a partir de um universo previamente selecionado, foi um ponto significativo na pesquisa. A dinâmica de alternar encontros oferecendo momentos em que as crianças possam explorar uma gama de aplicativos e outros com a proposta de ler uma mesma obra oferece aos leitores a oportunidade de ler de novo, experimentar percursos e partilhar descobertas.

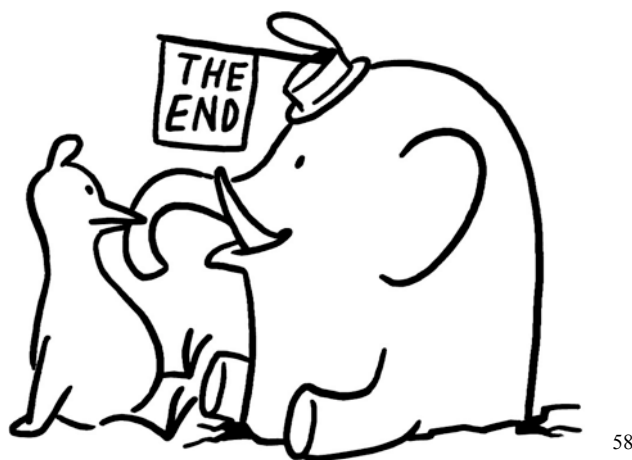
O *tablet*, enquanto dispositivo partilhado de leitura, permite a leitura coletiva de duas ou três crianças, no máximo. A alternância de parcerias é uma aposta produtiva, pois fortalece os elos do grupo e reafirma a leitura na escola como uma ação dialógica e alteritária. Um ato que fora da escola é geralmente individual, na escola ganha novas possibilidades interdiscursivas.

Conversa

Em grande parte das vezes, a experiência da leitura termina junto com a história. A pesquisa apontou que as conversas sobre a obra são tão importantes quanto o ato de ler. Nesse sentido, é importante reservar tempos e espaços para o diálogo, pois lançar perguntas sobre a obra, explorar as impressões e os sentimentos das crianças, amplia o processo formativo do leitor (HUNT, 2010). Uma boa pergunta não apresenta respostas fechadas, prontas, como os usuais sim/não, gostei/não gostei. Considerando essa perspectiva, é importante pensar em questões que reflitam sobre a forma e o conteúdo das ficções, questões que nos afetem enquanto adultos, que nos provoquem a ouvir as crianças e também a dizer nossas impressões, incitando um espaço interlocutivo interessante para todos.

Pesquisar a literatura infantil digital junto com as crianças permitiu que eu olhasse para o digital com novos olhos. O encontro dos adultos com as telas envolve cliques contínuos, intermitentes, sobrepostos. As crianças me apresentaram um outro ritmo, uma experiência de leitura que se revelou, por entre os gestos, descontínua, criativa e colaborativa. Instantes capturados e compartilhados, em partes, em um texto tecido entre palavras, ilustrações, fotografias, memórias. Fragmentos que dizem sobre arte, infância e tecnologia e que se renovam no encontro com o outro, em um diálogo incompleto, sempre em construção.

Considerado por muitos como uma experiência individual, o encontro com o digital na escola através da leitura de aplicativos, reafirmou que a literatura, mesmo na tela, é capaz de criar um espaço tempo para o encontro, o diálogo, a brincadeira. As oficinas constituíram-se como experiências significativas, ampliando os processos de imaginação e de criação das crianças.



Christoph Niemann, 2013

⁵⁸ Ilustração de *Christoph Niemann*. In: NIEMANN, Christoph. **Mini Zoo**. Alemanha: Fox and Sheep, 2013.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AARSETH, Espen. Cybertext. **Perspectives on Ergodic Literature**. The Johns Hopkins: JHU Press, 1997.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. O que é o contemporâneo? In: AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argus, 2009a.

_____. O que é um dispositivo? In: AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argus, 2009b.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Ludmila; CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do Ensino Fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. In: PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura – saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autentica, 2007.

ASSIS, Emanuel Cesar Pires de. **Fenomenologia da leitura literária em meio digital**. 243f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6a ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARRENTO, João. Walter Benjamin: limiar, fronteira e método. In: **Olho d' água**, São José do Rio Preto, 4(2): 41-51, Jul. – Dez./2012

BARROS, Manoel de. **Matéria de poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BELL, Alice; ENSSLIN, Astrid; RUSTAD, Kristian. From theorizing to analyzing digital fiction. In: BELL, Alice; ENSSLIN, Astrid; RUSTAD, Kristian. **Analyzing digital fiction**. New York: Routledge, 2014, p. 3-17.

BELMIRO, Célia Abicalil. Entre os modos de ver e os modos de ler, o dizer. In: **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 105-131, dez. 2012.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____. Paris do Segundo Império. In: **Obras escolhidas III**: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.

_____. **Passagens**. Belo Horizonte / São Paulo: Editora UFMG, Editora Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

_____. **Obras escolhidas II**: Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 2011.

_____. **Obras escolhidas I**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERGAMO, Giuliana; FORTES, Rodrigo. A geração mobile. In: **Revista Crescer**, n. 296, p. 66-73, jul. 2018.

BRANDÃO, Ana Carolina; ROSA, Ester. A leitura de textos literários em sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 69-88.

BRASIL. Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm Acesso em: maio de 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARARO, Aryane. **Livros digitais infantis**: narrativa e leitura na era do tablet. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARDOSO, Elizabeth; FREDERICO, Aline. Literatura digital dentro e fora da escola: a mediação da experiência estética na infância. **Revista Leitura**: Teoria e Prática, vol 37, número 75, pp 19-38, 2019. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/744> Acesso em dezembro de 2017.

CASTRO, L. R. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2008.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações. Memória e Sociedade**. Lisboa: Difel, 1990.

_____. **A ordem dos livros**: leitores autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora UNB, 1994.

_____. **As aventuras do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: UNESP, 1998.

_____. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 19-31.

CORRERO, C. Livros digitais para crianças. In: **CEALE, Glossário de Alfabetização, Leitura e Escrita.** Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, leitura e escrita. FaE, UFMG, Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livros-digitais-para-criancas> Acesso em dezembro de 2017.

CORRERO, C.; REAL, N. Panorâmica de la literatura digital para la educacion Infantil. **Revista Textura – ULBRA**, vol 16, número 32, pp 224-244, set-dez, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1255>. Acesso em dezembro de 2017.

_____. Valorar la literatura infantil digital: propuesta práctica para los mediadores. In: **Revista Textura – ULBRA**, v. 20, n. 42, pp. 8-33, jan-abr, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/3639/2782> Acesso em 20 de jun. 2018.

CORRÊA, A. Literatura: contexto digital, hipercolonialismo e materialidades. In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 47, p. 119-140, jan./jun. 2016.

CORSINO, Patricia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 183-204.

_____. A tela e a escrita, a escrita e a tela: interações e leitura. In: MARTINS, Aracy et al. (orgs.) **Livros & telas.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

_____. Benjamin e Bakhtin: outros tempos e novos caminhos para a pesquisa em Educação. In: LEITE, Mirian; GABRIEL, Carmen (orgs.) **Linguagem, discurso, pesquisa e educação**, Rio de Janeiro, Editora DP et Alli, 2015a, pp. 164-182.

_____. Entre ciência, arte e vida: a didática como ato responsivo. In: **Educação e Realidade**. v.40, n. 2, abr./jun. 2015b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200399&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

_____. (org.). **Travessias da Literatura na escola.** Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2015c.

CORSINO, Patricia; *et al.* Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas In: In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras - Coleção leitura e escrita na educação infantil**, v.5. Brasília: 2016.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 55-68.

DUARTE, Elaine Cristina Carvalho. **Novos paradigmas da literatura: uma leitura sobre a poesia na era do texto digital**. 238f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ENSSLIN, Astrid. **Literary gaming**. Massachusetts: MIT Press, 2014

FENSTERSEIFER, Thais. **E-books infantis: projeto visual, interatividade e recursos gráficos-digitais**. 249 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design e Expressão Gráfica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FILHO, Altino; BARBOSA, Maria Carmen. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 08-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/1496/1935>

FREDERICO, Aline. O futuro do leitor ou o leitor do futuro: o livro infantil interativo e os letramentos múltiplos. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, p. 101-120, 2016.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e a formação de professores. **28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação / 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil**. Caxambu, 2005. Disponível em: 28reuniao.anped.org.br/textos/gt16/gt16858int.rtf Acesso em: 04 mar. 2018.

_____. A pesquisa em Educação: questões e desafios. **Vertentes** (São João Del-Rei), v. 1, p. 28-37, 2007.

_____. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Teias** (Rio de Janeiro. Impresso), v. 10, p. 1-12, 2009a.

_____. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Cibercultura e formação de professores**. São Paulo: Autêntica, 2009b, p. 57-74.

FRESQUET, Adriana; OMELCZUK, Fernanda. Por que aprender cinema no hospital? Experimentações com a sétima arte em contexto não formal de educação. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 412-426, set./dez. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>

GARCEZ, A., DUARTE, R., & EISENBERG, Z. (2011). Produção e análise de videograções em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, pp. 249-261, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200003>

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. (org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009, p. 107-116

GOUVÊA, Maria Cristina. Desenvolvimento cultural da criança. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem - Coleção leitura e escrita na educação infantil, v.2.** Brasília: 2016.

HAYLES, N. Katherine. **Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário.** São Paulo: Global: Fundação Universidade de Passo Fundo, 2008.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

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

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência.** São Paulo: Aleph, 2008.

JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e Linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem - Coleção leitura e escrita na educação infantil, v.2.** Brasília: 2016.

KIRCHOF, E. Literatura digital para crianças. In: FRADES, I. C. A.; VAL, M. G. C.; 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: 04 mar. 2018.

_____. Como ler os textos literários na era da cultura digital? In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 47, pp. 203- 228, jan./jun. 2016.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: GOUVÊA, Maria Cristina S. de; SARMENTO, Manuel (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 40-61.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, -, 41-59, julho/2002.

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

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LIVINGSTONE, Sonia. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **MATRIZES**, ano 4, n° 2, Jan./Jun., pp. 11-42, 2011.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 137-155.

LUCCHESI, Fabiano; RIBEIRO, Bruni. **Conceituação de jogos digitais**. São Paulo, Unicamp, 2009. Disponível em <<http://www.dca.fee.unicamp.br/~martino/disciplinas/ia369/trabalhos/t1g3.pdf>> Acesso em maio de 2019.

LUDWIG, Fabiana. **Os e-books infantis em análise**. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MACEDO, Nélia; SANTOS, Nubia; FLORES, Renata; PEREIRA, Rita. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa intervenção com crianças. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (orgs.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 87-107.

MADEJ, Krystina. Towards digital narrative for children: from education to entertainment, a historical perspective, *Computers in Entertainment*, 1, 1, 2003.

MARCHESANO, Lauren. **A leitura literária na educação infantil**: as respostas das crianças a questões existenciais relacionadas ao sentido trágico. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006, p. 51-79.

MENEGAZZI, D.; SYLLA, C.; PADOVANI, S. Hotspots em livros infantis digitais: um estudo de classificação das funções. **DIGICOM International Conference on Digital Design & Communication**. Portugal, 2018.

MENEGUETTE, Lucas. **Realidade virtual e experiência do espaço**: imersão, fenomenologia, tecnologia. 126f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e *Design Digital*) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MORAES, Giselly. Do livro ilustrado ao aplicativo: reflexões sobre multimodalidade na literatura para crianças. In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 46, p. 231- 253, jul./dez. 2015.

_____. **Trilha sonora de aplicativos para crianças e educação literária**. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MOURA, Maria Teresa. A brincadeira como encontro de todas as artes. In: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 79-92.

NASCIMENTO, Lucilelia Lemos de Castro Silva. **Um olhar sobre a poesia digital**: procedimentos e práticas. 113f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: Palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NIKOLAJEVA, Maria; AL-YAQUOUT, Ghada. **Re-conceptualising picturebook theory in the digital age**, Nordic Journal of Childlit Aesthetics, 6, 2015.

PEREIRA, Maria Antonieta. Jogos de Linguagem, redes de sentido: leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. **Literatura – saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.115, pp. 235-264, mar. 2002.

_____. Pesquisa com criança. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (orgs.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012a, p. 59-86.

_____. **Pesquisa com criança**. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (orgs.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012b, p. 59-86.

_____. Infância e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem - Coleção leitura e escrita na educação infantil, v.2**. Brasília: 2016.

PEREIRA, Rita Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, pp. 1019-1035, set./dez. 2009.

PEREIRA, Marcelo. Saber do tempo: tradição, experiência e narração em Walter Benjamin. In: **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, pp. 61-78, jun./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6845> Acesso em março de 2019.

PRENSKY, Marc. Nativos e Imigrantes digitais. In: **Cuadernos SEK 2.0**, 2001. Disponível em: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf) Acesso em maio de 2016.

QUEIROZ, Helen. **O jogo literário: espaço, função e reverberação da literatura na formação do leitor na infância**. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

_____. **A poesia em territórios improváveis: jovens de periferia em cena**. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

_____. O poema e a atualidade da poesia. **Philos – Revista de Literatura da União Latina**, Camaragibe (PE), v. 4, n. 27, pp. 7-11, mar. 2018. Disponível em: <https://revistaphilos.com/2018/03/31/o-poema-e-a-atualidade-da-poesia-por-helen-queiroz/>. Acesso em 04 de abr. 2018.

RAMADA PRIETO, Lucas. **Esto no va de libros**: literatura infantil y juvenil digital y educación literaria. 546f. Tese (Doutorado em didática da língua e da literatura) Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2017.

_____. Infantil, digital, aumentada y virtual: los mil y un apellidos de una realidade literaria. In: **Diablotexto Digital**, Espanha, 3, p. 8-31, 2018.

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

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação? In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**: as crianças que aprendem individualmente e em grupo / Reggio Children. São Paulo: Phorte, 2014.

ROUANET, Sérgio Paulo. É a cidade que habita os homens ou são eles que moram nela?, **Revista USP: Dossiê Walter Benjamin**, vol.1, 15, pp. 49 -75, 1992.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.

SALES, Cristiano de. **Uma Poética do uso para o meio digital**. 135f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SALGADO, Raquel; PEREIRA, Rita; SOUZA, Solange Jobim e. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 9-24, jan./abr. 2005.

SANTA, Everton Vinicius de. **Práticas de literatura na internet**: a nova figura do autor em meio digital. 110f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2011.

SANTOS, Amanda Elias dos. **O livro infantil digital: reflexões sobre a literatura infantil na tela**. 70f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Boaventura S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1989.

SANTOS, Viviane da Silva. **Gêneros textuais em ambiente digital e leitura**: o caso da hiperficação exploratória. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS; Alckmar Luiz dos; SALES, Cristiano de. Notícia da atual literatura brasileira digital. **Outra Travessia**, v. 13, p. 16-28, 2012.

SARLO, Beatriz. **Tempo presente**: notas sobre a mudança de uma cultura. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SARMENTO, Manuel. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. In: **Revista O Social em Questão**. PUC-Rio de Janeiro, XX, n.21, pp.15-30, 2009. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v10n21a02.pdf>

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (orgs.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SCHLOBINSKI, Peter. Linguagem e comunicação na era digital. In: **Pandaemonium**, v. 15, n. 19, p. 137-153, jul. 2012.

SILVA, Luciana Cristina Lourenço da. **O livro depois do livro: a experiência literária hipertextual em Giselle Beiguelman**. 110f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza B. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. In: **Cadernos Cedes**. Campinas: UNICAMP, n.35, jul 2000 (50-61).

SPALDING, Marcelo. **Alice do livro impresso ao e-book: adaptação de Alice no país das maravilhas e de Através do espelho para ipad**. 246f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

TAVARES, José Fernando. Os livros digitais interativos e o mercado de literatura infantil e juvenil: entrevista com José Fernando Tavares. [Entrevista concedida a Jaqueline Conte]. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 20, n. 29, p. 62-66, jan./jun. 2018.

TEIXEIRA, Deglaucy. **A interatividade e a narrativa do livro digital infantil: proposição de uma matriz de análise**. 202 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Design e Expressão Gráfica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

TRAVASSOS, Sonia. **Lobato, infância e leitura: a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da atualidade**. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

_____. **Concepções, funções e práticas de Salas de Leitura de escolas da Rede Municipal de Ensino do rio de Janeiro**. 319f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

TURRIÓN, C. **Narrativas para niños, otras formas de contar**. Leitura em Revista. Iiler/Catedra UNESCO de leitura PUC-Rio, n. 5, fev. 2014.

UNSWORTH, Len. **E-Literature for Children: Enhancing Digital Literacy Learning**. London: Routledge, 2006.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VILELA, Rafaela Louise Silva. **Práticas de leitura de crianças na Biblioteca Parque da Rocinha: reflexões sobre a formação do leitor**. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

VILELA, Rafaela; CORSINO, Patricia; TRAVASSOS, Sonia. O livro e o corpo: gestos e movimentos de leitura na escola e na biblioteca. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 259-280, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1859/1693> Acesso em jun. 2019.

ANEXO A

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LITERATURA DIGITAL INFANTIL: ARTE, TECNOLOGIA E INFÂNCIA NA ESCOLA

Pesquisador: Rafaela Louise Silva Vilela

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 86235718.7.0000.5582

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.624.810

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado. A pesquisadora apresenta a folha de rosto com as informações necessárias requeridas pela Resolução 466/2012. Do mesmo modo assina o termo de compromisso e concordância da instituição, a vice-diretora da Faculdade de Educação da UFRJ

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a autora,

OBJETIVOS

Objetivos gerais:

- Conhecer e analisar a produção de aplicativos literários para crianças no Brasil
- Conhecer e analisar os modos de ler os aplicativos literários pelas crianças de 5 e 6 anos na escola.

Objetivos específicos:

- Ampliar as discussões sobre a literatura digital para crianças, destacando características, recursos e funcionalidades
- Refletir sobre a qualidade da literatura digital infantil produzida no Brasil
- Discutir as possibilidades dessa produção cultural na escola
- Refletir sobre formação literária de crianças de turmas de pré-escola a partir da leitura de aplicativos literários

Endereço: Av Pasteur, 250-Prata Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** oep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 2.624.810

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme consta do projeto:

Riscos:

A pesquisa não apresenta riscos significativos. As crianças terão total liberdade de não participar das oficinas de leitura caso se sintam constrangidas ou inseguras ao explorarem o aplicativo literário no tablet.

Benefícios:

Por entender que a tecnologia é parte do contexto social contemporâneo de grande parte das crianças de 5 e 6 anos e que a escola precisa se aproximar da realidade para ter sentido, a pesquisa apresenta como benefícios: • a criação de espaços e tempos para ler literatura digital infantil e para dialogar sobre as leituras feitas. Encontro que possibilita a cada uma das crianças participantes da pesquisa conhecer-se e reconhecer-se na relação com o outro, deslocar-se para mundos imaginários, experimentar sentimentos, ampliar a imaginação e a criação. • a construção de referências teóricas e metodológicas a respeito das possibilidades do trabalho com a literatura digital infantil na escola, apontando reflexões e possíveis caminhos para professores e pais; • a ampliação da discussão sobre a qualidade do livro digital infantil, instituindo um novo espaço de referência para refletir sobre a qualidade destas obras criadas para a infância.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto parece coerente e atende aos requisitos exigidos no âmbito do CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE é dirigido aos responsáveis pelas crianças que farão parte da pesquisa no ambiente da própria escola.

A pesquisadora explicita que a identidade das crianças será preservada e que as imagens gravadas não serão veiculadas publicamente.

Igualmente, explicita que a participação das crianças será em caráter voluntário e que a qualquer momento elas poderão se retirar da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA CEP: 22.290-240
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 E-mail: cosp.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 2.624.810

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1094912.pdf	19/03/2018 22:55:00		Aceto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Rafaela.pdf	19/03/2018 22:53:17	Rafaela Louise Silva Vilela	Aceto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_Rafaela.pdf	19/03/2018 22:52:37	Rafaela Louise Silva Vilela	Aceto
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Rafaela.pdf	19/03/2018 22:50:34	Rafaela Louise Silva Vilela	Aceto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 27 de Abril de 2018

Assinado por:
Mônica Pereira dos Santos
(Coordenador)

Endereço: Av Pasteur, 250-Prata Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA CEP: 22.290-240
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 E-mail: oep.cfch@gmail.com