



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO  
MESTRADO EM COMUNICAÇÃO E CULTURAS MIDIÁTICAS  
LINHA DE PESQUISA: CULTURAS MIDIÁTICAS AUDIOVISUAIS**

**ANA CAROLINA MEDEIROS CALDAS**

**A RECONFIGURAÇÃO DO LIVRO ILUSTRADO INFANTIL:  
CONSTRUÇÃO DE LEITORES E LEITURAS INTERATIVAS  
NOS *E-PICTUREBOOKS***

**João Pessoa/PB  
2019**

ANA CAROLINA MEDEIROS CALDAS

**A RECONFIGURAÇÃO DO LIVRO ILUSTRADO INFANTIL:  
CONSTRUÇÃO DE LEITORES E LEITURAS INTERATIVAS  
NOS E-PICTUREBOOKS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Comunicação – PPGC, do Centro de Ciências  
Humanas, Letras e Artes – CCHLA, da Universidade  
Federal da Paraíba - UFPB, como requisito para a  
obtenção do título de Mestre em Comunicação.

Linha de Pesquisa:  
Culturas Midiáticas Audiovisuais

Orientador: Prof. Dr. Ed Porto Bezerra

João Pessoa/PB  
2019

**Catalogação na publicação  
Seção de Catalogação e Classificação**

C145r Caldas, Ana Carolina Medeiros.  
A reconfiguração do livro ilustrado infantil:  
construção de leitores e leituras interativas nos  
e-picturebooks / Ana Carolina Medeiros Caldas. - João  
Pessoa, 2019.  
145 f. : il.

Orientação: Ed Porto Bezerra.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. livro ilustrado infantil. 2. cibercultura. 3.  
e-picturebooks. 4. novas mídias. 5. leitura. I.  
Bezerra, Ed Porto. II. Título.

UFPB/BC

ANA CAROLINA MEDEIROS CALDAS

**A RECONFIGURAÇÃO DO LIVRO ILUSTRADO INFANTIL:  
CONSTRUÇÃO DE LEITORES E LEITURAS INTERATIVAS  
NOS E-PICTUREBOOKS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Comunicação – PPGC, do Centro de Ciências  
Humanas, Letras e Artes – CCHLA, da Universidade  
Federal da Paraíba - UFPB, como requisito para a  
obtenção do título de Mestre em Comunicação.

APROVADA EM 22/02/2019

BANCA EXAMINADORA

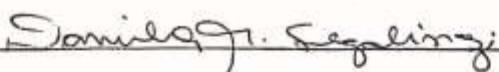


Prof. Dr. Ed Porto Bezerra  
(Orientador – PPGC/UFPB)

---

Prof. Dr. Cláudio Cardoso de Paiva  
(Avaliador Interno – PPGC/UFPB)

---



Prof.º Dr.º Daniela Maria Segabinazi  
(Avaliador Externo – PPGL/UFPB)

João Pessoa/PB  
2019

## AGRADECIMENTOS

A todos aqueles me incentivaram e me apoiaram durante toda minha trajetória estudantil, especialmente a minha mãe, Luciene, minha base maior nesta vida a quem eu tento retribuir tudo o que faz e já fez por mim. Aos meus avós, Francisco Alexandre e Tereza, por todo carinho e dedicação. À minha amada família de gatos, Branquinha, Preta, Tigrão e Menininho. Ao meu eterno “bebezão” gato, Miuzinho, que infelizmente virou estrelinha no segundo ano da trajetória do Mestrado, mas que esteve comigo em todos os momentos por quatro breves anos. Ao meu companheiro, Felipe, por tornar doce e mais feliz esta caminhada.

Ao meu primeiro orientador, Professor Marcos Antonio Nicolau, por me acompanhar desde a graduação e por ter construído esta dissertação comigo. Minha eterna gratidão pela orientação até sua etapa final, mesmo em sua aposentadoria, mais do que merecida.

Ao meu orientador, Professor Ed Porto, por se propor a conduzir esta dissertação em sua fase final e tornar viável o alcance deste título.

Ao Professor Cláudio Paiva, pelos questionamentos pertinentes e por toda bagagem de conhecimento transmitida sempre de forma irreverente. À Professora Daniela Segabinazi, por aceitar prontamente o meu convite e pela gentileza e alegria de poder dividir outros eventos relacionados à literatura infantil, nossa paixão em comum.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos, viabilizando a realização desta pesquisa.

A todos os poetas, músicos, ilustradores, escritores e cineastas que me fizeram seguir acreditando, que tornaram possível eu ser quem sou. Obrigada por deixar a vida mais leve através da arte.

A todas as crianças que ainda são pequenas e também àquelas que já cresceram pelo poder maior de saber viver brincando.

- A vida, senhor Visconde, é um pisca-pisca. A gente nasce, isto é, começa a piscar. Quem para de piscar chegou ao fim, morreu. Piscar é abrir e fechar os olhos – viver é isso. [...] Um rosário de piscadas. Cada pisco é um dia. Pisca e mama; pisca e anda; pisca e brinca; pisca e estuda; pisca e ama; pisca e cria filhos; pisca e gême os reumatismos; por fim pisca pela última vez e morre.

- E depois que morre? perguntou o Visconde.  
- Depois que morre, vira hipótese. É ou não é?

(Monteiro Lobato)

## RESUMO

A introdução de dispositivos computacionais móveis na cultura do século XXI tem gerado novas práticas e experiências ao hábito de leitura na sociedade contemporânea, principalmente nas crianças da nova geração (cibernativos). Os já conhecidos *e-books* agora abrem espaço para mais uma possibilidade proporcionada pelo aperfeiçoamento dos *tablets* e *smartphones*, que são os *e-picturebooks*, influenciados pelo surgimento da literatura eletrônica aliada às potencialidades da literatura infantil digital, bem como às teorias do livro ilustrado ou *picturebook theory*. Esta pesquisa, portanto, investigou como a cibercultura tem se reappropriado da mídia livro ilustrado infantil e reconfigurado sua estrutura e dimensionamento a partir da remediação, das novas mídias e dos estudos interartes, apresentando como objetivo geral a construção das operacionalidades de leituras e do perfil do leitor infantil na Era Digital. A metodologia, de caráter qualitativo, bibliográfico, exploratório e explicativo, reuniu fontes diversas, dentre materiais acadêmicos, livros e publicações digitais para embasar as ideias aqui presentes. De forma a exemplificar o objeto de estudo à luz das novas mídias, investigamos as obras premiadas, entre os anos de 2015 e 2017, dentro das premiações dos maiores eventos de literatura infantil e do livro ilustrado mundial e nacional, a saber: *Bologna Ragazzi Digital Award* e Prêmio Jabuti Infantil Digital. Desta forma, relacionamos traços das teorias da cibercultura ao perfil do ciberleitor infantil e às novas operacionalidades de leituras, fornecendo pistas de como a sociedade contemporânea tem experienciado a leitura neste começo de século.

**Palavras-chave:** livro ilustrado infantil; cibercultura; *e-picturebooks*; novas mídias; leitura.

## ABSTRACT

The introduction of mobile computing devices in 21st century culture has generated new practices and experiences in reading habits in contemporary society, especially in the new generation (digital natives). The well-known e-books now open space for one more possibility provided by the improvement of the tablets and smartphones, which are the e-picturebooks, influenced by the emergence of the electronic literature allied to the potentialities of the digital children's literature, as well as theories of the illustrated book or picturebook theory. This research, therefore, investigated how cybersculture has re-appropriated the media illustrated children's book and reconfigured its structure and dimensioning from remediation, new media and interart studies, presenting as general objective the construction of readings operations and the profile of the reader in the Digital Age. The qualitative, bibliographical, exploratory and explanatory methodology brought together diverse sources, among academic materials, books and digital publications to support the ideas presented here. In order to exemplify the object of study in the light of new media, we investigate the awarded works, between the years 2015 and 2017, within the awards of the biggest events in children's literature and the world and national illustrated book, namely: Bologna Ragazzi Digital Award and Jabuti Infantil Digital Award. In this way, we relate traces of the theories of cybersculture to the profile of the children's cyber-reader and to the new operations of reading, providing clues to how contemporary society has experienced reading at the beginning of this century.

**Keywords:** illustrated children's book; cybersculture; e-picturebooks; new media; reading.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - <i>A little pretty pocket book</i> (1744), de John Newbery, inaugurando a ideia de livros ilustrados interativos para crianças.....	27
Figura 02 - Pistas da narrativa visual <i>Ida e Volta</i> (1969), de Juarez Machado .....	37
Figura 03 - Criança leitora interagindo com a obra <i>O carteiro chegou</i> (Janet e Allan Ahlberg, 2007), da Companhia das Letrinhas. ....	38
Figura 04 - Obra <i>Chá</i> , de Sérgio Capparelli e Ana Gruszynski .....	39
Figura 05 - Capa da obra digital <i>A Menina do Narizinho Arrebitado</i> (2007) .....	40
Figura 06 - Trecho da obra ilustrada <i>A Sutra de Diamante</i> (868 d. C.) .....	43
Figura 07 - <i>Codex Seraphinianus</i> , obra ilustrada de Luigi Serafini (1981) .....	44
Figura 08 – Página sequencial da <i>Biblia pauperum</i> , de Heidelberg.....	46
Figura 09 - Tabuleta de argila com escrita cuneiforme: primeiros protótipos de livros .....	49
Figura 10 - Códice nas mãos de leitor .....	50
Figura 11 - Placa pictográfica de argila semelhante à de Tell Brak .....	65
Figura 12 - <i>My very hungry caterpillar</i> : tela inicial .....	90
Figura 13 - Ciclo vital.....	92
Figura 14 - Thit Maya e interatividade com a narrativa .....	96
Figura 15 – Storm e sua família .....	97
Figura 16 - Modalidades narrativas em <i>Toontastic 3D</i> .....	100
Figura 17 - Opção descontinuada "Idea lab" .....	102
Figura 18 - Quebra-cabeças com ditados .....	106
Figura 19 – “A filha do filho do bicho-preguiça”: pintura .....	106
Figura 20 - Participação do leitor .....	110
Figura 21 - Colheita e produção de suco .....	111
Figura 22 - Projeto e tutorial.....	116
Figura 23 – A canção dos pássaros e participação do leitor.....	117
Figura 24 - Recursos multimídia .....	119

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Tipologia de livros para crianças .....	34
Quadro 02 - Categorias de livros ilustrados a partir da tabela palavra-imagem.....	35
Quadro 03 - Convergência tecnológica nos livros digitais.....	63
Quadro 04 - Ficha de avaliação da LID.....	87
Quadro 05 - Ficha Avaliativa (CORRERO; REAL, 2018) resumida da obra <i>My very hungry caterpillar</i> .....	92
Quadro 06 - Ficha Avaliativa (CORRERO; REAL, 2018) resumida da obra <i>Wuwu &amp; Co</i> .....	98
Quadro 07 - Ficha Avaliativa (CORRERO; REAL, 2018) resumida da obra <i>Toontastic 3D</i> .....	102
Quadro 08 - Ficha Avaliativa (CORRERO; REAL, 2018) resumida da obra <i>Meu aplicativo de Folclore</i> .....	107
Quadro 09 - Ficha Avaliativa (CORRERO; REAL, 2018) resumida da obra <i>Pequenos grandes contos de verdade</i> .....	113
Quadro 10 - Ficha Avaliativa (CORRERO; REAL, 2018) resumida da obra <i>Kidsbook Itaú Criança</i> .....	119
Quadro 11 - Leituras em ambientes digitais .....	126
Quadro 12 - Perfis do ciberleitor infantil .....	131

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 O LIVRO INFANTIL ILUSTRADO: SURGIMENTO E EVOLUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
1.1 LITERATURA INFANTIL E INFÂNCIA: CONCEITOS E CONTROVÉRSIAS .....	19
1.2 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL OCIDENTAL.....	23
1.3 ORIGENS DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: CONTEXTO DE SURGIMENTO. ....	28
1.4 TENDÊNCIAS DA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA: O LIVRO ILUSTRADO INFANTIL .....	32
<b>2 RECONFIGURAÇÃO NA CIBERCULTURA DO LIVRO COMO MÍDIA .....</b>	<b>42</b>
2.1 QUANDO AS IMAGENS ENCONTRAM ABRIGO: PRIMEIROS LIVROS COM ILUSTRAÇÃO .....	42
2.2 DO CÓDICE AO LIVRO IMPRESSO: SURGIMENTO DO PÚBLICO-LEITOR .....	48
2.4 LIVROS DIGITAIS: <i>SOFTWARE</i> , DISPOSITIVOS E CONTEÚDO.....	56
2.4.1 Quanto ao <i>software</i> .....	57
2.4.2 Quanto ao dispositivo.....	58
2.4.3 Quanto ao conteúdo.....	60
<b>3 LEITORES E LEITURAS INTERATIVAS NA CIBERCULTURA.....</b>	<b>64</b>
3.1 LEITURAS DE IMAGENS: LINGUAGEM E PENSAMENTO VISUAL .....	64
3.2 HIPERMÍDIA E NARRATIVAS DIGITAIS: LEITURAS DA LITERATURA ELETRÔNICA 67	67
3.3 OBRA ABERTA: PROCESSOS INTERACIONAIS NAS LEITURAS INTERATIVAS .....	71
3.4 LEITOR IMERSIVO E LEITURAS INTERATIVAS NA TELA DA CIBERCULTURA .....	78
<b>4 OS E-PICTUREBOOKS, SEUS LEITORES E OPERACIONALIDADES DE LEITURAS.....</b>	<b>82</b>
4.1 METODOLOGIA .....	85
4.2 ANÁLISE QUALITATIVA DAS OBRAS INTERNACIONAIS PREMIADAS .....	89
4.2.1 <i>My very hungry caterpillar</i> .....	89
4.2.2 <i>Wuwu &amp; Co. – A Magical Picture Book</i> .....	93
4.2.3 <i>Toontastic 3D</i> .....	99
4.3 ANÁLISE QUALITATIVA DAS OBRAS NACIONAIS PREMIADAS .....	103
4.3.1 <i>Meu aplicativo de folclore</i> .....	103
4.3.2 <i>Pequenos grandes contos de verdade</i> .....	108
4.3.3 <i>Kidsbook Itaú Criança</i> .....	114
4.4 A LITERATURA INFANTIL DIGITAL E A CIBERCULTURA: LEITURAS DE NÓS .....	120
4.5 PERFIL DO CIBERLEITOR INFANTIL: PROPOSTA DE CATEGORIZAÇÃO .....	126

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>138</b>

## INTRODUÇÃO

A sociedade passa por transformações que a insere em um progressivo e contínuo processo de adaptação às reconfigurações propostas por cada época. A cibercultura é um dos aspectos da Era Digital, a qual tem modificado as bases do conhecimento e do pensamento humano em seus modos de ser, estar e atuar. Definida por Lemos (2005) como sendo as relações existentes entre tecnologias, informação, cultura e comunicação, a cibercultura é essencialmente regida pela *re-mixagem*, dando origem a uma dinâmica denominada cibercultura-*remix*. Alterando processos de comunicação, produção, circulação e criação, a cibercultura apresenta três princípios fundantes: liberação da fonte de emissão, conexão em rede e reconfiguração de formatos midiáticos e práticas de sociabilidade (LEMOS, 2005). Nesse sentido, o livro ilustrado infantil, confirmado a terceira lei da cibercultura, também tem seus formatos e práticas reconfiguradas, esboçando novas categorias de leitores, produtos e práticas de leituras, agora interativas e multimidiáticas, na Era Digital.

Na sociedade contemporânea, a leitura passa a se caracterizar como um processo que altera as relações entre as obras, os produtores e os leitores, a partir da reconfiguração dos formatos e conteúdos veiculados no espaço, que também se tornou virtual. Em meio a essas transformações, a leitura passa a convergir para diversos suportes, proporcionando experiências imersivas em mídias interativas, dando origem a categorias como *leitor 2.0* e *autor 2.0* (MESTRE, 2017).

A produção de livros para dispositivos móveis, como *e-readers*, *tablets* ou *smartphones*, tem crescido proporcionalmente ao desenvolvimento e instauração das novas tecnologias, de forma intensa e acelerada. Com isso, as possibilidades de interação e navegação, bem como de envolvimento e intervenção nas obras, expandiram-se consideravelmente nos últimos anos, atingindo também as obras ilustradas infantis, por meio dos livros digitais ilustrados infantis ou *e-picturebooks* (PINTO; ZAGALO; COQUET, 2012).

Segundo pesquisa realizada no ano de 2017 pela instituição norte-americana *Common Sense Media*, cerca de 98% das crianças menores de oito anos estão consumindo conteúdos audiovisuais por meio de *gadgets* como *smartphones* e *tablets*, incluindo também aquelas que possuem aparelhos televisivos em suas residências. O relatório aponta, ainda, para o crescimento vertiginoso desses números nos últimos anos, uma vez que, em 2011, a porcentagem de crianças que apresentavam práticas como essas era de 52%, enquanto que, em

2013, já era de 75% de usuários consumidores<sup>1</sup>. A pesquisa da *Common Sense Media* revela ainda uma realidade estadunidense, porém, como sugerem levantamentos realizados pela *AVG Technologies* em junho de 2015, 76% das crianças brasileiras que estão entre três e cinco anos já sabem ligar um computador ou *tablet*, 42% sabem utilizar um *smartphone* e 73% jogam online<sup>2</sup>.

A experiência do consumo da mídia, como afirma Parry (2012), tem se tornado mais complexa e intensa com o passar dos anos, desde os primeiros desenhos rupestres nas cavernas pré-históricas, passando pelas inscrições nas tabuletas de argila até culminar com as revoluções técnicas da imprensa, do rádio e, atualmente, da internet. Dessa forma, a criação de novos formatos de mídia “acrescentam e modificam seus antecessores. Cada novo tipo de mídia acarreta suas próprias oportunidades criativas” (PARRY, 2012, p. 21), confirmando também as teorias sobre remediação de Richard Grusin e Jay David Bolter (2000), as quais abordam a apropriação de mídias anteriores pelas mídias recentes.

Em decorrência dos processos instaurados pela cibercultura, o surgimento do livro digital trouxe consigo características próprias de um novo artefato literário e comunicacional nascente de uma sociedade que se encontra cada vez mais imersa em meios virtuais. Agregando e partilhando valores e sentidos em cada ato expresso, tem como base a Era Digital, que, “na entrada do século XXI, está no poder dos dígitos para tratar toda e qualquer informação – som, imagem, texto, programas informáticos – com a mesma linguagem universal, bites de 0 a 1, uma espécie de esperanto das máquinas.” (SANTAELLA, 2004, p. 31).

Além do livro digital, as imagens nesses artefatos adquirem novos valores e significados por se tornarem também virtuais, alterando nossa percepção de mundo e inserindo necessidades e emergências ao saber coletivo, principalmente aos nascidos na cibercultura (cibernativos). Desta forma, os *e-picturebooks*, ou livros ilustrados digitais infantis, representam o correspondente virtual do livro ilustrado impresso - adaptado com e para as novas mídias, através de ferramentas tecnológicas multimídia-imersivas.

Os livros ilustrados, em especial os infantis, apresentam ilustrações repletas de significados, acrescentando e incorporando sentidos que, muitas vezes, não estão nem nas palavras registradas nos suportes, despertando a sensibilidade e a percepção no pequeno leitor, além de estimular o interesse pela experiência da leitura em uma sociedade que vive a

<sup>1</sup> Disponível em <https://www.commonsensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2017#>. Acesso em 05/03/2018.

<sup>2</sup> Disponível em <https://www.pertoo.com/blog/como-escolas-podem-ajudar-alunos-a-se-prepararem-para-usar-tecnologia/>. Acesso em 05/03/2018.

cultura de forma cada vez mais visual com a Era Digital. É possível observarmos, nos dias de hoje, que “as imagens acompanham a maioria dos meios de informação e entretenimento” (SALISBURY; STYLES, 2012, p. 7) e que, cotidianamente, somos inundados por enxurradas de informações visuais passadas, muitas vezes, despercebidas por nossos olhares acostumados à cultura da escrita. Assim, é notória a urgência de estudos que possam criar as bases para um alfabetismo visual aliado às novas mídias, já que os meios de comunicação difundidos por telas digitais oferecem alternativas originais por não se organizarem a partir da “lógica do impresso, mas conforme a lógica de ícones e princípios de visualização” (REYNOLDS, 2010, p. 39).

O objetivo geral desta dissertação centra-se, então, na construção dos processos que envolvem as diversas leituras na cibercultura, como é o caso das publicações digitais ilustradas infantis, sob a ótica das novas mídias (JENKINS, 2009; MANOVICH, 2001) e da cibercultura (LÉVY, 1999; LEMOS, 2015), bem como da remediação (GRUSIN; BOLTER, 2000), dos estudos interartes (RAJESWKY, 2005) e da literatura eletrônica (HAYLES, 2009), delineando o perfil do leitor infantil de obras digitais, a partir das contribuições de Santaella (2004), Mestre (2017) e Kirchof (2018), e sobre novos formatos de livros e experiências imersivas e pervasivas de leitura (PINTO; ZAGALO; COQUET, 2012; TEIXEIRA, 2015; ESTEFANI, 2017; CORRERO; REAL, 2018), e das teorias do livro ilustrado ou *picturebook theory* (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011; LINDEN, 2011; SALISBURY; STYLES, 2013).

Para alcançarmos o propósito desta pesquisa, estabelecemos um caminho de construção entre campos diversos mencionados na mesma, com o intuito de interligar conceitos e concatenar significados que estejam nas mais variadas áreas, costurando uma possível tessitura do objeto de estudo a ser analisado. Com isso, é necessário esclarecermos alguns objetivos específicos antes de adentrarmos efetivamente no intento final desta dissertação, os quais são: explicar como surgiram as primeiras experiências de leitura para crianças, evidenciando a evolução do livro ilustrado na literatura infantil; descrever as origens dos primeiros suportes do livro, a partir do seu viés midiático, culminando com os suportes digitais utilizados atualmente, como os dispositivos computacionais móveis (*e-readers*, *tablets* e *smartphones*); compreender relações entre os leitores e as leituras presentes no contexto da cibercultura; e, por fim, caracterizar os *e-picturebooks* infantis como produções contemporâneas consequentes dos novos perfis e exigências de leitura atuais, associando as produções das obras ilustradas digitais aos estudos da cibercultura e das novas mídias.

Observa-se, portanto, que o livro, principalmente o livro ilustrado infantil, encontra-se em processo de reconfiguração, tornando-se, agora, uma mídia digital interativa, fato este que apresenta apropriação temática com a Linha de Pesquisa Culturas Midiáticas Audiovisuais, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal da Paraíba. No âmbito desta Linha de Pesquisa, elencamos os aportes teóricos e ferramentas necessárias para o desenvolvimento deste trabalho, o qual foi direcionado ao estudo das leituras e dos leitores nas obras ilustradas veiculadas para o público infantil em dispositivos computacionais móveis, dando-se ênfase em suas tecnologias, processos interacionais e operacionalidades.

A partir dos processos de reconfiguração das experiências de leitura instauradas pelos novos formatos de livros ilustrados digitais infantis, além da reapropriação do mercado em se adaptar a um novo modelo de negócios inaugurados com a Era Digital, demonstramos a incorporação de um novo formato de livro ilustrado digital infantil e analisamos as práticas e experiências geradas por esses processos através dos novos perfis leitores e categorias de leitura envolvidas.

Como procedimento metodológico adotado, elencamos a pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e explicativo, a partir da qual foram estudadas as diversas fontes materiais e bibliográficas, com o intuito de apreendermos os conceitos para, assim, chegarmos a possíveis direcionamentos. Consultamos trabalhos acadêmicos, como monografias, dissertações, teses, artigos, periódicos, bem como *blogs*, *e-books* e livros impressos sobre os conceitos que a temática envolve. Investigamos, ainda, um apanhado das principais obras ilustradas digitais infantis através dos eventos anuais mais importantes relacionados ao objeto de estudo elencado, analisadas em dispositivos móveis, como *tablets* (principalmente *iPad*) e *smartphones*, por conter uma gama de materiais propícios à investigação à luz das teorias selecionadas para esta dissertação. Contudo, para auferir os objetivos propostos, a estrutura desta dissertação está construída de acordo com os procedimentos expostos a seguir.

No primeiro capítulo, levantamos um breve histórico das origens da literatura infantil e das primeiras experiências de produção de livros ilustrados para crianças, culminando com o surgimento do livro ilustrado infantil contemporâneo, a partir das ideias de Lajolo e Zilberman (2017), Coelho (2010), Albino (2010), Hunt (2010), além de autores da *picturebook theory*, como Nikolajeva e Scott (2011), Salisbury e Styles (2013) e Linden (2011). Abordando a questão dos suportes do livro como mídia até a sua reconfiguração tecnológica na Era Digital, no segundo capítulo tratamos do aperfeiçoamento e evolução

técnica desse produto na sociedade contemporânea, proporcionando a utilização cada vez mais intensa de dispositivos computacionais móveis nas leituras cotidianas. Para isso, as teorias de Flatschart (2010), Procópio (2010) e Almeida (2015), dentre outros autores do livro digital e das mídias, como Parry (2012), foram responsáveis por explicitar as mudanças ocorridas no setor editorial e mercadológico com a reconfiguração do livro impresso em suas diversas nuances instauradas pelas possibilidades encontradas na cibercultura.

No terceiro capítulo, por sua vez, abordamos as primeiras experiências de leitura, a partir das contribuições de Manguel (1997), percorrendo a evolução dos processos e atividades leitoras na Era Digital, através de Santaella (2004), Mestre (2017) e Alckmar Santos (2003), assim como a construção de livros e do leitor nas novas mídias (DADICO, 2017), enfocando o perfil do ciberleitor infantil (KIRCHOF, 2011; 2016) e do *leitor 2.0* (MESTRE, 2017). No quarto capítulo, por fim, apresentamos as recentes pesquisas de Pinto, Zagalo e Coquet (2012), Teixeira (2015), Estefani (2017) e Correro e Real (2018), dentre outros autores relacionados ao conceito de *e-picturebook* e à literatura infantil digital (LID), principalmente em seu formato *book-app*<sup>3</sup>. A partir deste quadro conceitual, esboçamos o perfil do leitor infantil dessas novas práticas digitais, tendo em vista a operacionalidade da leitura que elas instauram.

Como forma de exemplificar os dados coletados no apanhado teórico sobre o livro ilustrado digital infantil e aplicar teorias da cibercultura e das novas mídias, ainda no quarto e último capítulo selecionamos obras dos maiores prêmios do livro ilustrado e da literatura infantil, a nível mundial e nacional, que são o *Bologna Ragazzi Digital Award* e o Prêmio Jabuti, na categoria Infantil Digital, dentre os anos de 2015 e 2017, com o objetivo de ressaltar as características apontadas pela tendência do livro digital ilustrado infantil contemporâneo em uma sociedade cada vez mais imagética e conectada. Para isso, autores como Grusin e Bolter (2000), Primo (2011), Santaella (2004), Rajewsky (2005), Hayles (2009; 2012), Jenkins (2009), Hutcheon (2013), Lemos (2015) e Hammond (2016) foram de fundamental importância para compor o panorama que se estabelece a partir da conjuntura criada pelo surgimento de novas práticas de construção de livros e leituras nos *e-picturebooks*.

Com isso, concluímos esta dissertação com a contribuição das relações estabelecidas entre os artefatos conhecidos como *e-picturebooks* infantis associados ao novo perfil do ciberleitor infantil e das formas de leituras que surgem com o advento das novas mídias, bem como das teorias que estabelecem direcionamentos sobre a literatura infantil digital,

---

<sup>3</sup> *Book-app* pode ser entendido como o formato mais próximo da realização de um *e-picturebook*, ou seja, o termo refere-se apenas aos *e-picturebooks* em formatos de aplicativo, também conhecidos como livros-aplicativos, no Brasil.

reconfigurando, assim, os livros, as leituras e os leitores, possibilitando a reapropriação desse artefato milenar sob um novo olhar oriundo das culturas midiáticas audiovisuais.

## 1 O LIVRO INFANTIL ILUSTRADO: SURGIMENTO E EVOLUÇÃO

Na simbiose que se estabelece entre texto e imagem, duas falas articulam-se, cada qual à sua maneira, sendo separadas, muitas vezes, por necessidades ideológicas ou históricas. No entanto, na mente de cada leitor do texto-imagem, ambas ressoam entre si como um instante único, particular, ressaltando o aspecto da ilustração que também fala e agita, isto é, significa. Assim, a ilustração em livros deve ser entendida como um documento histórico que envolve técnicas específicas de cada época, possibilitando um novo olhar sobre a obra, “em que o livro se transforma tanto a partir da própria integração entre leitor e objeto quanto por meio da transformação da experiência do sujeito com relação à sociedade” (RIBEIRO, 2008, p. 126).

Neste capítulo, iniciamos apresentando as relações que se estabelecem, ao longo dos tempos, entre literatura infantil e infância, perpassando o surgimento da literatura voltada ao leitor criança, a níveis mundial e nacional, culminando com a obra ilustrada infantil contemporânea, fruto de diversas transformações sociais, políticas e sociais, a qual abre espaço para formatos digitais e multimídias em que se apresentam, atualmente, os *e-picturebooks*.

### 1.1 LITERATURA INFANTIL E INFÂNCIA: CONCEITOS E CONTROVÉRSIAS

O documentário em série produzido e transmitido pela Netflix<sup>4</sup>, intitulado *The Beginning of Life*, lançado oficialmente no dia 05 de maio de 2016 no Brasil, revela, através de opiniões e pesquisas de diversos profissionais relacionados ao desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida, como psicólogos, especialistas, pais e educadores, a importância do ambiente e das situações às quais são expostos os bebês, além de analisar os processos cognitivos e sociais desenvolvidos no cérebro da criança durante seus primeiros passos. Fica evidente, portanto, ao decorrer da exibição dos episódios, a imensa rapidez com a qual os pequenos apreendem o que lhes é ensinado, tornando ainda mais importante a experiência das primeiras leituras para a vida humana.

Nesse sentido, cabe aqui acrescentar a contribuição da obra cinematográfica *A História sem fim*<sup>5</sup>, de 1984, dirigida por Wolfgang Petersen e adaptada a partir do livro homônimo de 1979<sup>6</sup>, de autoria de Michael Ende. No clássico do cinema voltado para o

<sup>4</sup> Netflix é uma provedora global de filmes e séries de televisão via streaming, atualmente com mais de 90 milhões de assinantes que teve sua primeira websérie lançada em 2013, *House of cards*.

<sup>5</sup> Título no original: *The neverending story* (1984), de Wolfgang Petersen.

<sup>6</sup> Título no original: *Die unendliche Geschichte* (1979), de Michael Ende.

público infantojuvenil, é possível extrair referências à interatividade<sup>7</sup> do universo digital e ao labiríntico mundo do hipertexto, que pode permitir a imersão e até a participação do leitor, sendo também um coautor da história. Com o mote de que o leitor participa da narrativa porque sofre e se emociona junto com os personagens, o filme revela uma das principais características dos textos em meios digitais, que é a interatividade. Os elementos do gênero fantasia e as possibilidades de explorar o imaginário infantil abrem portas também para diferentes formas de ler e de contar histórias.

Como sugere Coelho (2000, p. 27), a literatura infantil é, “antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”, isto é, expressa determinada experiência humana e, devido ao seu caráter sensível, a criatividade envolvida na criação literária será sempre tão semelhante à própria condição humana: complexa, porém essencial, misteriosa e fascinante (COELHO, 2000).

A unicidade da obra, nas palavras de Benjamin (1969), sua “aura”<sup>8</sup>, tem sido cada vez mais amenizada em decorrência da reproduzibilidade técnica, tornando a reprodução da arte um novo processo. Com a evolução da técnica, o artista não mais precisaria da mão para produzir sua arte, responsabilidade esta que caberia agora ao olhar. Entretanto, a literatura em si não deixa de ser venerada ainda hoje por muitos como algo sagrado, representando “um patrimônio precioso, responsável por regras, primeiramente as linguísticas, depois as éticas, ideológicas e sociais” (ZILBERMAN, 2001, p. 69). A sua “aura” manifesta-se, então, desde a Antiguidade, segundo Benjamin (1969), e é própria dos objetos de arte.

Dentro do contexto político, social e cultural de hoje, a criação é transformada em seus vários níveis, modificando, também, a função da própria produção literária. Portanto, além das experiências sensoriais, estéticas e emotivas, a literatura infantil contemporânea, para Coelho (2000, p. 29), busca “alertar ou transformar a consciência crítica de seu leitor/receptor”.

Outro aspecto torna-se fundamental na discussão da natureza da literatura infantil, que é definir se esse gênero da linguagem pertence às artes literárias ou pedagógicas. Contudo,

---

<sup>7</sup> Segundo Hammond (2016), a interatividade é um dos aspectos mais inovadores e potencialmente revolucionários da cibercultura. Entretanto, o autor ressalta que o conceito não é exclusivo da Era Digital, sendo verificado ainda em tempos remotos. Nesse sentido, Miller (2014) destaca antigas formas de interação social, como rituais e religiosos e a ludicidade dos jogos. Para esta dissertação, adotamos o termo *interatividade tecnológica* ou *digital* com o intuito de distinguir daquela presente apenas em meios impressos. Dessa forma, podemos nos aprofundar em relação aos processos de *interatividade tecnológica* presentes na literatura infantil digital (LID).

<sup>8</sup> Benjamin (1969) pontua que a “aura” é atrofiada pela reproduzibilidade técnica da obra de arte, a qual possibilita uma existência não mais única, mas serial, que permite ir ao encontro do espectador, aproximando o leitor da obra de arte e atualizando o objeto reproduzido.

segundo observa Coelho (2000), ela estaria, ao mesmo tempo, nas duas áreas distintas, da arte e da pedagogia, pois:

[...] podemos dizer que, como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia (COELLHO, 2000, p. 46).

Em suas análises, Hunt (2010) considera evidenciar o uso dos textos literários infantis em detrimento de discussões sobre o caráter literário desta categoria, uma vez que, em termos educacionais, a literatura infantil é de essencial importância para a aquisição de valores culturais, sensibilizando as crianças e as envolvendo com as narrativas apresentadas, proporcionando, assim, o pontapé para suas primeiras experiências com a literatura e a arte. Hunt (2010) ainda refuta a suposição da possível inferioridade da literatura infantil e da homogeneidade de suas abordagens autorais, alertando que tal afirmação subestima a diversidade e vitalidade próprias da literatura produzida para os pequenos leitores.

Portanto, as dificuldades de se lidar com os livros ilustrados infantis, aliadas às questões de reimpressões e edições atualizadas (que, muitas vezes, distorcem a experiência que o original proporcionaria), além das fronteiras pouco delimitadas entre arte, educação, literatura e entretenimento que essas obras apresentam, dentre outras questões ainda não esclarecidas, levam à conclusão, para Hunt (2010, p. 49), de que a premissa “se é literatura, não pode ser para criança” e o paradoxo de que se é “literatura”, precisa ser “melhor”, ou seja, crianças não poderiam ter acesso a ela, pode ainda continuar circulando entre diversas opiniões, sejam elas do meio literário, acadêmico ou mesmo do próprio leitor adulto.

Nesta dissertação, adotamos o viés artístico-literário para embasar nossas observações, de forma a abranger um espectro maior de percepções. Entretanto, é possível destacar que a natureza complexa e controversa da literatura infantil não afeta sua produção que, com hábil destreza, consegue equilibrar suas origens conceituais, divertindo, emocionando e conferindo prazer ao mesmo tempo em que convida a diferentes e inovadores modos de viver, pensar, sentir, criar e interagir com o mundo, tudo isso através da linguagem. Coelho (2000) acrescenta que a definição atual da contemporaneidade de uma literatura está diretamente presente na sua capacidade de despertar a consciência crítica do leitor, levando-o a desenvolver sua própria expressividade e criatividade, além de dinamizar sua habilidade de observação e reflexão perante o mundo que o rodeia.

Historicamente, o gênero da literatura infantil pode ser situado em dois sistemas, nos quais ele seria considerado uma espécie de “primo pobre” (CADEMARTORI, 2010, p. 13), nas palavras da autora, para o sistema literário, e no sistema da educação, seja destacado pela sua importância na formação de leitores. A definição dessa designação literária estaria, no entanto, na sua caracterização pela maneira de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deste é levada em conta, uma vez que “o autor escolhe uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atendendo seus interesses e respeitando suas potencialidades” (CADEMARTORI, 2010, p. 16). Isso não quer dizer, contudo, que o texto da literatura infantil seja redundante, o que teria muito pouco a oferecer.

Os livros infantis são, portanto, valiosos em vários sentidos. Do ponto de vista histórico, eles são importantes à perspectiva social, literária e bibliográfica. Mas sob o viés contemporâneo, são necessários à alfabetização e à cultura. Além disso, eles estão “no auge da vanguarda da relação palavra e imagem nas narrativas, em lugar da palavra simplesmente escrita” (HUNT, 2010, p. 30). O autor destaca também que os textos mais experimentais atualmente são aqueles que se utilizam de técnicas multimídias, ao combinar palavra, imagem, forma e som na mesma obra. Hunt (2010) proclama a inexistência de uma única definição para literatura infantil, já que o conceito é controlado pelo seu propósito em determinada situação, a exemplo do que poderia ser considerado um “bom” livro apenas porque segue as prescrições da corrente literária ou acadêmica dominante ou pelo sentido moral, religioso ou político que confere ou ainda em sua perspectiva educacional, de aquisição de linguagem, socialização, entretenimento e até no propósito terapêutico que a obra apresenta. Há, também, os que desacreditem da própria categoria de livros infantis, como afirma Crouch:

Cada vez mais sou da opinião de que não existem livros para criança. Eles são um conceito inventado por motivos comerciais e mantido pela tendência humana de classificar e rotular. O autor honesto [...] escreve o que está dentro de si e precisa sair. Às vezes o que ele escreve terá ressonância nas inclinações e interesses dos jovens, outras vezes não [...]. Se precisa haver uma classificação, é de livros bons e ruins. (CROUCH apud HUNT, 2010, p. 54)

Existem, dessa forma, tensões e conflitos que, por diversos fatores, levaram a literatura produzida para os pequenos leitores a patamares bem distantes da chamada “literatura para adultos”. Hunt (2010) constata a ampla discordância com a qual são abordadas as literaturas infantis em relação às literaturas ditas “adultas” através de opiniões de autores favoráveis a considerar a mesma crítica literária para livros destinados às crianças e de afirmações de

quem não concorda com uma abordagem única para as duas literaturas, provocando, assim, uma disparidade de considerações em termos de importância literária e conferindo o *status* de inferioridade à literatura infantil.

Contudo, o cerne da questão parece ser outro, como aponta Hunt (2010). Para o autor, não é a literatura infantil que se constitui em material literário e artístico pior ou melhor que um bom romance para adultos, mas sim a dificuldade que um adulto tem em compreender os aspectos emocionais, estéticos e poéticos nela presente, assim como é a realidade das crianças. Desta maneira, as dificuldades, para o adulto, em adentrar no universo infantil levam as discussões sobre o *status* do livro para crianças a um processo mais inacessível e complexo do que a própria leitura de uma obra destinada a adultos. Hunt (2010) propõe, assim, que, ao invés do uso de *literatura infantil*, juntamente com todas as contradições implícitas a ele, o mais cuidadoso seria a utilização de *textos para criança*, termo este que englobaria sentidos flexíveis para as três palavras nele presentes.

## 1.2 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL OCIDENTAL

As origens da chamada literatura infantil podem ainda causar controvérsias, mas é de consenso entre a maioria dos estudiosos que se pode falar em literatura infantil no Ocidente somente a partir do século XVIII. Foi a partir dessa época que houve uma reorganização na maneira de se ensinar para as crianças e quando teve início o sistema educacional seguindo o modelo burguês, perdendo forças, assim, o sistema medieval, inspirado no feudalismo e no poder religioso. Surgia, então, a literatura de cunho pedagógico voltada para as crianças, que tinha características essencialmente didáticas e conservadoras.

Até o século XVIII, a criança era vista pelos adultos como um pequeno e frágil ser que divertia as pessoas em seus primeiros anos de vida. Não raro muitas nem sobreviviam nessa fase em decorrência da falta de cuidados, acarretando doenças pela fome, pelo descaso ou por qualquer outro motivo banal. Os pais e familiares das crianças sentiam as mortes prematuras, porém esse fato era visto como corriqueiro e já nem se espantavam mais. Caso a criança “morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato” (ARIÈS, 1981, p. 10).

Devido à falta de cuidados necessários e às condições da época, a mortalidade infantil era altíssima, principalmente para as crianças originadas das classes mais pobres, que não contavam com complementação alimentar durante as longas viagens marítimas, por exemplo.

Conforme Mary Del Priore (2018, p. 89), não “havia diferenças entre a alimentação infantil e a adulta. Desde que começava a mastigar, o pequeno comia de tudo participando das refeições comuns”. Até meados do século XVIII e XIX, essa ainda seria uma das principais causas de mortalidade infantil no Brasil, em decorrência do “abuso de comidas fortes, o vestuário impróprio, o aleitamento mercenário com amas de leite atingidas por sífilis [...], a falta de tratamento médico” (DEL PRIORE, 2018, p. 92), além da contaminação por vermes, das condições climáticas e da falta de cuidados com o cordão umbilical, dentre outros diversos fatores.

Postman (1999, p. 30) conta que, na Idade Média, a criança “de sete anos era um homem em todos os aspectos, exceto na capacidade de fazer amor e guerra”. Além disso, temas adultos como morte, crença e sexualidade faziam parte do imaginário de qualquer pessoa da comunidade. Azevedo (2001) lembra que o espírito medieval era composto por tradições místicas, como crença no fantástico, no diabo, em seres encantados e mágicos. Assim, crianças e adultos apreciavam histórias contadas por membros das comunidades que tratavam desses assuntos, não se restringindo apenas ao universo infantil. Segundo o autor, portanto, uma das origens da literatura infantil é oriunda dos contos populares da época medieval que, com o passar do tempo, foi-se incorporando a certo “universo infantil”, deixando de lado a vida adulta.

Com a educação de modelo formal que nasceu a partir do surgimento da classe burguesa, o término do primeiro estágio da infância prolongou-se para o domínio da fala, enquanto que o segundo foi designado para o aprendizado da leitura (CAMBOIM, 2013).

As origens da literatura infantil que remetem ao surgimento da escola burguesa retratam uma realidade que pode, ainda hoje, permear a vida artística e escolar dos pequenos leitores. Ela é geralmente utilizada como instrumento de legitimação da norma vigente, transmitindo para as crianças a visão de mundo de um adulto, o que estaria em desacordo com sua realidade (ZILBERMAN, 1985). Tal fato, no entanto, pode comprometer a criatividade dos pequenos, levando-os a não mais sentir prazer com o ato da leitura, por ser algo obrigatório e com fins didáticos, já que:

Por volta da idade de oito anos, dá-se uma mudança drástica na arte infantil, pelo menos na civilização ocidental. Enquanto a criança pequena experimenta audaciosamente com formas e cores na representação de toda espécie de objetos, as mais velhas já começam a analisar essas formas contrastando-as com a arte dos adultos que elas encontram em revistas, livros e filmes. (EHRENZWEIG, 1969, p. 21)

Segundo aponta Escarpit (1981), nada poderia ser considerado como literatura feita para o público infantil até o século XVII. Contudo, a autora menciona certas expressões populares, como rimas e jogos de palavras, bastante utilizados na época, mas que não haviam adquirido ainda o *status* de literatura infantil. As narrativas populares, como fábulas, lendas e contos fantásticos, eram, na época medieval, voltadas para o público adulto. Uma vez que a divisão entre vida adulta e infantil ainda não existia, é importante ressaltar o que a autora lembra quando cita a expressão “popular”, que queria dizer “bueno para los niños”.

Os contos tradicionais seriam, como afirma Azevedo (2001), tratados por diversos estudiosos como um depósito do imaginário e da visão de mundo de certa cultura popular, tendo suas características e tradições advindas de narrativas míticas de tempos passados. Essas narrativas teriam sido passadas de geração para geração, com o decorrer dos séculos, através da oralidade, por meio de brincadeiras e jogos praticados pela comunidade, que viviam uma vida cultural e coletiva intensa. Sendo assim, é inevitável encontrar características semelhantes das culturas populares da época medieval em brincadeiras infantis retratadas em livros voltados para crianças. Nelly Coelho (2010) aponta que, durante os séculos medievais, surge numerosa literatura narrativa de fontes diversas no Ocidente, sendo uma popular e outra culta. Mas foi por volta dos séculos IX e X, na Europa, que começou a circular uma literatura oral e popular que, com o passar dos anos, “seria conhecida como folclórica, mais tarde transformada em literatura infantil” (COELHO, 2010, p. 25).

Albino (2010) afirma que a origem da literatura infantil, como a conhecemos hoje, está muito mais ligada a aspectos econômicos e sociais. O autor considera que, a partir da Revolução Industrial, houve o crescimento das cidades e, com isso, a decadência do sistema feudal, vigente na época medieval. Em contrapartida, a classe social urbana que acabara de se formar inicia um processo de consolidação de instituições dentro da sociedade para que metas sejam atingidas, e uma delas é a escola. O papel da Escola, portanto, torna-se o de moldar essa criança à nova classe social. A alfabetização é o meio utilizado para habilitar os jovens à leitura de livros impressos, que são disseminados a partir do século XVIII com a impressão e a tipografia.

Com o Renascimento, tem início um amplo movimento cultural que se difunde pela Europa e dissemina novas concepções de mundo e de relações sociais a partir dos séculos XV e XVI. Tal movimento passa a massificar valores da então classe burguesa, nova esfera dominante da sociedade, onde passam a preparar a criança para se tornar um “Novo Homem” (FERNANDES, 2008). Assim, professores e pedagogos escrevem livros e cartilhas com fins

educacionais, divulgando preceitos morais e boas maneiras para as crianças, de acordo com os hábitos da burguesia. Segundo Boto (2002), são dessa época autores como Rabelais (1483-1553) e Montaigne (1533-1592), criticando a escolástica em defesa de um novo espírito humanista.

Entretanto, a literatura voltada efetivamente para o leitor criança surge apenas em fins do século XVII e início do século XVIII, mais especificamente na França. Assim, *As Fábulas* de La Fontaine (1668); *Os Contos da Mamãe Gansa* (1691-1697) de Perrault; *Os contos de Fadas* de Madame D'Aulnoy e *Telêmaco* (1699) de Fénelon, constituem os livros pioneiros dentro do gênero infantojuvenil, conforme Fernandes (2008). Ainda segundo a autora, os escritores, que passaram a valorizar a fantasia, a imaginação da criança e retomar as fontes orais da Tradição, contrariam a Literatura erudita da época e voltam-se à infância.

Muitos autores, contudo, consideram de difícil distinção a produção de obras voltadas para públicos adultos e infantis antes do século XVIII, mais especificamente precedentes a 1744. Isso porque é desse ano a obra considerada como o primeiro livro infantil moderno, publicada na Grã-Bretanha por John Newbery e intitulada *A little pretty pocket book* (*Um bonito livrinho de bolso*) (HUNT, 2010). Vendido como uma experiência multimídia, a obra compunha-se de uma compilação de rimas ilustradas e jogos de raciocínio baseados no alfabeto, proporcionando à criança uma experiência prazerosa e enriquecedora de leitura. Além disso, caso o comprador acrescesse mais algumas moedas, sua edição do livro de bolso era recebida com uma bola ou uma almofada de alfinetes, a depender do gênero da criança ou do gosto da mesma, as quais seriam utilizadas seguindo as instruções da própria leitura (Figura 01).

**Figura 01** - *A little pretty pocket book* (1744), de John Newbery, inaugurando a ideia de livros ilustrados interativos para crianças



Fonte: Retirada do site <https://littleprettypocketbook.tumblr.com/><sup>9</sup>

O século XIX, por sua vez, representou o apogeu da Era Romântica, na qual ocorreu, pela primeira vez, o cruzamento das ideias aristocráticas do Período Clássico e dos novos valores do indivíduo e do romantismo, que vinham tentando se sobressair. Dentro do quadro de evolução social, cultural e econômica, a criança passa a ser vista como um ser que necessita de cuidados especiais, surgindo, assim, a época conhecida como Idade de Ouro (FERNANDES, 2008). Nesse processo, “a criança é descoberta como um ser que precisava de cuidados específicos para sua formação humanística, cívica, espiritual, ética e intelectual” (COELHO, 2010, p. 148), abrindo caminhos para a atuação das áreas pedagógicas e literárias. Pode-se dizer que é a partir de então que a criança passa a ser considerada no processo social dentro de um contexto humano.

Segundo o documentário *A invenção da infância* (2000)<sup>10</sup>, com o surgimento da Idade de Ouro, a fase da infância passa a ser vista como uma época perfeita, tranquila e de proteção, antes de ser tomada pelas exigências do trabalho. Fernandes (2008) acrescenta que os escritores que marcaram o século XIX, influenciados pelas novas ideias científicas aliadas à

<sup>9</sup> Disponível em <https://littleprettypocketbook.tumblr.com/post/117159168148/a-little-pretty-pocket-book-marketing-baseball>. Acesso em 20/03/2018.

<sup>10</sup> *A invenção da infância* (2000), de Liliana Sulzbach.

fé cristã, foram os Irmãos Grimm, que reúnem contos e narrativas de caráter folclórico, dando um sentido humanitário e menos violento às estórias do que Perrault, a saber: *A bela Adormecida*; *Os Sete Anões e Branca de Neve*; *O Chapeuzinho Vermelho*; *O Pequeno Polegar*, dentre outros. Além dele, o escritor dinamarquês Hans Christian Andersen, inspirado pelas ideias do romantismo, une os elementos do realismo e do maravilhoso, fazendo surgir narrativas com personagens e espaços comuns, porém com toques mágicos, harmonizando, assim o real e a fantasia. São dele as obras *O Patinho Feio*; *Os Sapatinhos Vermelhos*; *O Soldadinho de Chumbo*; *João e Maria*. Ainda no século XIX, a autora destaca as expressões do autor inglês Lewis Carroll, que ficou conhecido com os clássicos da literatura fantástica *Alice no País das Maravilhas* e *Alice no País do Espelho*.

### 1.3 ORIGENS DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: CONTEXTO DE SURGIMENTO

A literatura é uma linguagem que determina as formas e comportamentos vivenciados pela experiência humana em cada época, sendo assim existem dificuldades que se impõem ao propósito de uma exata definição do termo. Cada época, cada lugar, cada sociedade, contudo, produziu e consumiu a linguagem literária à sua maneira. Por isso, conhecer os contextos em que se inserem a expressão artístico-cultural das linguagens promove a compreensão dos ideais e valores veiculados em determinadas fases ou momentos históricos (COELHO, 2000).

No Brasil, a literatura infantil surgiu apenas do final do século XIX para o início do século XX, devido à carência de material adequado para esse público, o que fez com que, inicialmente, textos europeus fossem adaptados à linguagem brasileira (ALBINO, 2010). Uma vez que a escola passou a estimular o patriotismo e o nacionalismo em seus alunos, houve a necessidade de se investir nesse novo mercado editorial para que sua missão como instituição fosse cumprida.

Segundo Lajolo e Zilberman (1993), a literatura infantil brasileira pode ser dividida em quatro fases. A primeira delas, constituída entre 1890 e 1920, tem início a partir do fim do século XIX, quando mais redes de circulação aproximam o público-leitor das obras. Conforme as autoras (LAJOLO; ZILBERMAN, 1993, p. 15), o “surgimento da literatura infantil brasileira com a abolição da escravatura e o advento da República” não é mera eventualidade. A nova situação em que se encontra a população urbana, bem como o crescimento de imigrantes nas cidades e o desenvolvimento da estrutura administrativa permitem a criação de um público consumidor de livros escolares que perdura até hoje e,

consequentemente, também de literatura infantil. A influência sofrida pelos intelectuais brasileiros dos movimentos da Europa, na época, aliada ao projeto de modernização sociocultural do país, entre os séculos XIX e XX, em nome do progresso, além do fortalecimento da instituição da escola podem explicar, entretanto, que o contexto de nascimento do gênero infantil adota um caráter conservador.

No primeiro momento, a literatura infantil é caracterizada principalmente pelas adaptações, que vão desde as traduções de Carlos Jansen e Olavo Bilac, em 1910, até a coordenação da Biblioteca Infantil da Editora Melhoramentos, por Arnaldo de Oliveira Barreto, a partir de 1915, com destaque especial para Figueiredo Pimentel, com *os Contos da carochinha, Histórias da avozinha, Contos de fadas, Histórias da baratinha*, além de outras versões abrasileiradas de Perrault, Grimm e Andersen que circulavam na época. As adaptações, contudo, apontam para um movimento de nacionalização da literatura brasileira, convertendo-se, portanto, em “difusão de imagens de grandeza e modernidade que o País, através das formulações de suas classes dominantes, precisa difundir entre as classes médias ou aspirantes a elas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1993, p. 18).

A fase segunda da literatura infantil brasileira compreende, por sua vez, os anos de 1920 a 1945, período este que tem como principal característica a presença da modernização no país e o agravamento das contradições sociais e econômicas da nação. Enquanto o processo de industrialização é facilitado no eixo Centro-Sul, por exemplo, há a permanência do regime de “mandonismo” em regiões como o Nordeste, afirmam Lajolo e Zilberman, (1993).

Concretizando as metas de modernização apenas em algumas camadas sociais e regiões do Brasil, na literatura e na arte a situação não foi diferente: a literatura infantil obteve expansão, nessa época, apenas atrelada aos interesses nacionalistas do Estado e às instituições dominantes. Dessa forma, o estímulo a publicações infantis parece ter vindo do mercado escolar, disciplinando a fantasia e a criatividade em favor do Estado. Monteiro Lobato é um dos grandes destaques que surgiram na época, com narrativas que privilegiam o espaço rural através de obras como *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, além de autores como Tales de Andrade (*Saudade*) e Menotti del Picchia, com *As aventuras de João Peralta*, obra que se diferencia das demais por aludir ao espaço urbano em detrimento do rural.

É importante aqui destacar o marco lobatiano, já que ele é considerado o divisor de águas entre o Brasil de ontem e o de hoje, na área da literatura infantil. Lobato foi, de certa forma, um transgressor para sua época, rompendo convenções e abrindo portas para novos

formatos e ideias que o século XX exigia. Ainda em 1920, Monteiro Lobato publicou uma versão da sua obra *A Menina do Narizinho Arrebitado* com inúmeras ilustrações, classificada como “livro de figuras”, o que a inseria em uma nova diretriz pedagógica enfatizando a função da imagem nos livros infantis (COELHO, 2010).

Assim como Lewis Carroll fez na Inglaterra, Monteiro Lobato fundiu o Real e o Maravilhoso em uma única realidade no Brasil dos anos 1920, evitando o sentimentalismo em voga da época e trilhando brilhantemente pelo caminho da irreverência, do humor e da ironia. A repercussão de sua obra, contudo, foi ampla e irrestrita, até que sua visão crítica de mundo, feroz e cada vez mais lúcida, provocasse reações antagônicas, a exemplo da campanha contra Lobato promovida por colégios religiosos de Taubaté, em 1934, e da indevida acusação a ele de comunista pela opinião pública da imprensa nos anos 1940 (COELHO, 2010).

Nos anos 1950, a obra lobatiana adquire uma nova roupagem ao iniciar a série de teleteatro *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, na TV Tupi São-Paulo, embarcando na crescente disseminação das histórias em quadrinhos e da televisão. Coelho (2010) sugere que o novo público, agora encantado pelo imediatismo das imagens televisivas, ganhava mais uma porta de leitura para o universo lobatiano e acabava indo aos livros, fascinados.

De forma a desvendar os mitos presentes na série televisiva de Lobato, Cláudio Paiva (2000) enfatiza que a programação infantil é um espaço de projeções e identificações, cenário este que serve ao encontro das duas dimensões tão próximas uma da outra na infância, o real e o imaginário. A influência do conteúdo televisivo proposto por Lobato é, portanto, de importância singular e inestimável até os dias de hoje, uma vez que o “cosmos está em cena, com toda a sua pluralidade de mundos; ali o mundo da natureza invade o mundo da cultura” (PAIVA Cláudio, 2000, p. 5), através do uso de imagens oníricas que transportam ao processo de êxtase não somente o público infantil, mas também o adulto.

Retomando as fases propostas por Lajolo e Zilberman (1993), a terceira delas compreende os anos de 1945 a 1965, e apresenta um novo patamar de qualidade alcançado a partir das segmentações culturais ocorridas até os anos 1950. Apesar de ter preservado o vínculo com o nacionalismo da fase anterior, uma vez que aquele modelo educativo ainda estava em vigência, nesta etapa há uma tentativa de contornar a vulgarização, desassociando-a do popular, para, com isso, seguir em direção ao caminho do progresso, e não retomar resíduos do atraso a ser esquecido. A literatura infantil, nesse momento, apresenta também a presença intensa da cultura estrangeira, em especial a norte-americana, promovendo a reprodução de uma ideologia pretensamente progressista e influenciando as produções em

série de obras repetitivas, arraigadas na tradição e nas camadas dominantes, apesar da aparência nacionalista.

É possível afirmar, contudo, que a literatura infantil possa ter compreendido a sua real mensagem apenas na quarta fase, que engloba os anos de 1965 a 1980. A partir dos anos 1960, o Brasil torna-se definitivamente mais alinhado ao mundo capitalista, do qual partem suas ideologias e modelos econômicos que mantêm sua imagem. Na política cultural, o setor editorial é fortemente favorecido, além da maturidade do público-consumidor. Porém, a expansão das mídias e dos percursos que propiciaram a circulação de livros no país aconteceu em meio a um cenário de censura política e ideológica predominante na época, que afetou também a produção literária infantil, destinando cada vez mais essa categoria a objetivos escolares e servindo como mediação à instituição.

Entretanto, o realismo começa a dar seus primeiros passos e levar personagens e ambientes que não omitem os problemas e crises vivenciados na vida contemporânea brasileira às histórias infantis, além de incorporar tons de oralidade e coloquialismo às obras, a exemplo de *A rosa dos ventos*, de Odette Barros, que inaugura o ciclo de urbanização na literatura infantil do país. Finalmente, a noção de infância modifica-se atrelada à imagem da criança, que se torna participante, crítica e inquieta, incorporando o seu ponto de vista nas narrativas infantis (LAJOLO; ZILBERMAN, 1993).

A literatura infantil conseguiu consolidação como gênero somente a partir da década de 1970, com um visível melhoramento de suas produções, formas e conteúdos. Ainda na concepção de Lajolo e Zilberman (1993), a redescoberta da fantasia e a fusão do real com o imaginário foram consolidadas com o trabalho dos novos escritores, como Lúcia Machado de Almeida, através da obra *Aventuras de Xisto* (1957), e a produção infantil de vários autores, dentre eles: Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Ziraldo, Ruth Rocha, Luís Camargo e Ricardo Azevedo. A maioria desses autores “abandonam o papel essencialmente utilitário e pedagógico em sua aproximação com os leitores”, em decorrência do abrandamento da atitude escolar perante os livros não exatamente formativos (SEGABINAZI; OLIVEIRA, 2018, p. 4). Além disso, segundo Fernandes (2008), algumas teorias, como as dos educadores e estudiosos John Dewey, Maria Montessori, Ovide Declory, Édouard Claparède, Jean Piaget, Lev Vigotski, e pesquisadores do imaginário, como Gaston Bachelard e Johan Huizinga, abriram caminhos para que essa nova compreensão da criança proporcionasse a renovação na literatura infantil brasileira.

Dando prosseguimento ao que ficou conhecido como o “boom da Literatura Infantil” a partir dos anos 1970, devido à explosão de criatividade oriunda principalmente da Música Popular Brasileira, dezenas de escritores e ilustradores surgem sintonizados com a palavra de ordem desse momento, que é o experimentalismo associado à linguagem, à narrativa e ao visual do texto. É dessa época o firmamento do compromisso de autores da literatura infantil com o exercício artístico, através de novas temáticas e expressividade (SEGABINAZI; OLIVEIRA, 2018).

Segundo Coelho (2010), a produção de literatura infantil e juvenil explode a partir da década de 1980, dificultando até mesmo o registro de obras e o crescente número de escritores e ilustradores. De acordo com Colomer (2017, p. 189), “o grau de experimentação foi muito elevado nas décadas de setenta e oitenta e permitiu um salto de modernização decisivo para que esta literatura se adequasse aos leitores infantis e adolescentes de nosso tempo”. A autora ainda afirma que, nos anos 1990, a inovação foi diminuindo, mas que, com o século XXI, grandes novidades passaram a surgir, a exemplo das relações entre imagem e texto, dos audiovisuais, da ficção e das mídias digitais, ainda que com certa retomada pela tradição.

Definido por Coelho (2010) como um momento apocalíptico (destruidor do anterior) e genésico (criador de novidades), o período atual instaura uma nova ordem cultural que ainda precisa ser analisada e organizada. Conforme a autora, as tendências apontadas pelo século XXI direcionam para a inexistência de um ideal absoluto.

Em termos de produção literária e em meio ao emaranhado de tendências da literatura infantil e juvenil atual brasileira, Coelho (2010) destaca três linhas de intenções, a saber: a linha realista; a literatura fantasista; e a literatura híbrida. Esta última linha reflete bem as condições propícias ao surgimento dos livros ilustrados digitais interativos infantis, que será abordado mais adiante.

Portanto, o surgimento e consolidação do gênero literário infantil no Brasil soube absorver e incorporar as marcas essenciais de cada período, para assim poder comunicar-se com o seu tempo, chegando “à modernidade com a ambição maior de dialogar em pé de igualdade com a literatura não-infantil” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1993, p. 182).

#### 1.4 TENDÊNCIAS DA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA: O LIVRO ILUSTRADO INFANTIL

As imagens, assim como as palavras, constituem uma fonte de reconhecimentos perceptivos da realidade ao nosso redor, contribuindo para o desenvolvimento de novas

formas de pensar e de se conectar com o mundo, pois, como afirma Munari (1986, p. 196), as imagens contribuem para “alargar as possibilidades de contato com a realidade; significa ver mais e perceber mais”, exercício este que certamente deve ser estimulado pela escola, enquanto preparadora de indivíduos aptos a enfrentar a vida e todos os desafios que dela partem.

Nesse sentido, o livro de gravuras, ou até mesmo as histórias em quadrinhos, apresentam papel fundamental na formação dos pequenos leitores, uma vez que a infância é a fase na qual o cérebro busca por experiências que possam contribuir com o desenvolvimento de um repertório necessário à decodificação das palavras (COELHO, 2000).

A partir da tradição do campo de estudos que ficou conhecido como *picturebook theory* (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011; LINDEN, 2011; SALISBURY; STYLES, 2013), os livros ilustrados infantis puderam ter suas características próprias definidas e categorizadas. Em seus escritos, devido à complexidade da nomenclatura, os editores de Nikolajeva e Scott (2011) adotaram a tradução de “livro ilustrado” para *picturebook* e “livro com ilustração” para *illustrated book*, *picture book* ou *book with pictures*. Salisbury e Styles (2013), por sua vez, definem o livro ilustrado atual pelo seu uso de imagens sequenciais em conjunto com um grupo de palavras que transmitem o significado da narrativa. Ao contrário do livro ilustrado comum, “onde as figuras apenas enriquecem, decoram e ampliam o significado do texto, no livro infantil ilustrado as imagens e as palavras possuem a mesma importância narrativa” (SALISBURY; STYLES, 2013, p. 7). Dessa forma, o significado, nessas obras, surge através da interação entre palavras e imagens, mas que não fariam sentido se usadas separadamente, por isso são interdependentes.

Linden (2011) propõe que o livro ilustrado infantil constitui-se de uma forma específica de expressão, não podendo ser considerada exatamente um gênero, já que abarca em si diversos gêneros pertencentes às categorias da literatura geral, como poesia e histórias policiais. A autora, contudo, tenta delimitar o objeto livro ilustrado através da sua comparação com outros tipos de livros para crianças que contenham imagens, a partir de sua organização interna (Quadro 01).

**Quadro 01** – Tipologia de livros para crianças

Tipos de livros para crianças que contêm imagens (LINDEN, 2011, p. 24-25)	
Livros com ilustração	Apresentam um texto acompanhado de ilustrações, o qual sustenta a narrativa e é autônomo do ponto de vista do sentido.
Primeiras leituras	Situa-se entre o livro ilustrado e o romance, mas dirige-se aos leitores em processo. O formato é próximo do romance e a diagramação aproxima-se dos livros ilustrados.
Livros ilustrados	Obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, o qual pode estar ausente (conhecido por livro-imagem, no Brasil).
Histórias em quadrinhos (HQ)	Forma de expressão caracterizada pela articulação de “imagens solidárias”, em que a organização da página corresponde a uma disposição compartimentada.
Livros <i>pop-up</i>	Livro que no espaço da página dupla acomoda sistema de encaixes ou abas, permitindo a mobilidade dos elementos.
Livros-brinquedo	Objetos híbridos entre livro e brinquedo que apresentam elementos associados ao livro ou que possuam elementos em três dimensões.
Livros interativos	Apresentam-se como suportes de atividades diversas que podem abrigar materiais necessários para uma atividade manual.
Imaginativos ( <i>imagiers</i> )	Essas obras visam à aquisição da linguagem por meio do reconhecimento de imagens referenciais, incluindo uma sequência de representações, em geral organizadas em agrupamentos lógicos.

**Fonte:** *Para ler o livro ilustrado* (LINDEN, 2011).

As autoras Nikolajeva e Scott (2011), por sua vez, apresentam uma categorização dos livros ilustrados a partir do espectro palavra-imagem de cada obra, tendo a categoria livro ilustrado “de contraponto” como intermediário dos dois extremos, já que nele as duas narrativas (visual e verbal) são interdependentes (Quadro 02).

**Quadro 02 -** Categorias de livros ilustrados a partir da tabela palavra-imagem  
(NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 27)

PALAVRA	
Texto narrativo	Texto não narrativo
Texto narrativo com poucas ilustrações	Livro de lâminas (abecedário, poesia ilustrada, livro com ilustração não ficcional)
Texto narrativo com pelo menos uma imagem por página dupla (não é dependente da imagem)	
LIVRO ILUSTRADO	Livro ilustrado simétrico (duas narrativas mutuamente redundantes)
	Livro ilustrado complementar (palavra e imagem preenchem uma a lacuna da outra)
	Livro ilustrado “expansivo” ou “reforçador” (a narrativa visual apoia a verbal, a narrativa verbal depende da visual)
	Livro ilustrado de “contraponto” (duas narrativas mutuamente dependentes)
	Livro ilustrado “siléptico” (com ou sem palavras) (duas ou mais narrativas independentes entre si)
Narrativa de imagens com palavras (sequencial)	Livro demonstrativo com palavras (não narrativo, não sequencial)
Narrativa de imagens sem palavras (sequencial)	
Livro-imagem ou livro de imagem	Livro demonstrativo (não narrativo, não sequencial)
IMAGE	

**Fonte:** Adaptado pela autora a partir da obra *Livro ilustrado: palavras e imagens* (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011)

Partindo dessas definições e categorizações sugeridas pelas autoras da *picturebook theory* (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011), é possível perceber que, no livro ilustrado, a relação e a tensão estabelecidas entre narrativa textual e visual são um ponto importante na comunicação da obra. Ao contrário dos signos convencionais, que são geralmente lineares, os signos icônicos, ou seja, as figuras, não são lineares nem apresentam instruções sobre como lê-los. Assim, a tensão estabelecida entre a função das palavras e das figuras gera ilimitadas possibilidades de interação em um livro ilustrado.

Apesar da obra *Orbis sensualium pictus* (1658), do pedagogo tcheco Amos Comenius, considerado o pai da didática moderna, não ser incluída atualmente como literatura infantil por alguns autores, dentre eles o crítico Peter Hunt (2010), ela é geralmente vista como o primeiro livro ilustrado infantil, uma vez que se constituía de textos e imagens criados especificamente para o público-leitor criança (SALISBURY; STYLES, 2013). Dessa forma,

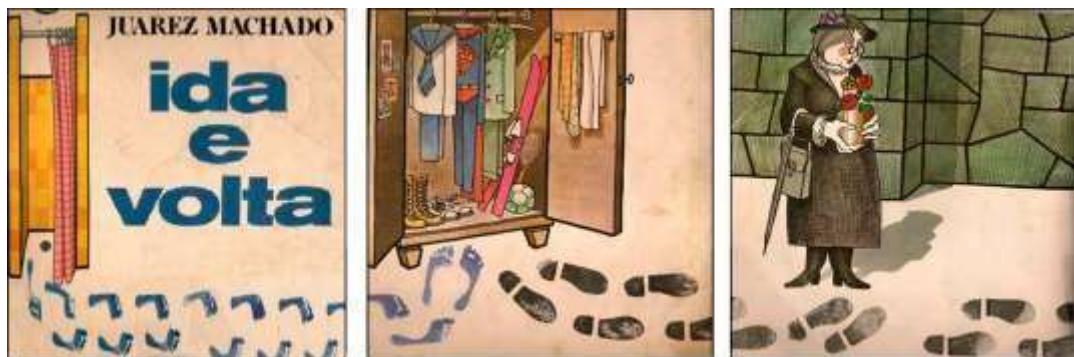
essa obra didática inaugura o uso da ilustração de forma a atrair o interesse dos pequenos leitores nos textos.

Conforme Linden (2011), o desenvolvimento de procedimentos de impressão e reprodução, possibilitando a presença de imagens e palavras na página dupla do livro ilustrado infantil passaram a se multiplicar, principalmente a partir do início do século XX. Na transição do livro ilustrado moderno para o contemporâneo, tem-se, em 1919, a publicação de *Macao et cosmage*, do francês Edy Legrand, o qual inverte a relação de predominância do texto sobre as imagens que permeavam os livros infantis até essa época, explicitando o caráter visual e anunciando o livro ilustrado contemporâneo infantil (LINDEN, 2011). Nessa mesma linha, a autora acrescenta *A história de Babar, o pequeno elefante*, de Jean de Brunhoff, lançado em 1931 pela editora *Jardin des modes*, e que leva além a relação texto-imagem utilizando a diagramação e o suporte da narrativa a serviço da expressão da obra.

Contudo, a importância do aspecto visual nos livros contemporâneos foi consolidada apenas a partir de 1963, com a obra-prima *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak. Em suas páginas, Maurice introduz uma nova concepção imagética que passa a representar, de forma mais íntima e sensível, o verdadeiro universo do inconsciente infantil. A contribuição da obra marcante de Sendak estava, portanto, em “reconstruir de forma imaginativa os sentimentos suprimidos da primeira infância” (POWERS, 2008, p. 90), indo além das questões de bom gosto e elevando a literatura infantil a um patamar tão amplo quanto o da literatura voltada para o público adulto.

Ainda destacando a crescente relevância do aspecto visual nas produções literárias infantis brasileiras, outra obra que muito repercutiu devido ao seu inovador trabalho com as imagens, constituindo um livro-imagem ou livro de imagens (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011), é *Ida e Volta*, do escritor e ilustrador brasileiro Juarez Machado. Representando um marco do início dos livros de imagens no Brasil, a obra foi ilustrada em 1969, mas foi publicada no país apenas em 1975, tendo saído na Holanda, Alemanha, França e Itália anteriormente (SPENGLER, 2010). O livro apresenta uma dinâmica inusitada, sem apresentar narradores ou personagens principais, sugerindo uma narrativa puramente visual que envolve situações de intenso significado, lançando pistas e prendendo a atenção dos leitores (Figura 02).

**Figura 02** - Pistas da narrativa visual *Ida e Volta* (1969), de Juarez Machado



Fonte: Retirada do site <https://www.researchgate.net><sup>11</sup>

Como exemplo do que poderia ter inaugurado a tendência contemporânea dos livros ilustrados infantis no contexto literário, por sua vez, Hunt (2010) aponta para a obra de Janet e Allan Ahlberg, *O carteiro chegou* (1986/2007), lançada no Brasil pela Companhia das Letrinhas. Nas palavras do autor, a obra “é um genuíno passo adiante para as possibilidades do livro infantil e, se não diretamente influente, sintomático de uma tendência mundial” (HUNT, 2010, p. 30). Neste livro para crianças, o pequeno leitor tem a oportunidade de interagir com uma coleção de cartas, as quais já vêm com envelope e conteúdo removível, em que personagens de contos de fadas trocam correspondências entre si e com cantigas infantis (Figura 03).

<sup>11</sup> Disponível em [https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Ida-e-volta-1976-de-Juarez-Machado\\_fig1\\_325812319](https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Ida-e-volta-1976-de-Juarez-Machado_fig1_325812319). Acesso em 12/10/2018.

**Figura 03** - Criança leitora interagindo com a obra *O carteiro chegou* (Janet e Allan Ahlberg, 2007), da Companhia das Letrinhas.



Fonte: Retirada do site <http://www.mamaeemarieitoras.com.br/><sup>12</sup>

O caráter experimental e questionador introduzido na produção literária para crianças e jovens a partir dos anos 1980 foi representado por autores como Tatiana Belinky, Eva Furnari, Leo Cunha, Ana Maria Machado, Angela Lago, Sérgio Capparelli, dentre outros. Introduzindo características do hipertexto<sup>13</sup>, as obras para computador de Angela Lago sugerem uma “leitura-navegação”<sup>14</sup> (LEMOS, 2015), como em *Interminável Chapeuzinho* e outros textos que existiam no *site* da autora (NASCIMENTO, 2009) mas que, infelizmente, saíram do ar após seu falecimento, em outubro de 2017.

Outro exemplo de experimentação literária infantil a partir da hipermídia está na obra de Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski, encontrada no site *Ciber&Poemas*<sup>15</sup>, no qual “o leitor-navegador pode completar alguns dos poemas e publicar suas versões para outros lerem” (NASCIMENTO, 2009, p. 146). O potencial criativo proporcionado pelas ferramentas digitais em obras como *Chá* sugere certo nível de interatividade que é questionável à medida

<sup>12</sup> Disponível em <http://www.mamaeemarieitoras.com.br/2015/09/o-carteiro-chegou.html>. Acesso em 12/03/2018.

<sup>13</sup> Segundo Lévy (1993, p. 15), o hipertexto é um texto virtual que serve como “metáfora válida para todas as esferas da realidade em que significações estejam em jogo”.

<sup>14</sup> “[...] permite a exploração de forma não linear e associativa, além de descentralizada e rizomática, que se transforma em um estado contínuo de “atenção-navegação-interação” [...]” (LEMOS, 2015, p. 123).

<sup>15</sup> Disponível em <http://www.ciberpoesia.com.br/>. Acesso em 25/10/2018.

que preserva a linearidade da narrativa, mas sem deixar de representar uma inovação como registro histórico para sua época (Figura 04).

**Figura 04** - Obra *Chá*, de Sérgio Capparelli e Ana Gruszynski



Fonte: Retirada do site <http://www.ciberpoesia.com.br><sup>16</sup>

Alguns autores da literatura infantil e juvenil nos anos 2000, por sua vez, aproveitando a estética do hipertexto introduzida pelo computador, utilizaram as relações entre linguagem e interface de *blogs*<sup>17</sup> para criar textos literários, a exemplo de *O blog do sapo Frog* (CORREIA, 2007), *Todos contra D@nte* (DILL, 2008) e *O blog da Ritoca* (CARRADINI, 2006). Segundo Nascimento (2009), no livro *Todos contra D@nte*, por exemplo, a representação de ambientes virtuais nas páginas impressas da obra serve para mostrar não apenas de forma clara a agressividade dos colegas de Dante para com ele, mas também para revelar o anonimato das relações virtuais e mostrar o propósito da utilização dessa tecnologia pelos jovens.

A partir do século XXI, o desenvolvimento de tecnologias computacionais móveis, como *e-readers*, *tablets* e *smartphones*, introduzem a ideia do livro - em formato de código - não mais como a única fonte de experiências narrativas para crianças (PINTO; ZAGALO; COQUET, 2013), incorporando outras formas de leitura e induzindo novos perfis de leitores.

<sup>16</sup> Disponível em [http://www.ciberpoesia.com.br/ciber\\_cha.htm](http://www.ciberpoesia.com.br/ciber_cha.htm). Acesso em 20/10/2018.

<sup>17</sup> Endereço eletrônico em que sua estrutura permite a constante atualização de conteúdos através de postagens organizadas geralmente de forma cronológica, podendo incluir comentários, hiperlinks, imagens ou vídeos.

Seguindo a linha da produção contemporânea da literatura infantil para os meios digitais temos a obra lançada em 2007, pela Editora Globo, que é a versão eletrônica de *A menina do narizinho arrebitado*. Segundo Lajolo e Zilberman (2017), o *e-book* apresenta 56 telas que permitem aos leitores acessar as primeiras aventuras dessa clássica história de Monteiro Lobato (1882-1948) através de texto verbal e visual, além de sons e figuras em movimento. Para as autoras, tal fato torna-se “sugestivo”, já que “uma das primeiras obras brasileiras - se não a primeira – efetivamente interativa, digital, multi e hipermidiática” relança “o livro de estreia do escritor mais importante [...] da literatura infantil nacional” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 18) (Figura 05).

**Figura 05** - Capa da obra digital *A Menina do Narizinho Arrebitado* (2007)



Fonte: Retirada do site <http://g1.globo.com/tecnologia/><sup>18</sup>

As possíveis tendências apontadas pelas obras ilustradas infantis para a contemporaneidade, portanto, revelam um caráter polifônico, experimental, complexo e multirreferencial que, segundo Peter Hunt (2010), tem sido o trabalho da literatura infantil desde o início. Os textos de hoje, disseminados por diversas mídias, são uma parte da experiência atual de comunicação que nos leva a pensar que “cada vez mais (parece seguro

<sup>18</sup> Disponível em <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2010/08/livro-de-monteiro-lobato-e-primeira-publicacao-interativa-do-ipad-no-brasil.html>. Acesso em 15/10/2018.

dizer) no século XXI, a ideia do livro [...] será substituída pela experiência multidimensional” (HUNT, 2010, p. 206).

## 2 RECONFIGURAÇÃO NA CIBERCULTURA DO LIVRO COMO MÍDIA

A indústria da comunicação encontra-se, conforme Parry (2012), em um contínuo processo de transformação, consequência do surgimento da internet, que instaura uma cultura de comunicação global cada vez mais interativa, tendo a tela como elemento central das conexões. Possibilitada principalmente pelo desenvolvimento das tecnologias digitais, a comunicação midiática permite, agora, a troca de informações em qualquer tempo e lugar. Porém, a ascensão da mídia não se deu de forma uniforme, com datas pontuais. Ao contrário, Parry (2012) afirma que cada nova mídia vem substituir a anterior, mas absorvendo aspectos dessa, em um processo de evolução midiática constante e progressiva. Segundo Ana Paula Paiva (2010), sob uma perspectiva midiática e visto como um suporte no século XXI, o livro é resultado de um desenvolvimento ininterrupto, dentro do qual produção, reinvenção, aprendizagem, profissionalização, organização e fusão de conhecimentos são ressignificados ao longo do tempo.

Neste capítulo, propomo-nos, assim, a descrever e apresentar a reconfiguração do livro como mídia, desde suas primeiras representações rudimentares até sua presença não mais em formato de código, mas como livro digital ou *e-book*. Para isso, apresentamos diversos formatos e suportes para a ideia de livro e também do livro ilustrado com o intuito de demonstrar o processo de reconfiguração da mídia livro, englobando seu aspecto verbal e visual, bem como a formação do público-leitor, ao longo dos tempos.

### 2.1 QUANDO AS IMAGENS ENCONTRAM ABRIGO: PRIMEIROS LIVROS COM ILUSTRAÇÃO

Segundo Bland (1958), a escrita e a ilustração desenvolveram-se a partir de uma origem comum. Até hoje, por exemplo, a palavra *ilustração* é utilizada tanto para descrições verbais quanto visuais. O que se observa, contudo, é que cada uma dessas linguagens começou como uma forma de comunicar, estabelecendo-se a partir da evolução do alfabeto, no qual certas imagens foram construídas. Um exemplo disso são as figuras paleolíticas, que deram origem à noção de estilização e, portanto, de ideograma (BLAND, 1958).

As origens da ilustração nos livros, porém, estão ligadas à história da gravura, a partir da qual tem início as artes gráficas. Foi através da ideografia, portanto, que o ser humano passou a transmitir ideias por meio de suportes como pedra, madeira, argila ou o que mais estivesse ao seu redor e pudesse servir como superfície de registro de ideias (MELLO, 1979).

Contudo, foram os chineses que seriam considerados os primeiros a experimentar as técnicas de impressão de desenhos coloridos, a exemplo do livro *A Sutra de Diamante*, conhecido como um dos mais antigos livros ilustrados, datado de, aproximadamente, 868 d. C. Nessa obra, afirma Mello (1979, p. 104), “a gravura fortaleceu sua característica através da ilustração, em que havia de impor-se, como uma das mais importantes artes criadas pela sensibilidade do Homem” (Figura 06).

**Figura 06** - Trecho da obra ilustrada *A Sutra de Diamante* (868 d. C.)



Fonte: Retirada do site <https://www.joaomagalhaes.com/><sup>19</sup>

O poder das imagens é justificado pela nossa necessidade de pensar através delas, já que assumem o lugar da percepção direta na mente. Conforme expõe Manguel (2001) ao ressaltar a importância em saber ler e compreender não apenas as palavras, mas também as imagens que formam o mundo, constituindo símbolos, sinais, mensagens e alegorias, “as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos” (MANGUEL, 2001, p. 21). Para Manguel (1997), o livro ilustrado amplia a possibilidade de significações que se pode atribuir aos signos nele presentes, uma vez que “mesmo não conseguindo ler as legendas posso em geral atribuir um sentido, embora não necessariamente o explicado no texto” (MANGUEL, 1997, p. 116). O autor exemplifica a afirmação através do caso do livro *Codex*

<sup>19</sup> Disponível em <https://www.joaomagalhaes.com/o-tao-do-reiki/2015/06/versos-do-sutra-do-diamante/>. Acesso em 10/03/2018.

*Seraphinianus*, elaborado por Luigi Serafini e publicado em 1981, na cidade de Milão, Itália, com uma interessante introdução de Ítalo Calvino. Segundo Manguel (1997), a obra constitui-se como um dos livros ilustrados mais curiosos que existem, pois, sendo composta “inteiramente de figuras e palavras inventadas, o *Codex Seraphinianus* deve ser lido sem a ajuda de uma língua comum, mediante signos para os quais não há significados” (MANGUEL, 1997, p. 115), com exceção da disposição e capacidade de invenção do próprio público-leitor da obra (Figura 07).

**Figura 07** - *Codex Seraphinianus*, obra ilustrada de Luigi Serafini (1981)



Fonte: Retirada do site <http://www.openculture.com><sup>20</sup>

A gravura em madeira, mais conhecida como xilogravura, foi um importante marco que inaugurararia, mais tarde, as possibilidades para o surgimento da tipografia, uma vez que nasceu juntamente com as artes da impressão e gráficas. Conforme Ana Paula Paiva (2010), as cópias produzidas à mão passaram a ser insuficientes para a necessidade de multiplicação das obras, dessa forma a xilografia tornou-se largamente empregada desde o século XIV. Com o aparecimento da Imprensa, afirma Mello (1979), a gravura pôde se desenvolver

<sup>20</sup> Disponível em <http://www.openculture.com/2017/09/an-introduction-to-the-codex-seraphinianus-the-strangest-book-ever-published.html>. Acesso em 10/03/2019.

intensamente na Europa. Através das artes de mestres da xilogravura, como Dürer, Holbein e Van Dick, portanto, livros e tipos são gravados com cada vez mais frequência.

Devido ao surgimento da Imprensa, manuscritos em códex, iluminuras e miniaturas<sup>21</sup> cedem lugar às ilustrações das artes tipográficas. Na Era Medieval, porém, a iluminura assumia o papel da ilustração, já que era a responsável pela decoração da página. Grande parte do trabalho das iluminuras pertencia à Igreja, pois o clero, como afirma Mello (1979), era “quase a única classe social que se entregava à leitura; por isso os monges, pelo contato constante com os manuscritos, e pelo senso artístico de alguns deles, tornaram-se hábeis ilustradores” (MELLO, 1979, p. 120).

Como afirma Manguel (1997), em meados do século XIV, a iconografia bíblica que antes preenchia vitrais, colunas e paredes da Igreja foram reduzidas e incorporadas em livros. Com um dos objetivos de atrair fiéis,

[...] vários iluminadores e gravadores começaram a representar as imagens em pergaminho e papel. Os livros que criaram eram feitos quase exclusivamente de cenas justapostas, com poucas palavras, às vezes como legendas nas margens das páginas, às vezes saindo da boca dos personagens em cártyulas semelhantes a bandeiras, como balões das histórias em quadrinhos de hoje. (MANGUEL, 1997, p. 123)

Dessa forma, em fins do século XIV, os livros de imagens tinham se tornado populares e continuaram a existir pelo resto da Idade Média, através de diversos formatos, dentre eles, “volumes de desenhos de página inteira, miniaturas meticulosas, gravuras em madeira e, finalmente, no século XV, tomos impressos” (MANGUEL, 1997, p. 123). Um dos exemplos, para o autor, que chamaria a atenção seria a *Biblia pauperum*, popularmente conhecida como *Bíblia dos pobres*. Aberta na página devida e presa a um suporte, a *Biblia pauperum* apresentava, todos os dias, mês a mês, sequencialmente, páginas duplas expostas aos fiéis, de forma a provocar, no seu público-leitor, o reconhecimento de boa parte dos personagens presentes nas cenas, uma vez que as imagens seriam “lidas” e associadas às histórias do Novo e Velho Testamento, em decorrência também do aspecto justaposto das páginas. A *Bíblia dos pobres*, livro xilogravado, fez então bastante sucesso no século XV, através das suas muitas ilustrações e abreviaturas de época (PAIVA Ana Paula, 2010) (Figura 08).

---

<sup>21</sup> Miniaturas, originárias do *minimum*, não devem ser confundidas com figuras reduzidas. Ao contrário da iluminura, a miniatura é uma técnica mais pobre e limitada, pois apenas complementa as letras e figuras, ornamentando-as (MELLO, 1979).

**Figura 08** – Página sequencial da *Biblia pauperum*, de Heidelberg



Fonte: Retirada do site <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/><sup>22</sup>

Muito se especula a respeito do verdadeiro sentido da *Biblia pauperum*, que, ao contrário do que o nome sugere, não tinha como intuito exatamente ofertar uma oportunidade de leitura aos que não tinham domínio das letras, uma vez que a leitura exposta com ilustrações coloridas poderia servir também como referência para os sermões dos padres, demonstrando uniformidade das escrituras da Bíblia (MANGUEL, 1997).

A partir dos séculos XIV e XV, contudo, o trabalho intelectual passa a se desenvolver com mais intensidade e amplitude, devido à impressão de livros que utilizam técnicas de xilografia, o surgimento da imprensa e a Revolução Francesa, fatores esses que possibilitaram o deslocamento das obras para os castelos (MELLO, 1979). Para o autor, no entanto, a decoração de livros através da técnica da iluminura não representava mais que o enriquecimento visual do texto por meios artísticos, sem acrescentar nenhum sentido figurativo-representativo, apenas significado plástico e beleza.

<sup>22</sup> Disponível em <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg148/0001/thumbs>. Acesso em 10/03/2018.

O diferencial, contudo, na leitura da *Biblia pauperum*, como afirma Manguel (1997), encontrava-se no fato de que cada página constituía uma leitura quase instantânea, já que o texto mostrava-se de uma vez, correspondendo o tempo de narração com o tempo de leitura do próprio leitor. Dada a necessária convocação da participação do público na obra ilustrada, McLuhan (1969) sugere que:

É relevante considerar que as antigas impressões e gravuras, tal como as modernas tiras de humor e histórias em quadrinhos, ofereciam pouquíssimos dados sobre qualquer momento específico no tempo, ou aspecto no espaço, de um objeto. O espectador, ou leitor, é compelido a participar, completando e interpretando as poucas pistas dadas pelas linhas delimitadoras. Não muito diferente do caráter da gravura e do cartum é a imagem da televisão, com seu baixo grau de dados sobre os objetos e o consequente grau de participação do espectador, a fim de completar o que é apenas sugerido na malha de pontos emaranhados (MCLUHAN, 1969 apud MANGUEL, 1997, p. 125-126).

Vale destacar que toda essa evolução de registro dos livros introduz variações da obra sugerindo uma linguagem a decifrar, seja através de motivos bordados, ilusão de movimento, relevo, iluminuras, cores e materiais gravados. Dessa maneira, “o suporte livro, como convite e pouso [...], se moderniza usufruindo de mesclas dessas abordagens, acréscimos, intervenções, perspectivas visuais fantásticas” (PAIVA Ana Paula, 2010, p. 26).

Hutcheon (2013), em abordagem singular a respeito dos modos de engajamento do público com a história, elenca três tipos principais: contar, mostrar ou interagir. Nessa perspectiva, a autora traz à tona o debate sobre a especificidade midiática, evidenciando limites e vantagens que cada mídia pode oferecer com seu tipo de engajamento. Para Hutcheon (2013, p. 47), a “história pode nos ser contada ou mostrada, cada qual numa variedade de diferentes mídias. A perspectiva [...], no entanto, muda com o terceiro modo de engajamento”, que seria o modo interagir. Apesar de os três tipos serem considerados “imersivos”, em graus e formas diferentes, o modo participativo, oriundo do viés interativo, provoca imersão física e cinestésica na história, podendo ser imersivo e interativo ao mesmo tempo. A autora cita como exemplo o caso dos parques temáticos da Disney e das experiências com realidade virtual, nas quais “sentimos como se nossos corpos estivessem penetrando um heterocosmo adaptado” (HUTCHEON, 2013, p. 84). Menos imersivas, mas, ainda assim, participativas, são as chamadas “narrativas interativas” de CD-ROMs e sites virtuais, a exemplo de algumas obras citadas no tópico 1.4.

Apesar de menos imersivo ainda que os jogos de *videogame*, o chamado “cinema expandido”<sup>23</sup> possibilita ao público que faça parte da experiência, interferindo na maneira como se desenvolve a narrativa através da manipulação de bancos de dados multimídia (HUTCHEON, 2013, p. 186). Além disso, o “cinema interativo” também requisita o modo interativo de participação através da reconfiguração da ideia do filme, que “passa a possibilitar que o espectador se torne também usuário e interfira no fluxo narrativo da obra. O chamado filme interativo reformula a lógica do roteiro cinematográfico” (CIRINO, 2015, p. 81), envolvendo a audiência através da própria organização da linguagem.

Ainda que o cinema comercial atualmente camufla os recursos técnicos para garantir a “impressão de realidade” do filme, o que permanece da cumplicidade formada pela relação entre público e espetáculo fílmico seriam justamente as aspirações da própria audiência, uma vez que o “cinema é a conquista de um sonho” (CAPUZZO, 1986, p. 24). Conhecido também como “pai dos efeitos especiais”, Georges Méliès foi o primeiro cineasta a utilizar recursos cinematográficos como fonte de inspiração para narrativas fantásticas, criando as bases do que posteriormente ficaria categorizado como “cinema de ficção”. A contribuição de Méliès deve-se, então, às suas descobertas cênicas através da produção de filmes fantásticos e oníricos, sendo utilizadas até hoje em obras como *A invenção de Hugo Cabret*, de Martin Scorsese (2011), e *A História sem fim*, de Wolfgang Petersen (1984).

Foi a trajetória do ser humano, portanto, que deu origem aos primeiros exemplares de histórias, uma vez que, através da narração, fossem elas verdadeiras ou imaginárias, a humanidade começou a escrever seu itinerário, fazendo nascer, portanto, a comunicação, essencial à convivência humana. A partir de ferramentas e instrumentos encontrados no seu próprio dia a dia, como pedras, madeira, chifres, tecido, o ser humano transmitia seus pensamentos, compondo o que seria “a escrita em seu primeiro degrau de evolução”. (MELLO, 1979, p. 21).

## 2.2 DO CÓDICE AO LIVRO IMPRESSO: SURGIMENTO DO PÚBLICO-LEITOR

Enquanto a palavra falada proporciona uma comunicação imediata, a escrita preserva seu conteúdo devido à necessidade de suportes para se fixar. A produção de suportes para a escrita foi criada a partir de materiais que o próprio homem encontrava em seu espaço natural. Os papiros, pergaminhos, areia, argila ou qualquer outro material que abrangia a possibilidade de registro em sua superfície foram utilizados para gravar as primeiras escrituras da história.

<sup>23</sup> *Expanded cinema*: prática cinematográfica na qual a experiência não é predeterminada, dependendo diretamente da construção, por exemplo, das relações entre espaço e tempo pelo público.

Segundo Parry (2012), os primeiros exemplos de escrita foram encontrados há cerca de 5.500 anos em potes de cerâmicas, nos quais foram gravados símbolos que possivelmente indicavam o conteúdo do objeto. O autor também afirma que, somente quatro mil anos após, um escriba iria registrar a lenda oral de Gilgamesh em placas de argila através do idioma sumério, utilizando-se dos caracteres cuneiformes. Porém, antes disso, era comum encontrar desenhos rupestres de animais há cerca de trinta mil anos atrás, os quais indicavam possivelmente imagens verossímeis da realidade vivenciada pelo homem em tempos passados. A exemplo das figuras encontradas em mais de 200 cavernas em países como a França e a Espanha nessa época, pode-se constatar que a linguagem visual já era bastante disseminada na época e primordial para a comunicação humana.

Diversos materiais serviram de suporte à escrita e até de precursores para o papel, tais como pedra, argila, papiro e pergaminho (ALMEIDA, 2015). Tabuletas de argila foram um dos primeiros protótipos de livros que se tem registro, surgindo em meados de 3.500 a.C., uma vez que na Suméria havia esse material em abundância (PARRY, 2012) (Figura 09).

**Figura 09** - Tabuleta de argila com escrita cuneiforme: primeiros protótipos de livros



Fonte: Retirada do site <http://universodahistoria.blogspot.com><sup>24</sup>

Ainda segundo Almeida (2015), logo em seguida passou-se a utilizar os papiros para compor um rolo, porém os custos e as dificuldades de locomoção do material tornaram-nos obsoletos com o tempo. Já o pergaminho, que começou a ganhar espaço por volta de 190 a.C., contudo, a princípio era composto por várias folhas reunidas entre duas capas de madeiras,

<sup>24</sup> Disponível em <http://universodahistoria.blogspot.com.br/2010/07/escrita-cuneiforme.html>. Acesso em 10/03/2018.

que passaram a ser dobradas ao meio e costurados, formando os chamados códices ou códex. Esta foi então a primeira ideia de livro como objeto de que se tem datado (ALMEIDA, 2015) (Figura 10).

**Figura 10** - Códice nas mãos de leitor



Fonte: Retirada do site <https://belitabotelho.blogs.sapo.pt><sup>25</sup>

Chartier (1994) conceitua o códice como a junção de vários blocos de papiros antigos, costurados à maneira dos livros que conhecemos atualmente. Os cadernos montados a partir das folhas dobradas eram costurados e encadernados, substituindo progressivamente os rolos de texto escrito. Dessa forma, os códices instalaram hábitos que antes não eram possíveis: escrever durante a leitura, folhear as páginas, comparar duas obras abertas e pesquisar trechos a partir da indexação. O códice, portanto, trouxe consigo a possibilidade de manipulação mais agradável e a fácil localização do conteúdo nele presente, além de outras vantagens, como:

Além dos novos gestos e das novas formas de escritores e leitores lidarem com os textos, o surgimento do códice permitiu que houvesse uma redução nos custos da fabricação do livro. Isso porque o códice possibilitou a utilização dos dois lados da página, a redução das margens e a reunião de um grande número de textos em volumes menores. (LUCCIO; COSTA, 2005, p. 20)

<sup>25</sup> Disponível em <https://belitabotelho.blogs.sapo.pt/29012.html>. Acesso em 10/03/2018.

Com a migração dos rolos de papiro para os códices, porém, ocorreram algumas perdas inevitáveis para a história da humanidade. Algumas obras e trechos de livros de tempos remotos desapareceram no processo. No entanto, mesmo acarretando tais prejuízos aos registros do passado que poderiam ser valiosos para se compreender melhor o desenvolvimento dos homens e de sua cultura, a revolução dos códices consequentemente foi vital para o início da conquista da liberdade do leitor, que agora poderia folhear as páginas e navegar dentro do livro com mais facilidade.

Como, na época, os livros ou códices eram escritos à mão, isso dificultava a possibilidade de divulgação das obras. Desta forma, “com o desenvolvimento do sistema de escrita, houve também a necessidade de organização e padronização das representações gráficas, surgindo assim a tipografia” (ALMEIDA, 2015, p. 22). Isso provocou uma verdadeira revolução no mundo dos livros e da leitura.

Segundo McLuhan (1972), a mecanização da escrita por meio da invenção da tipografia trouxe a redução do trabalho manual na produção dos códices, massificando, mais tarde, essa nova forma de comunicação. Essa mecanização foi provavelmente a primeira redução de qualquer trabalho manual a termos mecânicos. Com isso, o processo implicou na “primeira representação do movimento como uma sucessão em série de instantâneos [...]. A tipografia tem muita semelhança com o cinema. Com efeito, a leitura da palavra impressa colocou o leitor no papel do projetor cinematográfico” (MCLUHAN, 1972, p. 158).

Os chineses, contudo, foram os primeiros a produzir um livro impresso através da técnica de impressão em matrizes de madeira, no final do século IX (ALMEIDA; VIRGINIO, 2014). Porém, apenas no século XV este conceito foi redescoberto por inventores como Laurens Coster, Procope Waldvogel, Jean Brito, Jean Mentelin, Panfilo Castaldi e pelo alemão Johannes Gutenberg, o qual é responsável pela criação de tipos móveis para impressão adaptados de uma prensa vinícola.

Com o surgimento da prensa, atribuído popularmente a Johannes Gutenberg, portanto, ocorreu uma divisão entre as formas rudimentares de produção de livros medievais e as modernas maneiras de impressões da tipografia. Alguns copistas e escribas resistiram às mudanças da época, uma vez que as mesmas provocariam a provável obsolescência de suas profissões, mas não foram apenas essas transformações que marcariam história. Com a prensa, os códices passaram a ser produzidos em série e os custos para tal produção seriam reduzidos drasticamente. Outra possível consequência foi que a nova invenção “permitiu que os textos, antes escritos por copistas em pergaminhos, pudesse ser reconfigurados, através

dos tipos móveis, matrizes que permitiam a reprodução de muitos exemplares" (NICOLAU, 2010, p. 4), tornando a tipografia uma peça essencial na produção em série de livros e publicações.

A revolução que o surgimento da prensa permitiu chega a ser comparada com a revolução da informática, já que ela ampliou o acesso às obras de forma a disseminar todo o conhecimento acumulado e às vezes desperdiçado nas bibliotecas. Em decorrência da produção em série e da impressão, não se precisava mais sair de casa para adquirir o conhecimento que se desejasse, o que transformaria as formas de ler com o barateamento e o compartilhamento de informações para as diversas classes sociais (MCLUHAN, 1972), provocando o surgimento de um novo público leitor:

Um novo público surgira a partir do final do século XIII, paralelamente à transformação do antigo feudalismo. Ao lado dos clérigos e dos nobres nascera uma nova classe burguesa, capaz ela também de aceder à cultura. Jurisconsultos, conselheiros leigos dos reis, "altos funcionários" de toda espécie, um pouco mais tarde, ricos negociantes ou burgueses, numerosos indivíduos precisavam de livros. E não apenas livros sobre sua especialidade (obras de direito, política ou ciências), mas também livros "literários": obras de edificação moral facilmente acessíveis, romances, traduções e etc. (FEBVRE; MARTIN, 1992, p. 32)

As obras popularizaram-se, ainda que de forma restrita, com o advento da impressão dos livros, por consequência da invenção da prensa e do desenvolvimento da tipografia. Deixando de ser apenas propriedade das autoridades religiosas, novas classes de livros surgem, a exemplo dos livros escolásticos, livros para devoção privada, cosmologias e textos literários. Contudo, o livro ainda não chega às mãos do cidadão médio, já que em decorrência de fatores como analfabetismo, reduzido número de universidades, concentração de conhecimentos, preço das obras, baixa distribuição e tiragens, interesse difuso e função formadora duvidosa do livro fora da ideia religiosa, o suporte ainda era considerado artigo de luxo para alguns poucos membros da sociedade (PAIVA Ana Paula, 2010).

Entretanto, a partir do século XVIII, obras passaram a ser produzidas em série e surgiu o público que agora não se restringia apenas à Igreja nem aos senhores de posse: alguns membros do próprio povo começam a adquirir livros e a se tornarem leitores. Novas categorias de leitores surgem no século XIX, compostas por mulheres, crianças e trabalhadores, ampliando o número de leitores e a diversidade de práticas da leitura (CARVALHO, 2010). Portanto, a partir da nova categoria de público leitor, que surgiu em decorrência dessa produção em série, os livros puderam se tornar mais acessíveis. Como afirma Nicolau:

Não só os textos existentes, mas também a criação de novos textos podiam, agora, chegar às mãos de uma nova categoria de receptor: o leitor, primeiro de livros, depois de jornais. Uma legião de autores, e até mesmo novas práticas de difusão de informação, habitaram a Europa e, de lá, se espalharam para o resto do mundo. O texto mantinha sua propriedade de autonomia de expressão de sentido, em livros e jornais que se reproduziam facilmente e chegavam ao alcance das pessoas que sabiam ler. (NICOLAU, 2010, p. 4)

A tipografia modificou o aspecto social dos indivíduos, que agora passam a ter acesso não apenas a obras antes restritas a determinados setores das sociedades, mas também a possuir os livros em suas residências e poder levá-los a qualquer lugar, a qualquer hora. Sucedeu “agora [...] um aspecto físico do livro impresso que muito contribuiu para o individualismo. Refiro-me a seu caráter portátil. Assim como a pintura de cavalete desinstitucionalizou a pintura, assim a tipografia quebrou o monopólio das bibliotecas” (MCLUHAN, 1972, p. 256).

O anseio pela facilidade e praticidade de possuir livros que pudessem ser lidos quando e onde se quisesse, através de formatos portáteis como os livros de bolso, foi possível apenas com a mudança no processo de produção das obras, que agora eram impressas. A impressão de livros e o consequente surgimento da tipografia, ao contrário dos antigos manuscritos em rolo, criaram um público maior de leitores. Isso ocorreu primeiramente por causa da facilidade de transporte, depois porque houve certa padronização com a impressão das palavras, tornando a leitura mais clara e amistosa.

Além das mudanças sociais acarretadas pelo surgimento dos livros impressos e da tipografia, surgiram também novos hábitos culturais que foram sendo assimilados com o tempo. O mercado de livros agora dependia que o número de leitores fosse cada vez maior, portanto alguns aspectos da cultura antiga foram gradativamente sendo deixados de lado. “Assim o século dezesseis, [...] foi o tempo em que o latim começou a perder terreno. O público leitor [...] torna-se cada vez mais um público leigo, [...] composto de mulheres e pessoas da classe média, entre as quais muitas não estavam familiarizadas com o latim” (FEBVRE; MARTIN, 1992, p. 479).

Ademais, com o crescente deslocamento dos monastérios para as universidades, os livros, que agora podiam ser produzidos em larga escala, foram conquistando um novo público. Foi nessa época que Dante compôs a *Divina Comédia*, no século XVI, dentre outras obras que se tornaram clássicas até hoje (PARRY, 2012). Portanto, para McLuhan (1972), a repetibilidade foi uma das características essenciais à tipografia móvel, afinal, a revolução da

imprensa acarretou a produção em massa de produtos idênticos, levando ao isolamento da leitura, provocando, mais tarde, a primeira revolução industrial.

### 2.3 ASCENSÃO DA MÍDIA: O LIVRO RECONFIGURADO

As tecnologias digitais possibilitam novas formas de criação, produção, distribuição, circulação e consumo de conteúdo, modificando mídias anteriores e instaurando novas formas de se comunicar na Era Digital, seja com mais oportunidades ou com mais dificuldades (PARRY, 2012). Segundo o autor, isso acarreta desafios não apenas para os consumidores, mas também para os profissionais da mídia, que precisam estar sempre em busca de recursos e atualizações, à medida que os modelos ultrapassados colapsam.

Antes do advento da internet, os formatos convencionais de mídia, como livros impressos, jornais, televisão e rádio, eram fechados e estanques em seus modelos e tecnologias, ao contrário do que acontece atualmente. Com o fortalecimento dos sistemas digitais, as distinções entre uma mídia e outra vão se dissolvendo, interligando dispositivos baseados em telas conectadas à internet que oferecem uma gama ilimitada de conteúdos para o consumidor, que agora escolhe o quê, quando e como consumir.

Conforme as ideias de Parry (2012), ao contrário da linearidade que a evolução de tecnologias sucessivas supõe, a realidade da ascensão das mídias apresenta-se muito mais complexa. As inovações, segundo o autor, ocorrem de maneira conflituosa e nem sempre tão previsíveis, a depender também de determinado sistema político para outro. Apesar disso, a mídia ocupa um grande espaço em nossas vidas, já que as pessoas passam parte dos seus dias consumindo e produzindo conteúdos mediados, além de dedicarem cada vez mais tempo e atenção a atividades simultâneas e interativas em diversas mídias. Dessa maneira, as mídias tornaram-se uma indústria global em que seus conteúdos mediados não param de crescer.

Ainda nos anos 1960, Marshall McLuhan (1972) já teorizava sobre aquilo que ele defendia ser a evolução dos meios comunicativos, distinguindo três grandes períodos ou culturas na história da humanidade. A primeira delas, a cultura oral ou acústica, era representada pela sociedade não alfabetizada, na qual o principal meio de comunicação entre as pessoas era através da palavra oral, ou seja, falada e ouvida. A segunda fase evolutiva, cultura tipográfica ou visual (o autor denomina de “Galáxia de Gutenberg”), é constituída pela sociedade alfabetizada que tinha acesso à leitura e à escrita da palavra impressa, mas que nem por isso deixava de ficar “completamente desarmado para enfrentar a linguagem de sua própria tecnologia eletromagnética” (MCLUHAN, 1972, p. 48). O último grande período

seria o da cultura eletrônica, que na época de McLuhan já começava a dar seus primeiros passos, sentidos através de sua velocidade instantânea, organicidade e heterogeneidade. Segundo o autor, na era eletrônica, vivemos a linguagem pós-número, pois somos pós-alfabetizados.

Nesse contexto de ascensão das mídias, o livro apresenta-se, assim como a televisão, o rádio, os jornais e a pintura, como mais uma mídia que passa por processos de transformação a partir das novas configurações instauradas pela Era Digital. Destinado a incorporar e prosperar no universo dos dígitos, o livro agora é acompanhado de leitores *on-line* que vivem na expectativa de conteúdos atualizados em tempo real e ilustrados com vídeos e/ou recursos dinâmicos e interativos que aprofundam a experiência leitora e envolvam o público.

Um claro exemplo da repercussão do desenvolvimento da tecnologia audiovisual está na sua influência sobre os livros infantis, acrescentando a oportunidade de passar para vídeo e/ou áudio a leitura de contos e poesias infantis, em um primeiro momento. A partir de então, como ressalta Colomer (2017, p. 237), “as possibilidades da multimídia e da tecnologia digital começaram a oferecer um imenso campo de possibilidades ao jogo literário interativo, especialmente por meio da crescente proliferação dos *videogames*”, através da reconfiguração de histórias clássicas infantis e juvenis para o jogo. Alguns exemplos desses casos são: *The ugly Prince Duckling*, no qual os personagens de Andersen ajudam a salvar o mundo da escuridão; *Rumo à ilha do tesouro* (Kheops); Lovecraft para Xbox; Agatha Christie para Wii, dentre outros.

Entretanto, como defende Parry (2012), os livros, ao contrário de mídias como o filme e a música, não foram tão afetados pela ameaça digital. Nesse sentido, o autor compara o consumo mais instantâneo de um filme ou de uma música, os quais acompanham nosso estilo de vida e os recursos tecnológicos para isso, com a dificuldade que seria fazer *streaming* de um livro digital, por exemplo. Necessitando de consumo por períodos mais longos, além de empréstimo a terceiros e a manutenção de referências, os livros digitais, principalmente em seus arquivos de *download*, continuarão desempenhando papel similar ao de seus antecessores impressos. Zilberman (2001, p. 106), por sua vez, acredita que “leitura e escrita antecedem e sucedem os meios utilizados para sua gravação num dado tipo de material, de modo que a troca desse por outro [...]”, como discos rígidos, disquetes, CDs ou *site*, representa um ou vários passos no caminho do progresso e, cada vez mais, do aperfeiçoamento tecnológico.

Definido como artefato, o livro tradicional, suporte para transferência de dados desde suas origens, apresenta, segundo Parry (2012), o diferencial de representar um objeto de

prazer ao ser manuseado, admirado, guardado e colecionado. No caso dos filmes e músicas, por sua vez, é o conteúdo que passa a ser valorizado, muito mais do que o seu suporte. No entanto, à medida que a mídia livro passa a ter seu conteúdo mais valorizado e exigido pelos seus leitores, o artefato passa apenas a ser transportador de experiências e práticas que afetam e envolvem o leitor *on-line*, contradizendo as ideias do Parry (2012). Isso porque a criação literária em ambientes digitais, segundo Carvalho (2010), introduz uma nova tendência na literatura atual, que seria, decerto, não o fim do livro impresso como mídia, mas a introdução de novas formas de leitura, de escrita e de intervenção sobre a palavra. Conforme Zilberman (2001), é a lógica do sistema capitalismo, com sua obsolescência programada, que pode sugerir sobre o improvável desaparecimento do livro, pois este encontrará seu espaço. Porém, ainda conforme a autora, graças à literatura o livro sobreviverá, já que a interferência suscitada por ele faz com que o leitor não o abandone.

Reiterando, contudo, a recorrente lição de que as mídias não desaparecem, mas incorporam e absorvem as mídias anteriores, reconfigurando seus formatos, processos, práticas e usos, de acordo com as tecnologias e culturas de cada época, o livro vai se transformar à “medida que mudarem as atribuições de autores, editores e livreiros [...], e não desaparecer” (PARRY, 2012, p. 85).

#### 2.4 LIVROS DIGITAIS: SOFTWARE, DISPOSITIVOS E CONTEÚDO

Com características básicas que perduraram por mais de quinhentos anos, desde quando Gutenberg possibilitou o desenvolvimento e difusão da prensa tipográfica para reprodução e distribuição de textos, o livro passa por transformações que o leva para a tela digital, a qual se insere em um artefato que permite sua fácil portabilidade, armazenamento e mobilidade. Tais vantagens são apropriadas a uma vida dinâmica e fragmentada, em que os livros contemporâneos, através dos computadores, *tablets* e *smartphones*, disseminam, comunicam e informam conteúdos atualizados de forma rápida e eficiente (GUEDES; ALBUQUERQUE; ALMEIDA; NICOLAU, 2013).

Com o desenvolvimento de técnicas, tecnologias e processos de impressão e reprodução de textos, novos gestos são instaurados, a partir de tempos e lugares, como também novos objetos e razões para a leitura. Pois, como afirma Chartier, o processo de “leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados” (CHARTIER, 1998, p. 77). Dessa forma, várias rupturas, como, por exemplo, do texto impresso ao eletrônico, dividem a longa história das diversas práticas de leituras.

No cerne das transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, a convergência guia o fluxo de conteúdos por múltiplas plataformas midiáticas, em parceria com mercados de mídias e com o comportamento migratório do público, o qual transita pelos meios de comunicação de qualquer parte em busca das experiências e conteúdos que desejam (JENKINS, 2009). A circulação desses conteúdos depende, então, da ativa participação de seus consumidores.

Segundo Lemos (2012), o corpo identifica a leitura do texto por meio do suporte, o qual é muito sensorial e condiciona a própria prática de ler, mesmo, muitas vezes, o conteúdo sendo o mais importante. Por isso, ainda há dificuldades em aceitar certos suportes ao livro eletrônico, as quais já estão sendo superadas pelas vendas de *e-books* em detrimento de livros impressos, principalmente para a leitura cotidiana, como jornais, revistas e livros simples.

O livro digital (livro eletrônico, *e-book*, *eBook*, *ebook* ou *e-edition*), com todas as suas possibilidades e recursos, pode ser definido, portanto, a partir de Flatschart (2014), como sendo “uma publicação em formato digital, que pode ser lida em dispositivos computacionais, podendo conter textos escritos, imagens e outros recursos, bem como multimídia e interatividade” (FLATSCHART, 2014 apud TEIXEIRA, 2015, p. 33). Dado o conceito geral do que seria um livro digital ou *e-book*, partiremos para os três pilares de sua composição.

#### 2.4.1 Quanto ao *software*

O *software* ou aplicativo é responsável pela extração de recursos que amplificam o poder de comunicação, através do sistema para o qual foi desenvolvido. Contudo, sistemas específicos, como *Android* ou *iOS*, já representam grande parcela do mercado para *tablets* e *smartphones* (FLATSCHART, 2014). Com destaque especial para o mercado de livros infantis, o autor ressalta que esta área é fértil para livros-aplicativos, uma vez “que exploram recursos interativos apoiados em estratégias como *storytelling*<sup>26</sup>, *transmedia*<sup>27</sup> e *gamification*<sup>28</sup>, que buscam dar vida própria ao conteúdo e propiciar novas experiências sensoriais ao leitor” (FLATSCHART, 2014, p. 55).

Os aplicativos de leitura digital mais conhecidos e difundidos atualmente são os chamados *software readers*, os quais leem diversos tipos de arquivos, podendo ser classificados como também multiplataformas, isto é, que apresentam compatibilidade com

---

<sup>26</sup> Influência da estrutura narrativa na percepção, atitude e comportamento de consumidores.

<sup>27</sup> Experiência através de diversas plataformas e formatos, como livros, filmes, *games*, quadrinhos e internet.

<sup>28</sup> Fenômeno em que as características dos jogos, como *puzzles* e desafios, são incorporadas a outras áreas.

mais de um sistema. Segundo Almeida (2015), os principais exemplos de *software* para leitura digital atuais são: Adobe Reader, Adobe Digital Editions, iBooks, Kindle Reader, Kobo, Nook Reading, Aldiko Book Reader, Mobipocket Reader, Bluefire e Saraiva Digital Reader. Como os aplicativos se atualizam constantemente, inventando-se e se reinventando, é possível acrescentar ainda o Google Play Livros, que conta não só com uma loja de *e-books* da empresa como também suportam arquivos em PDF e *ePUB*; o Marvin, aplicativo sem loja específica que possibilita a leitura e organização de sua biblioteca pessoal, também suportando formatos PDF e *ePUB*; e, por fim, o Wattpad eBook Reader, o qual tem como objetivo a distribuição gratuita de livros digitais, contando com mais de dez milhões de obras oferecidas pelo vasto público de usuários<sup>29</sup>.

#### 2.4.2 Quanto ao dispositivo

Além de programas aplicativos que seguem as regras determinadas por cada sistema, é necessária, para o processo de leitura digital do *software*, a presença do *hardware*. Conhecidos ainda como dispositivos computacionais, estes podem ser fixos, como computadores *desktop*, ou móveis, como *smartphones*, *notebooks*, *tablets* ou *e-readers*. De acordo com a evolução tecnológica, a produção de obras digitais e as necessidades de cada leitor, os textos foram se adequando a cada contexto. Os mais concisos, por exemplo, tornaram-se mais apropriados para leitura em *smartphones*. Porém, foram os *e-readers* os responsáveis por “dar uma identidade ao livro eletrônico como o conhecemos na atualidade, já que este dispositivo foi pensado especificamente como suporte para os livros digitais” (PEREIRA, 2014, p. 42).

O ano de 1998 trouxe, assim, os primeiros modelos de leitores digitais que começaram a ser comercializados pelo mercado editorial. Como afirma Pereira (2014), o Rocket ebooks teve, portanto, como financiadores e apoiadores as redes de livrarias estadunidenses *Barnes & Noble* que, contando com o holding *Bertlsman*, pensaram e planejaram as primeiras edições para o dispositivo *e-reader*. Além desse, o *e-reader* Softbook Press teve como parceira a editora *Random House*, também americana, a qual apostou na produção do dispositivo para leitura e na criação de seus conteúdos. Contudo, apesar da imensa evolução tecnológica trazida pelos *e-readers*, a leitura tornava-se cansativa (os dispositivos eram pesados e as telas,

---

<sup>29</sup> Disponível em <https://canaltech.com.br/apps/os-10-melhores-aplicativos-para-ler-livros-no-tablet-ou-no-smartphone/>. Acesso em 10/04/2018.

de cristal líquido) e a capacidade de armazenamento ainda não era satisfatória (apenas 400 páginas na memória).

Dessa forma, na Europa também começavam a surgir as primeiras experiências com os *e-readers*, dentre eles o Cybook, em 2001. Pereira (2014) aponta que, financiado pelo grupo francês *Cytalle*, o principal diferencial desse dispositivo de leitura estava na quantidade de armazenamento de páginas: cerca de quatro vezes mais que os *e-readers* americanos citados anteriormente. Porém, foi com a Sony Phillips que outra novidade faria toda a diferença no manuseio da obra para o público-leitor: a tinta eletrônica, ou *e-Ink*. Essa tecnologia, responsável pelo fim do desconforto visual proporcionadas pelas telas LCD, já que não possuem luz própria, passou a permitir a visualização da obra sob qualquer ângulo, inclusive sob a luz solar. Portanto, aproximando o texto virtual do impresso, o mercado conseguiu atrair e angariar o público que precisava para investir cada vez mais na consolidação dos títulos digitais.

No Brasil, por sua vez, os primeiros *e-readers* começaram a surgir apenas nos anos 2000, com o Positivo Alfa e o Mix Leitor-D, de empresas paranaenses e pernambucanas, respectivamente (ALMEIDA, 2015). Entretanto, foi a partir do lançamento do *Kindle*, em 19 de novembro de 2007, pela empresa Amazon, que os dispositivos de leitura digital no Brasil começaram a reunir forças para consolidar seu mercado.

Partindo-se da distinção entre *e-readers* de primeira e de segunda geração, Procópio (2010) estabelece uma divisão entre os modelos de suporte que foram incorporados ao mercado (segunda geração) e os que não obtiveram sucesso suficiente para continuar sendo comercializados (primeira geração). Nomeando-os de *Reading Devices*, os principais dispositivos de leitura digital de primeira geração, segundo Procópio (2010), seriam: Rocket eBook, SoftBook Reader, ReB 1100, ReB 1200, eBookMan, My Friend, HieBook e Cybook. Já alguns dos que pertencem à segunda geração, os quais “estão tentando mais uma vez conquistar espaço de consumo” (PROCÓPIO, 2010, p. 48), são: eBook Technologies, BeBook, Asus DR-900, Libre eBook Reader Pro, Sony Reader, Positivo Alfa, Nook, PocketBook, Kindle, dentre outros. Foi, contudo, com a Amazon, através do lançamento do *Kindle*, que houve a primeira revolução que deu origem à formação de um mercado consistente de leituras em dispositivos móveis, fato este semelhante ao que ocorreu no caso dos *iPads*, dentro do contexto dos *tablets*. Após o surgimento dos *tablets*, contudo, a terceira versão do *Kindle*, lançada em 2010, acrescentou novas funcionalidades, aprimorando recursos

de mobilidade, interação e usabilidade, além de ampliar sua capacidade de armazenamento (média de 3500 livros com 500 páginas cada) (PEREIRA, 2014).

Os *e-readers*<sup>30</sup>, dessa forma, podem ter dado o gatilho para o surgimento de dispositivos híbridos, conhecidos hoje como *tablets*<sup>31</sup>. Abarcando características de computadores móveis e *smartphones*<sup>32</sup>, os *tablets* também possuem acesso à internet *wi-fi*, 3G ou 4G, tela colorida e *touchscreen*<sup>33</sup> sensível ao toque. Contudo, esses dispositivos não seriam ideais para leitura digital se comparados a *e-readers* como o *Kindle*, por exemplo. Apesar disso, os *tablets* têm conquistado, principalmente por parte do público infantil e juvenil<sup>34</sup>, uma popularização que os *e-readers* não conseguiram alcançar. Segundo Pereira (2014), um dos fatores responsáveis por essa difusão seria, portanto, o lançamento do aparelho *iPad*, da Apple, em 2010, o qual repercutiu de forma bastante positiva no mercado, atingindo o marco de 14,8 milhões de produtos no primeiro ano de vendas.

Com a disseminação dos dispositivos computacionais móveis, como *tablets* e *smartphones*, foi possível a produção e o desenvolvimento do mercado propício à criação dos aplicativos voltados à leitura digital infantil (ESTEFANI, 2017), conhecidos também como *book-apps* ou *e-picturebooks*, dos quais trataremos mais adiante.

#### 2.4.3 Quanto ao conteúdo

O conteúdo dos livros digitais, geralmente considerado o seu elemento mais importante, pode se apresentar de diversas maneiras, a partir da estrutura de seu formato. Segundo Mod (2012), citado por Teixeira (2015), o conteúdo dos *e-books* pode ser classificado em três categorias: sem forma definida (*layout* fluido); conteúdo com forma definida (*layout* fixo); e conteúdo interativo (sobreposição ao conteúdo fixo). Assim, cada tipo de texto adequa-se ao formato apropriado, contribuindo para a fruição da narrativa e acrescentando-lhe significado. No caso dos livros digitais ilustrados infantis, em que as imagens visuais compõem a maior parte da obra, a organização do conteúdo dá-se através da distribuição dos elementos multimidiáticos e interativos dentro do espaço visual, de forma a conceber uma história integrada. Assim, o próprio conteúdo fluido organiza-se compondo seu *layout*. Como afirma Teixeira (2015, p. 38), a leitura não linear conta não apenas com a

<sup>30</sup> Leitor de livros digitais que tem como função mostrar em uma tela conteúdo de livros digitais.

<sup>31</sup> Tipo de computador portátil pequeno, de fina espessura e com tela sensível ao toque.

<sup>32</sup> Telefone com tecnologias avançadas que inclui programas e sistema operacional.

<sup>33</sup> Tela sensível ao toque que permite interação, através de comando direto e intuitivo.

<sup>34</sup> Disponível em <https://kogut.oglobo.globo.com/noticias-da-tv/critica/noticia/2017/10/criancas-de-menos-de-8-anos-na-mira-de-servicos-de-streaming.html>. Acesso em 12/04/2018.

possível escolha do final da história, mas “os formatos mais interativos são utilizados para *ebooks* com atividades lúdicas ou como objetos de aprendizagem em conteúdos didáticos”.

Os formatos dos livros digitais contribuem, portanto, também com o valor do conteúdo neles veiculados, pois, segundo Almeida (2015), a partir de Thompson (2013), nove aspectos das novas tecnologias podem auxiliar na valorização do conteúdo. A *facilidade de acesso* é o primeiro deles, que possibilita a disponibilidade da obra de maneira mais acessível do que se comparado a meios impressos. Já a *capacidade de atualização* revela a maleabilidade e fluidez através das quais as novas obras digitais são compostas, bem como a questão da *escala*, que permite o acesso a uma quantidade imensurável de conteúdos na era digital.

A *capacidade de pesquisa*, por sua vez, confere a possibilidade de pesquisas cada vez mais personalizadas e eficientes. A *portabilidade* e a *flexibilidade* comportam as vantagens inerentes aos livros digitais, em termos de mobilidade e facilitação de acesso ao usuário. Além disso, os *preços acessíveis* ainda são um atrativo à preferência dos conteúdos veiculados nos meios digitais, por terem economia de custos de produção, ao contrário dos livros físicos. Por fim, o autor acrescenta a *intertextualidade* e a *multimídia*, as quais revelam uma maior interatividade e capacidade de imersão na obra digital.

O conteúdo que será veiculado, entretanto, não é o único fator que influencia no formato da obra digital, pois o *software* e o dispositivo precisam ser levados em conta, uma vez que sua compatibilidade depende disso (TEIXEIRA, 2015). Dessa maneira, qualquer “dispositivo de leitura necessita de um aplicativo para leitura, e cada *software* comporta formatos distintos” (ALMEIDA, 2015, p. 42). Os principais formatos de livros digitais que existem atualmente são: o PDF, o *ePUB*, o MOBI, o AZW, o HTML e o *book-app*.

Lançado pela Adobe em 1992, o formato PDF (*Portable Document Format*) é um dos mais populares e disseminados no mundo, podendo ser acessado ou lido por grande parte dos *notebooks*, *tablets*, *e-readers* e *smartphones*. Possui múltiplas vantagens, dentre elas estão: padrão aberto, recursos de segurança, proteção, acessibilidade e multimídia, além de apresentar texto aberto, o que facilita sua pesquisa e produção (FLATSCHART, 2014). Porém, o formato muitas vezes é uma réplica digital da obra impressa, por apresentar *layout* fixo, sempre fiel ao projeto gráfico e atuando da mesma maneira em todos os dispositivos. Assim, como indica Flatschart (2014, p. 25) “o mundo *mobile* não se mostrou o ambiente ideal para o PDF, pois a infinidade de tamanhos, padrões, recursos e peculiaridades dos sistemas operacionais móveis não favoreceu quem antes reinava absoluto no *desktop*”.

O formato *ePUB* (*Electronic Publication*), por sua vez, apresenta-se fluido e foi “desenvolvido pelo *International Digital Publishing Forum* (IDPF), com padrões abertos, interoperáveis, modulares com recursos de segurança. Este formato foi idealizado para ser referência em formatos de ebooks. Sua estrutura é baseada em XML, CSS e HTML” (FLATSCHART, 2014 apud TEIXEIRA, 2015, p. 38). Segundo Almeida (2015), ficou conhecido também como o MP3 dos livros, uma vez que sua leitura adapta-se a diversos dispositivos, sejam eles *smartphones*, *tablets*, *e-readers* ou *notebooks*. Ao contrário do que acontece nos PDFs, o *ePUB* pode ter suas fontes e imagens redimensionadas, dependendo do dispositivo utilizado para a leitura digital. Além desse, o formato *ePUB3* trouxe consigo suporte para interatividade e demais mídias (vídeo e áudio), proporcionando uma leitura mais interativa e hipermidiática (TEIXEIRA, 2015). Semelhantes aos formatos *ePUB*, contudo, os formatos AZW e MOBI são específicos para leitura em dispositivos *Kindle*, da Amazon. Eles também possuem um formato similar ao *ePUB3*, que é o KF8 (*Kindle Format 8*) ou AZW3, buscando explorar mais recursos interativos nas leituras para *tablets* tipo *Kindle Fire*.

O HTLM (*Hypertext Markup Language*), fundamental para o mercado editorial, é uma linguagem que permite a marcação de elementos no próprio texto, como corpo, título, quebra de linha, parágrafo, cabeçalho, imagem, *links*, além de vídeos e animações. O HTML possibilita também a definição de como a informação será apresentada ao usuário. Em sua nova versão, o HTML5 incorporou maior qualidade de recursos interacionais, inserindo novas marcações que ampliam seu poder de representação.

Por fim, existe o *book-app*, formato de livros-aplicativos digitais que comporta interatividade e multimídia. Segundo Sargeant (2015), o *book-app* foi planejado para usufruir dos diversos recursos disponíveis nos aparelhos mais modernos, como *tablets* e *smartphones*. Por ter incorporado novas possibilidades à narrativa, o *book-app* seria o formato mais relacionado ao correspondente digital dos livros ilustrados infantis, possibilitando o surgimento dos *e-picturebooks*. A mobilidade e o toque em tela das obras em *book-app* foram responsáveis por introduzir “um novo tipo de narrativa no formato e-book que emerge dessa combinação específica de *picturebook* e tecnologia” (FREDERICO, 2013, p. 1). Sendo um *software*, não necessita de outro programa para rodá-lo, porém, pode ser acessado apenas nos sistemas para os quais foram desenvolvidos, a exemplo dos sistemas *Android* ou *iOS*. (FLATSCHART, 2014; TEIXEIRA, 2015). Para resumir os três pilares que compõem os livros digitais, temos o quadro a seguir (Quadro 03).

Quadro 03 - Convergência tecnológica nos livros digitais

SOFTWARE	DISPOSITIVOS	CONTEÚDO
Aplicativos	<i>eReaders Device/ Mobiles e smartphones</i>	Formatos
Adobe Reader, Adobe Digital Editions, iBooks, Kindle Reader, Kobo, Nook Reading, Aldiko Book Reader, Mobipocket Reader, Bluefire, Saraiva Digital Reader, Google Play Livros, Marvin, Wattpad eBook Reader e etc.	eBook Technologies, BeBook, Asus DR-900, Libre eBook Reader Pro, Sony Reader, Positivo Alfa, Nook, PocketBook, Kindle, <i>iPad, smartphones, tablets</i> e etc.	PDF, <i>ePUB, ePUB3, MOBI, AZW, AZW3, HTML, HTML5, book app</i> e etc.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Procópio (2010), Flatschart (2014), Teixeira (2015) e Almeida (2015).

Após essa explanação sobre as características e elementos que compõem um livro digital, culminando com o surgimento do *tablet*, especialmente do *iPad*, observamos que, para o leitor-interator do livro, como mídia reconfigurada em suas diversas nuances da cibercultura, assim como para o mercado desse tipo de produto, é mais importante o sistema operacional que cada dispositivo apresenta, o qual possibilita a execução dos aplicativos que se pretende consumir.

### 3 LEITORES E LEITURAS INTERATIVAS NA CIBERCULTURA

Com a influência dos processos de digitalização na entrada do século XXI, qualquer tipo de signo passa a ser recebido, estocado, tratado e disseminado, a partir de dispositivos computacionais. Esses dados se cruzam e se conectam em uma gigantesca rede de transmissão com qualquer ser humano conectado. Dessa forma, possuindo “na multimídia seu suporte e na hipermídia sua linguagem, esses signos de todos os signos estão disponíveis ao mais leve dos toques, no clique de um *mouse*” (SANTAEILLA, 2004, p. 32). Nesse sentido, surge o perfil de leitor definido por Santaella (2004) como leitor virtual ou imersivo. Distinto do leitor contemplativo e do leitor movente, o leitor imersivo navega em telas programando leituras, em um universo de signos maleáveis e disponíveis, tentando não perder o caminho que o leva até eles. Para isso, Santaella (2004) parte da hipótese de que a navegação interativa envolve transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas, trazendo consequências, portanto, para um novo tipo de sensibilidade corporal, física e mental.

No presente capítulo, abordamos a necessidade de compreender como se comporta o texto diante das novas formas e configurações de leitura que se apresentam na cibercultura, discutindo a questão da interatividade e do leitor imersivo. Iniciando com um resgate histórico das primeiras leituras e suportes de imagens e de como estes se estabelecem da linguagem visual para o pensamento humano, o capítulo segue adentrando nas diversas expressões do livro digital e da literatura eletrônica, abarcando as potencialidades interacionais dessas mídias e, por fim, caracterizando leitor e leituras na Era Digital.

#### 3.1 LEITURAS DE IMAGENS: LINGUAGEM E PENSAMENTO VISUAL

Não se sabe exatamente quando surgiu o primeiro indício de um sistema de escrita, porém, a partir de investigações científicas e arqueológicas em busca das possíveis origens da atividade, é possível indicar exemplos que apontam para uma pré-história da escrita. Como exemplificado por Manguel (1997), duas placas de argila encontradas em Tell Brak, na Síria, no ano de 1984, podem estar entre os exemplos mais antigos de escrita de que se tem registro. São objetos simples que datam do quarto milênio antes de Cristo, possuindo entalhes (marcas leves e um pequeno animal puxado por uma vara) que, segundo arqueólogos, representam o número dez. Dessa forma, “a nossa história começa com essas duas modestas placas” (MANGUEL, 1997, p. 41) (Figura 11).

**Figura 11** - Placa pictográfica de argila semelhante à de Tell Brak



Fonte: Retirada do site <http://www.semprequestione.com><sup>35</sup>

A partir do exemplo acima e da relação estabelecida entre texto e imagem ao longo dos tempos, é possível afirmar que os livros ilustrados são também uma forma de convite à coautoria, levando a interação do leitor com a narrativa a níveis essenciais e imprescindíveis, fato esse pouco verificado em outros formatos de livros. O autor, neste caso, que também pode ser o ilustrador, constrói a imagem e confere ao leitor o poder e a possibilidade de contar a história que sugere (RAMOS, 2013). No livro-imagem<sup>36</sup>, por exemplo, Ramos (2013) alerta sobre a possibilidade de nos depararmos com um roteiro não definido, no qual a narrativa visual torna-se inédita a partir de cada leitura. Nesse caso, as crianças, com toda sua carga imaginativa e fantasiosa, são as responsáveis por conferir rumos diferentes às histórias a partir de uma linguagem sem palavras. Assim, o espectador, ao ser capturado pela imagem, elabora lentamente os significados a partir da pluralidade de seus elementos.

O papel, portanto, das imagens relacionadas ao aspecto linguístico torna-se substancial ao ponto de diversas discussões serem levantadas em torno de uma possível gramática da linguagem visual. Alguns trabalhos apontam para uma autonomia semiótica da semiose visual, enquanto que, no aspecto logocêntrico, ainda existe, de forma acentuada, a dependência do texto. No entanto, para Santaella e Nöth (1997, p. 46), “as imagens não apresentam uma metalinguagem visual própria”, pois não “existe nenhuma metaimagem que possibilite a análise ou comentário teórico de uma imagem”.

<sup>35</sup> Disponível em <http://www.semprequestione.com/2016/03/estas-tabuas-de-argila-podem.html>. Acesso em 13/03/2018.

<sup>36</sup> Azevedo (2004) diferencia livro-imagem como sendo a categoria de livros em que o enredo é construído exclusivamente por imagens. Linden (2011), por seu turno, incorpora o livro-imagem dentro da categoria de livros ilustrados, seguindo a terminologia brasileira proposta por Azevedo.

Apesar de certas objeções e refutações, semióticos da imagem seguem na busca por uma gramática da imagem que viabilize analogias entre esses dois planos de articulação da linguagem, a exemplo de Eco (1976), o qual afirma que a riqueza de ideias oriundas desta discussão já revela e esconde, por si mesma, um sério problema a ser resolvido (SANTAELLA; NÖTH, 1997).

Para muitos, a leitura, assim como a alimentação e a respiração, é uma necessidade vital e prática essencial da vida. A partir do prazer proporcionado pelo ato de ler, os gestos que o envolvem e a responsabilidade de ter o poder de um livro nas próprias mãos, o ser humano compartilha, quase sempre silenciosamente, esse interesse, revelando que, assim como outras mentes silenciosas devoradoras de livros, não está sozinho. A catarse, constituinte da experiência comunicativa básica da arte, liberta então o leitor-spectador da sua realidade prática e o insere em uma visão mais ampla, pois ele “não apenas sente prazer, mas também é movido à ação” (ZILBERMAN, 2001, p. 94).

Segundo Manguel (1997), a leitura torna-se uma função comum a todos os seres sociais, pois é através do livro e das práticas que abrangem esse artefato que os leitores traduzem signos e decifram significados. Dessa forma,

[...] é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (MANGUEL, 1997, p. 19-20)

O pensamento e a linguagem, ao contrário da escrita, não dependem de suportes para se desenvolverem e se propagarem, estando presentes na humanidade desde os seus primórdios. É possível constatar isso através das inúmeras linguagens que surgem a cada dia, como a linguagem visual, a linguagem musical, a linguagem do cinema, a linguagem da arte e até a linguagem originária dos dígitos, a linguagem digital. Portanto, o primeiro passo para a constituição da escrita na história foi o desenvolvimento das primeiras formas de linguagem de que se tem registro, que, segundo Labarre (1981), tem na arte rupestre dos homens da era glacial um de seus primeiros exemplares.

Porém, a despeito dos diversos sistemas linguísticos criados e codificados de forma a permitir o compartilhamento de conhecimentos e o desenvolvimento da comunicação entre povos, Manguel (1997) afirma que, desde os primeiros vestígios visuais e sonoros de letras produzidas pelos escribas de antigamente, “o corpo humano já era capaz de executar os atos

de escrever e ler que ainda estavam no futuro”, uma vez que a leitura nos transporta para a ideia platônica de um conhecimento preeexistente (MANGUEL, 1997, p. 50), como se já soubéssemos executá-la mesmo nunca a tendo praticado antes, evidenciando o aspecto natural do ato. Assim, a leitura e a escrita apresentam-se como forças potenciais em cada ser humano, dada a necessidade de comunicação dos mesmos e a (sobre)vivência em sociedade. Em seus escritos, Barthes (1987) afirma que o texto literário é construído como ficção pelo sujeito-leitor a partir de suas próprias experiências e repertório cultural. Contudo, é possível perceber que a prática de leitura realizada solitariamente e de forma essencialmente linear, na maioria das vezes, vem sendo reatualizada pelas novas mídias com a introdução da leitura em tela, ou “literatela”<sup>37</sup> (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

### 3.2 HIPERMÍDIA E NARRATIVAS DIGITAIS: LEITURAS DA LITERATURA ELETRÔNICA

A maleabilidade e a disponibilidade com as quais se encontram o texto verbo-audiovisual permitem a concepção de obras abertas, que existem ainda em estado potencial, à espera de uma possível atualização a partir das ações do público-leitor. Cabe ao autor, agora, não a criação da obra em si, mas de seus algoritmos definidores. A realização fica, portanto, a cargo de cada leitor, que a desempenha à sua maneira.

A partir, pois, da arquitetura não linear e labiríntica dos computadores, obras são configuradas através de textos compostos por diversas mídias, como som, imagem e escrita, podendo ser recombinados pelos leitores-interatores, “de modo a compor possibilidades instáveis em quantidades infinitas. Isso é justamente o que chamamos de hipermídia” (MACHADO, 1997, p. 202). Dito isto, com a redistribuição dos papéis de autor-leitor e produtor-receptor, o texto hipermidiático torna-se “a própria expressão dessa inversão de papéis, em que o leitor recupera [...] o seu papel fundante como cocriador e contribui decididamente para realizar a obra” (MACHADO, 1997, p. 202).

Entretanto, o poder de realização da obra pode ser verificado ainda na literatura pré-digital, pois, como afirma Hammond (2016), as palavras escritas constituem apenas o início da experiência literária, já que o texto é “criado” tanto pelo autor quanto pelo leitor. Dessa forma, a partir de recursos como a multilinearidade narrativa, por exemplo, a literatura impressa já podia ser considerada profundamente interativa. Tal crítica pode ser verificada

---

<sup>37</sup> Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/surge-uma-nova-linguagem-0b1suqzbx18kzmt1pipdrswni/>. Acesso em 25/03/2018.

também em Spalding (2012), ao questionar a interatividade presente na obra *Chá*<sup>38</sup>, de Sérgio Capparelli e Ana Gruszynski, em comparação com aquela do romance escrito por Júlio Cortazar, *Jogo de Amarelinha* (1953), proposta há mais de 50 anos, a partir do seu caráter lúdico e multilinear.

Como acrescenta Zappone (2003), o redimensionamento das noções de autor, de texto e de leitor, a partir da década de 1960, permitiu uma maleabilidade cada vez maior da entidade texto, desvencilhando-a das amarras estruturalistas e concebendo o leitor como peça fundamental no processo de leitura e compreensão da obra. Sob o viés da Estética da Recepção, o leitor adquire um novo *status* através da recuperação da experiência de leitura, fazendo emergir as bases para o próprio fenômeno literário. Dessa forma, ler também se torna um ato de criar o texto, conforme Zappone (2003), pois está arraigado a um processo fenomenológico que é afetado pelo ato perceptivo do leitor. Com as mudanças ocorridas nos processos e práticas de leituras, os textos da contemporaneidade passam a exigir um novo perfil de leitor, que imergem e navegam pelos mares da leitura digital, como o “leitor-navegante”<sup>39</sup> (LEMOS, 2015), ou mesmo que atuam como leitores e autores simultaneamente, a exemplo da categoria de “lautores-navegantes”, os quais se apropriam das práticas literárias do digital e as reescrevem (SZUNDY; NASCIMENTO, 2016, p. 374).

Embora a não linearidade da hipermídia seja característica do mundo digital, Santaella (2003) lembra que seus primeiros idealizadores são do período da segunda guerra mundial. Vannevar Bush, ainda em 1945, descreveu o que seria o primeiro sistema hipermídia, chamado de *memex*, o qual tinha como objetivo auxiliar a memória pessoal, tornando, assim, o armazenamento de informações por associação, como na mente humana, e não mais de modo arbitrário. O termo *hipertexto*, contudo, foi cunhado por Theodor Nelson apenas nos anos 1970, para designar textos não sequenciais que permitiam escolhas do leitor e também seu próprio desmembramento.

Em tempos cibernéticos, como afirma Santaella (2003), o texto passa por mudanças que o reconfiguram a partir de estruturas computacionais, uma vez que “sistemas baseados em computador são primordialmente interativos em vez de unidirecionais, abertos em vez de fixos” (SANTAELLA, 2003, p. 93). A autora resume a definição da hipermídia como uma nova linguagem à procura de si mesma, e reforça que a primeira propriedade dela está na hibridização das linguagens, misturando códigos, signos, mídias e, também, sentidos dos

<sup>38</sup>Disponível em <http://www.ciberpoesia.com.br/>. Acesso em 23/10/2018.

<sup>39</sup> Lemos (2015, p. 123) define a “leitura-navegação” como aquela que permite a exploração de forma não linear e associativa, além de descentralizada e rizomática, que se transforma em um estado contínuo de “atenção-navegação-interação”.

receptores. A descontinuidade da hipermídia não altera, portanto, apenas nossa forma de pensar, mas principalmente nossa maneira contemporânea de ser e de viver.

Neste cenário interativo e hipermídia, a estrutura interpretativa precisa estar atenta às regras através das quais os sistemas funcionam e ao modo de participação pela qual é modelada. Isso porque, como alerta Murray (2003), ainda não há prática suficiente para se identificar valores próprios de uma narrativa multiforme, tal como se apresenta a narrativa digital contemporânea. Portanto, torna-se importante que os leitores aprendam a prestar mais atenção ao leque de possibilidades oferecidas nos mundos sem fim da narrativa digital.

Sendo composta de estruturas hipermídia formadas por hipertextos, a narrativa digital foi criada, na época da segunda guerra mundial, como forma de controle da complexidade de uma base de conhecimento, que se encontrava amplamente em expansão – e que até hoje não parou de se expandir -, ou seja, o computacional. Tal complexidade própria da hipermídia é conceituada por Machado (1997, p. 203) como “um tecido (*complexus*: aquilo que é tecido em conjunto) cujos constituintes heterogêneos e contraditórios encontram-se inseparavelmente associados”. É nessa complexidade que a hipermídia dá forma orgânica à sua multiplicidade.

Possibilitando, assim, maneiras de se entrar em contato com a história, a narrativa digital contemporânea deve proporcionar ao leitor-interator, contudo, uma experiência imersiva que permita a sensação de agência<sup>40</sup> durante o desenrolar da trama, como em uma espécie de fliperama (MURRAY, 2003). Diante da nova estrutura que a narrativa apresenta na Era Digital, Teixeira complementa que:

O objetivo da narrativa digital interativa é oferecer uma experiência de leitura de alta qualidade enquanto proporciona um importante papel ao leitor, quando este interfere no desenvolvimento ou no resultado da história. O desafio, então, é produzir um conteúdo coerente e manter o equilíbrio entre a história, os meios de contar a história e a interatividade, a fim de manter o leitor ativamente no controle (TEIXEIRA, 2015, p. 83).

O contexto de mídia em rede no qual a literatura eletrônica surge participa de um desenvolvimento que está transformando o modo como cidadãos negociam, vivem socialmente, comunicam-se e, principalmente, como constroem a si mesmos como indivíduos contemporâneos. Definida pela Organização Literatura Eletrônica (ELO) como sendo “obra com um aspecto literário importante que aproveita as capacidades e contextos fornecidos por

<sup>40</sup> Em sua obra *Hamlet no Holodeck*, Janet Murray (2003) define o termo “agência” referindo-se à “capacidade de agir, de se desincumbir de uma tarefa” (cf. Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, versão 1.0, dez. 2000). Para a autora, a agência vai além da possibilidade de atividade e de participação na narrativa, pois atua também como prazer estético, ou seja, é a “capacidade gratificante de realizar ações significativas e de ver os resultados de nossas decisões e escolhas” (MURRAY, 2003, p. 127).

um computador independente ou em rede" (HAYLES, 2009, p. 21), a literatura eletrônica, no entanto, tem sua primeira ocorrência ainda em 1985. Em seu artigo, *The idea of literature in the electronic medium*, Bolter conceitua a literatura eletrônica através da "participação interativa do leitor", sugerindo a "possibilidade de construção de uma versão da Odisseia para crianças cujo principal objetivo seria o de requerer do leitor um esforço para resolver os problemas propostos pela narrativa" (BOLTER, 1985 apud MESTRE, 2017, p. 117). Para se compreender as operacionalidades dessa forma de leitura, Hayles (2009) destaca que a sociedade contemporânea necessita de uma articulação focalizada na dinâmica entrelaçada entre corpo e máquina, permitindo que se pense em continuidades entre a tradição impressa e os textos digitais.

A partir de uma das características dos *e-picturebooks* elencadas por Estefani (2017), a maior parte deles apresentam aspectos de gamificação<sup>41</sup>, que são identificados como a introdução de aspectos lúdicos na atividade em questão, no caso, na lógica narrativa. Segundo Miller (2014), isso acontece porque as pessoas engajam-se nessas propostas por prazer, pois elas as percebem como diversão. A expectativa da diversão, portanto, como aponta Miller (2014), seria a primeira responsável por engajar tanto crianças e jovens quanto adultos em jogos e outras atividades lúdicas. E isso, segundo a autora, ainda continua acontecendo na sociedade contemporânea.

Outro fator essencialmente presente nas narrativas digitais contemporâneas seria a questão da interatividade. Para Miller (2014), a interatividade representa o ponto que distingue uma narrativa digital de uma narrativa tradicional, pois é ela que proporciona ao leitor-interator uma experiência mais imersiva e expansiva de desfrutar a narrativa.

No entanto, Miller (2014) complementa que a interatividade já era verificada em tempos remotos, uma vez que antigas formas de interação social, como os rituais religiosos e o próprio caráter lúdico do jogo, formaram as bases da interatividade atual, que aqui chamamos de *interatividade digital ou tecnológica*. Os experimentos da mídia convencional que primeiramente foram testados em romances, teatro e em filmes também auxiliaram e continuam a contribuir sobremaneira para a construção de mídias interativas por parte dos criadores, particularmente em novas técnicas narrativas.

De acordo com Hutcheon (2013), as diferenças existentes entre a atividade dos leitores e a dos participantes interativos das novas mídias centram-se principalmente na questão do

---

<sup>41</sup> Gamificação é o fenômeno em que características de jogabilidade como "pontuação, competição com os outros, regras fixas, obtenção de níveis, recompensas, etc, são incorporados a outras áreas de atividade, geralmente relacionadas a trabalho ou estudo" (MAXWELL, 2014, *on-line*).

grau de engajamento proposto pela interatividade. Para a autora, a interação humano-computador (IHC) fornece um tipo de engajamento que produz uma resposta circular entre nosso corpo e suas extensões (*mouse*, teclado, controle, monitor, dentre outros). Dessa forma, o modo de engajamento definido pela autora como contar ou mostrar difere do interagir com uma história, por exemplo, já que “nossa imersão é bem maior num mundo com o qual interagimos do que num mundo que nos é contado ou mostrado” (HUTCHEON, 2013, p. 188).

O termo interatividade, conforme Hammond (2016, p. 154) ressalta, é o mais reconhecidamente inovador e potencialmente revolucionário dos chamados *affordances born-digital*, que na terminologia brasileira poderia ser traduzido como “capacidades nativas digitais”. Contudo, como alerta o autor, já que a interatividade originalmente não é fato exclusivo da Era Digital, o que se pode falar é em graus de interação. Sobre isso, Correro (2018) elencou graus de participação na obra literária infantil digital em baixa, média e alta participação, o que não quer dizer que o alto grau de participação corresponda a uma interatividade de qualidade, podendo sobrecarregar a obra caso esta não seja muito bem planejada. Mas é a partir dos três tipos básicos de participação qualitativa em Ramada (2017) - *mecânica, lúdica e criativa* -, no entanto, que podemos considerar, de forma sintética e precisa, se a interatividade observada é relevante ou não para a construção da obra literária digital.

No caso específico dos *e-picturebooks* ou *book-apps*, alguns autores (TEIXEIRA, 2015; YOKOTA; TEALE, 2014; PIZARRO, 2012) concordam que a interatividade deve estar integrada à narrativa digital e ser responsável pelo seu alinhamento com ela, conferindo sentido e coerência ao processo de leitura e aos aprendizados que isso envolve.

### 3.3 OBRA ABERTA: PROCESSOS INTERACIONAIS NAS LEITURAS INTERATIVAS

O ser humano busca comunicar-se desde suas origens pré-históricas, registrando sua presença no mundo através de diversos suportes. A partir da escrita conhecida como rudimentar, produzida por meio de figuras, os suportes evoluíram, chegando à nossa civilização principalmente devido à invenção do papel e do livro, “em cujas páginas a criação literária adquire corpo verbal e se torna acessível aos leitores” (COELHO, 2000, p. 65).

Em tempos cibernéticos, o livro vem readquirindo novas configurações graças, especialmente, à conquista da internet. Dessa forma, segundo Coelho (2000), existe a

necessidade de enfatizar a relevância do conjunto de fatores, que seriam a invenção das ideias, a palavra enquanto mensagem e o livro, enquanto suporte às palavras e ideias.

Conforme Alckmar Santos (2003), os meios digitais proporcionaram a descoberta de um novo tipo de leitor, o qual, diante da tela, na maioria das vezes, não imerso totalmente, encontra-se à deriva, improvisando instrumentos com que esboçar rotas, desviando e ao mesmo tempo propondo caminhos. Agora, os leitores dos textos digitais são “mestres da pluralidade e artifícies do acaso” (SANTOS Alckmar, 2003, p. 19).

A partir, portanto, do conceito de obra aberta (ECO, 1991), o qual define a arte como uma mensagem plural de significados com apenas um significante, é inaugurada a teoria da *abertura de primeiro grau* de uma obra, que, daí por diante, os próximos graus servirão para equacionar a participação atuante do leitor na obra (PLAZA, 2000). Para Eco (1991), toda obra de arte seria considerada aberta, uma vez que é “passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade” (ECO, 1991, p. 40). A nova prática fruitiva, assim, leva a obra aberta - que já era interativa e imersiva de forma mais restrita, na maioria das vezes - a se tornar também uma obra em movimento, ampliando e instaurando novas relações entre autores e leitores, entre artista e público e entre contemplação e usos da obra de arte.

As discussões sobre interação na obra literária datam de muito tempo, não sendo exclusividade, pois, da Era Digital. Iser (1979), ainda na década de 1970, já argumentava sobre o processamento do texto pelo leitor, no qual a leitura seria a responsável por estabelecer o elo entre ambos. Ao considerar a relação entre texto e leitor um caso especial de interação, o autor partia de modelos desenvolvidos pela psicologia social e psicanálise em propósito da comunicação.

Um exemplo dessa discussão está em Júlio Plaza (2000), que define três graus de abertura da obra, a saber: o primeiro grau, representativo do caráter polissêmico da obra aberta, a partir de Eco (1991); a abertura de segundo grau, responsável por incorporar o espectador de forma mais ou menos radical através de alterações na estrutura da obra, em que processos de manipulação e interação física com a obra permitem uma maior participação; e, por fim, a abertura de terceiro grau, movida a partir das relações homem-máquina, proporcionadas pela interatividade tecnológica e mediadas por interfaces técnicas. Dessa forma, as relações entre arte e tecnologia são aceleradas com as novas configurações computacionais, principalmente com a difusão de mídias móveis que, além de possibilitarem

maior portabilidade e deslocamento da obra, ainda permitem que o público-leitor entre em contato interagindo com aspectos da obra aberta em movimento.

Na tradição impressa, o texto literário assenta-se objetivamente no livro enquanto materialidade. Contudo, “se o livro é então limitado e estável, o mesmo não pode ser dito do texto, qualquer que seja ele, sobretudo o literário” (SANTOS Alckmar, 2003, p. 22). Dessa forma, com a ampliação do texto impresso para o meio eletrônico e digital, o livro aproxima-se cada vez mais da ideia de texto, caracterizando-se, também, como fluido, imprevisível e não linear. O turbilhão de transformações que movem as tecnologias e as formas de comunicação no século XXI carrega consigo necessidades mais urgentes de se rever conceitos, dentre eles o de livro, como afirma Machado, ainda em 1997:

O modo de produção do livro é lento demais para um mundo que sofre mutações vertiginosas a cada minuto. Os atrativos do livro empalidecem diante do turbilhão de possibilidades aberto pelos meios audiovisuais, e sua estrutura e sua funcionalidade padecem de uma rigidez cadavérica quando comparadas com os recursos informatizados, interativos e multimidiáticos das “escrituras” eletrônicas (MACHADO, 1997, p. 148).

A visão de Flusser (2008) sobre as imagens técnicas permite delinear características que podem ainda ser confirmadas atualmente, como a questão da abstração, do ato de tatear teclas e botões, do apontamento com os dedos, da circularidade das imagens na sociedade informática, da dispersão de informações e da programação de *software*. Além disso, o diálogo construído entre informação e comunicação torna-se cada vez maior, enquanto que o caráter lúdico transforma o criador da imagem em um jogador que brinca com pedaços de dados disponíveis. Quanto mais o número de imagens e seus processos técnicos de produção e reprodução se ampliam, mais a “aura” da obra de arte (BENJAMIN, 1969)<sup>42</sup> é substituída pela existência serial, atualizando, dessa forma, também o objeto reproduzido, através de um processo de renovação da própria humanidade.

O problema coloca-se, portanto, segundo Machado (1997), na restrição do conceito de livro, cristalizado a partir do século XV com o modelo gutenberguiano de imprensa. As especulações em torno do fim do livro estariam, assim, mais relacionadas ao modelo clássico de livro e não ao livro em si. Segundo Ana Paula Paiva (2010), o livro pode ser definido como uma expressão do pensamento humano e do desenvolvimento de suas técnicas e conhecimentos, sendo assim uma revolução direcionada ao discurso. Contudo, o hábito de

<sup>42</sup> O texto aqui referenciado foi escrito por Benjamin em 1936, mas foi publicado apenas em 1955. Chegou ao Brasil, contudo, em 1969, traduzido para o português por José Lino Grünnewald e publicado em duas obras distintas: *A ideia do Cinema* (Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1969) e na coleção *Os Pensadores*, da Abril Cultural.

nomear um objeto de livro deriva-se do antigo modelo de código cristão, o qual não engloba as modificações e reconfigurações ocorridas em sua estrutura ao longo do tempo, tornando-se obsoleto. Nesse viés, uma definição mais ampla de livro estaria no conceito de Lucien Febvre (1992, p. 15), o qual caracteriza o livro como “instrumento mais poderoso de que pode dispor uma civilização para concentrar o pensamento disperso de seus representantes e conferir-lhe toda a eficácia, difundindo-o rapidamente no tecido social, com um mínimo de custos” e possibilitando seu poder de irradiação e penetração. Os livros digitais são, pois, os livros do nosso tempo, com toda sua carga multimidiática e interativa.

Visto por Martín-Barbero (2001, p. 95) como um “lugar aberto” ou “ágora”, as representações sociais e físicas interligadas ao cenário pelo qual a palavra percorre ampliam as perspectivas de desenvolvimento prático da democracia, estabelecendo também a importância do processo comunicacional para seu avanço. O autor ressalta que, em grande parte da América Latina, as sociedades apropriam-se da modernidade sem abandonar sua cultura oral, operando através de novos gêneros, narrativas, linguagens e saberes, além da indústria, das experiências audiovisuais e da pluralidade de textos e leituras, disseminando, assim, seus conhecimentos sem que, para isso, recorram ao livro convencional. Conforme Martín-Barbero (2001, p. 37), o “paradigma do fluxo conecta, hoje, os modos de organização do tráfego urbano com a estrutura do palimpsesto televisivo e do hipertexto [...] e, inclusive, com as novas abordagens teóricas do campo da comunicação e da cultura”.

As necessidades do homem contemporâneo são responsáveis por dar continuidade ao projeto histórico do livro, que agora se amplia e passa a atuar também como dispositivo, dando suporte ao pensamento criativo e colocando-o em prática. Segundo Lévy (1993), o espírito humano conheceu três tempos distintos, os quais seriam a oralidade (mito e rito), a escrita (interpretação, teoria e legislação) e o tempo da informática (modelização operacional e simulação).

Porém, a partir das ideias de Alckmar Santos (2003), o texto oriundo dos meios informacionais, o qual seria o texto eletrônico, vem recuperar as nuances do texto oral, uma vez que promove uma ubiquidade de sentidos impossível, mas sempre reencenada, isto é, simulada, “como se todos os outros textos eletrônicos estivessem, ao mesmo tempo, disponíveis ao lado da tela” (SANTOS Alckmar, 2003, p. 99), proporcionando um retorno às tendências do texto oral, já que:

Em suma, se o hipertexto se aproxima de formas anteriores – como as do texto oral –, pela maneira como torna manifesta a pluralidade inerente a toda forma textual, ele se distancia delas pela maneira como essa produção de

significações se dispõe no tempo e, ainda, pela quantidade de dados que se dão a manipular simultaneamente (SANTOS Alckmar, 2003, p. 99).

Ademais, é possível perceber que a efemeridade dos textos eletrônicos também é um ponto de reaproximação com a antiga tradição oral, a qual lida com velocidades em suas estruturas que se alteram, perdem-se ou são retomadas.

Deste modo, a partir das perspectivas de obra aberta em Eco (1991) e da abertura de terceiro grau da obra em Plaza (2000), propomos que o meio digital intensifica os antigos ideais de abertura propostos para a obra literária, ampliando as possibilidades de leitura e de fruição e construindo, portanto, uma textualidade aberta que deva ser guiada pelo leitor no momento da leitura.

A utilização massiva de computadores introduzem práticas e hábitos que, mesmo com o passar dos anos, ainda se mostram de difícil compreensão para diversas áreas do saber. Uma dessas consequências, e também característica do mundo digital, é a interatividade tecnológica ou digital que, após a discussão anterior sobre conceitos de obra aberta (ECO, 1991) e de abertura de terceiro grau (PLAZA, 2000), anuncia novas implicações conceituais com o envolvimento, por exemplo, cada vez maior do leitor nas obras digitais através de recursos multimidiáticos e tecnológicos, possibilitando a participação ativa, bem como a interferência direta no conjunto da obra.

Segundo Teixeira (2015), o termo interatividade diferencia-se de interação, uma vez que esta diz respeito à relação do ser humano com um sistema de forma recíproca na qual os elementos componentes influenciam-se mutuamente. A interatividade, por sua vez, oriunda das palavras inter e atividade, representa “a relação ativa entre duas entidades” (MILLER, 2014 apud TEIXEIRA, 2015, p. 33) Ou seja, a interatividade vai existir apenas quando houver a presença da interação, a qual representa a potencialidade de um sistema em estabelecer essa relação.

O termo interatividade, conceituado por Machado (1997, p. 200) como sendo “a possibilidade de responder ao sistema de expressão e de dialogar com ele”, trouxe consigo uma gama de utilizações desencontradas, ao ponto de muitas delas não exprimirem significado algum. Portanto, torna-se imprescindível que retomemos as reflexões e atualizemos observações sobre o fenômeno da interatividade, que é tão presente no dia a dia conectado com as novas tecnologias.

Ademais, é preciso recorrer ao princípio das discussões em torno da interatividade que, além de não ser fato recente, tampouco foi introduzido especificamente pela informática, como alerta Machado:

A discussão, na verdade, não é nova. Já em 1932, Bertolt Brecht (1967, pp. 81-92) falava em interatividade ao se referir ao processo de inserção democrática dos meios de comunicação numa sociedade plural, com participação direta dos cidadãos, tal como imaginava que deveria ser o sistema radiofônico alemão. [...] Nos anos 70, Enzensberger (1979, p. 25) pensou a interatividade como um mecanismo de troca permanente de papéis entre emissores e receptores e supôs que, um dia, o modo de funcionamento dos meios de comunicação poderia deixar de ser um processo unidirecional de atuação dos produtores sobre os consumidores para se converter num sistema de trocas [...]. Na mesma época, Raymond Williams (1979, p. 139) dizia que a maioria das tecnologias vendidas e difundidas como “interativas” eram na verdade simplesmente “reativas”, pois diante delas o usuário não fazia senão escolher uma alternativa dentro de um leque de opções definido [...]. Interatividade, entretanto, implicava para ele a possibilidade de resposta autônoma, criativa e não prevista da audiência [...]. (MACHADO, 1997, p. 201)

O autor ainda afirma que, para além das especulações de ordem política, a questão da interatividade foi amplamente abordada pela semiótica que, através da Escola de Konstanz, estabeleceu atos de leitura e recepção como também atos de criação, definidos por determinada liberdade e expressando a interpretação diferenciada de cada um. Contudo, foi apenas a partir da década de 1960 que o receptor passou a ser considerado também cocriador da obra, a exemplo das possibilidades instauradas pelos móbiles de Calder, pelos *happenings* do grupo Fluxus e pelos parangolés de Hélio Oiticica. Dessa forma, pode-se constatar que, conforme Machado (1997), a questão da interatividade já acumula fortuna crítica ainda longe dos computadores.

A partir da materialidade interativa introduzida pelos novos suportes digitais, entretanto, a participação do indivíduo nos dispositivos computacionais ampliou-se de forma a potencializar o fenômeno interativo com as propriedades técnicas do dispositivo. Em sua abordagem sistêmico-relacional para o estudo da interação mediada por computador, Primo (2011) propõe uma postura sistêmica que valoriza a potencialidade dos processos interativos.

Nela, a interação abordaria o relacionamento que se estabelece entre os interagentes, incluindo, por exemplo, tanto um clicar em um *link* quanto jogar videogame, discutir por *e-mails* ou bater papo em *chats* virtuais como interação, distinguindo, contudo, a forma de relacionamento estabelecido entre os interagentes, que pode ser mútua ou reativa. O autor alerta também que, geralmente, a comunicação não se dá através de um único canal, sugerindo o termo multi-interação para definir as várias interações simultâneas que podem ocorrer entre os interagentes no processo comunicacional (PRIMO, 2011).

Nesse sentido, Bortolás e Vieira (2013) apontam para conceituações da interação que a consideram como um atributo do processo comunicacional e a definem como sendo “uma potencialidade designada a uma mídia para permitir ao usuário influenciar o conteúdo ou o canal mediador da comunicação” (BORTOLÁS; VIEIRA, 2013 apud SANTOS Daniella, 2017, p. 27). Sob o prisma defendido por Bortolás (2014) e do viés adotado para esta dissertação, a interação é abordada partindo-se da perspectiva da Comunicação, já que, nas interfaces gráficas de dispositivos, ela busca a troca de informações entre usuários e com o sistema computacional, tratando-se, portanto, de uma interação humano-computador (IHC) ou interação mediada por computador. Com isso, tanto a perspectiva tecnológica quanto a social são contempladas nesse processo de comunicação.

A palavra *interação* abarca, principalmente, a relação estabelecida entre dois elementos que, segundo Nascimento (2009, p. 162), é vista do ponto de vista comunicacional como a relação de “troca entre receptor e mídia, entre mídia e emissor, entre emissor e receptor (mediada ou não), enfim, onde houver comunicação”. Entretanto, o caráter abrangente do conceito exige esclarecimento sobre as características da interação referidas.

Primeiramente, Francis Kretz (1985 apud SANTAELLA, 2004, p. 55) classifica a interação em seis tipos, a saber: *interatividade zero* (reflexão mental), *interatividade linear* (saltos, avanços ou recuos na leitura), *interatividade arborescente* (escolhas e caminhos), *interatividade linguística* (textos com formulários ou palavras-chave), *interatividade de criação* (conteúdos colaborativos) e, por fim, *interatividade de comando contínuo* (modificação de objetos visuais ou sonoros pela manipulação).

No entanto, como forma de atualizar o conceito de interação em decorrência das constantes e, cada vez mais, velozes transformações tecnológicas ao longo dos anos, além de adequar o sentido do conceito para o caso da literatura infantil digital (LID), optamos, para esta pesquisa, pelos três graus de participação interativa na obra estabelecidos por Ramada (2017), pois, segundo Correro (2018), tal categorização permite avaliar se a leitura da literatura infantil digital (LID) é relevante ou não.

O primeiro tipo é composto pela *participação mecânica*, que se constitui de uma ação repetitiva por parte do leitor e que ainda é bastante recorrente nas obras digitais para crianças atualmente, podendo ser compreendida próxima da interação reativa denominada por Primo (2011). A *participação lúdica*, por sua vez, como segundo tipo, indica uma intervenção de caráter lúdico pelo leitor-autor (ou “lautor”), o qual se envolve na narrativa através de processos de gamificação. Contudo, Correro (2018) alerta que é preciso cautela no uso da

gamificação de forma a não pesar na construção literária e na criação artística da obra. O terceiro e último tipo, classificado por Ramada (2017) como *participação criativa*, sugere uma intervenção explícita no próprio desenvolvimento da história, sendo o mais alto grau de interação observado.

Convém destacar aqui a estreita relação que se estabelece entre os cruzamentos de mídias e a formação do leitor infantil das novas formas digitais. Como consequência do surgimento e da disseminação dos *e-books*, o desenvolvimento de diversos formatos de conteúdo, com sons, imagens, animação e interação com a narrativa, permitiram a incorporação de novos elementos à experiência de leitura, dentre eles, a interatividade lúdica. Isso acontece devido ao próprio jogo ser visto como intrínseco ao ser humano, e não como o resultante de uma sociedade ou cultura (HUIZINGA, 2007). A presença do jogo ou, mais precisamente, dos processos de gamificação nos livros digitais infantis, reflete as influências desta mídia sobre a literatura, afetando a própria experiência leitora.

A interação destacada nos *e-picturebooks* ou *book-apps* infantis presente nesta dissertação propõe, então, a importância da percepção do leitor-interator que passa a atuar sobre os elementos na tela, ou interagir com outros participantes da obra, permitindo a exploração da interface das mídias que a compõe e possibilitando novas sensações e sentidos, além da possível comunicação entre leitores. Esta autonomia proporcionada pela interação mediada por computador aqui presente destaca-se como fundamental no desenvolvimento de práticas de incentivo à leitura que despertem na criança a possibilidade de construir narrativas e de ser autora de suas próprias histórias.

### 3.4 LEITOR IMERSIVO E LEITURAS INTERATIVAS NA TELA DA CIBERCULTURA

A experiência da leitura influencia de maneira substancial na formação de sujeitos na sociedade contemporânea. A partir das transformações introduzidas pela cibercultura, como a digitalização da cultura, torna-se relevante refletir sobre a literatura dita eletrônica, sobre os formatos de livros digitais e as experiências de leitura. Nessa concepção, Dadico (2017) realizou uma pesquisa, em caráter de entrevista, com dez adultos brasileiros, sendo dois homens e oito mulheres. Em suas constatações, a pesquisadora identificou doze categorias imanentes do livro em tela, as quais são destacadas a seguir.

A primeira delas, *efemeridade*, representa a condição do livro apenas “aparecer” quando o dispositivo é ligado; já a *bidimensionalidade*, como segunda categoria, favorece o transporte do livro, apresentando-se, agora, em uma superfície plana e alcançando, portanto, a

terceira categoria, ou *alta-portabilidade*. Na quarta categoria, como consequência, temos a *inconstância do fundo*, uma vez que o livro deixa de se configurar em ambiente estável e fixo, promovendo um *layout* ou *disposição em rede* como quinta categoria, quebrando a linearidade do texto. Na sexta, tem-se a *responsabilidade*, refletindo em literárias novas, como o livro digital como aplicativo e a literatura eletrônica, mas produzindo efeito de ilusão de flexibilidade e compondo, assim, a sétima categoria, ou *inflexibilidade*. Na oitava categoria, aparece a *multifuncionalidade*, que se serve a várias funções, como utilização de livros simultaneamente a outros programas.

A *personificação* surge como nona categoria, em que as bibliotecas se misturam aos arquivos e objetos pessoais no livro em tela. Na décima categoria, tem-se a *conservação temporária*, à qual os livros digitais estão expostos, por razões de ordem técnica, englobando também a décima primeira categoria, que é *acessibilidade imediata*, possibilitada, principalmente, pelo acesso à internet e pela ubiquidade dos objetos digitais. Por fim, a autora destaca, na décima segunda e última categoria, a *semipadronização* dos livros em tela, ao contrário do seu formato tradicional, possibilitando, ao leitor, a faculdade de estabelecer seu tempo e ritmo de leitura.

Segundo Dadico (2017, p. 16), as categorias descritas acima refletem um cenário de novas e remediadas mídias, no qual livros e imagens literárias - como o próprio livro ilustrado infantil, no caso desta dissertação - buscam abrigos nesse “baile multimidiático”. Para confirmar os desdobramentos das características e formatos em que se estabelecem os livros em tela na cibercultura, citamos Santaella (2004), que, há quase uma década e meia, já categorizava três tipos de leitores, definindo-os a partir de suas habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas, amplamente influenciadas pela tecnologia de cada época.

O primeiro tipo de leitor, definido como *leitor contemplativo*, é aquele da Era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa, o qual nasceu a partir do Renascimento, tendo perdurado até o século XIX. Já o *leitor movente* ou *fragmentado*, segundo tipo, define o leitor do mundo em movimento, dinâmico e híbrido, influenciado pela Revolução Industrial e pelo aparecimento dos grandes centros urbanos. Enfim, temos o terceiro tipo de *leitor*, denominado *imersivo* ou *virtual*, próprio da navegação interativa da cibercultura, que trouxe como consequências também um novo tipo de sensibilidade corporal, física e mental, justificado pela interação nas telas da hipermídia e pela sua combinatória plurissensorial (SANTAELLA, 2004).

É sobre o terceiro tipo de leitor, portanto, que este trabalho investiga e desperta reflexões, ou seja, o leitor imersivo ou virtual da hipermídia, das novas mídias e da cibercultura. Entretanto, como forma de atualizar o perfil do terceiro tipo de leitor em Santaella (2004), Mestre (2017) conceitua o *leitor 2.0*, definindo-o como sendo o leitor das novas formas digitais, o qual estaria, atualmente, em um estágio mais avançado do leitor imersivo e retomaria, também, algumas características do leitor contemplativo e do leitor movente de antes.

No caso das crianças cibernativas, que representam o grupo de indivíduos concebidos quando a conexão digital já estava inserida na sociedade, não tendo ideia de como seria viver sem internet, Camboim (2011) sugere que seu principal perfil cognitivo como leitor seja o de leitor imersivo, a partir de Santaella (2004), já que o cibernativo se relaciona intensamente com espaços virtuais e tem velocidade, domínio e destreza ao manipular ferramentas das novas mídias em suas atividades interativas.

Lemos (2015, p. 121), por sua vez, adverte que o hipertexto mundial “fez com que os produtores culturais mudassem suas formas de concepção dos conteúdos de seus produtos”, estabelecendo, dessa forma, um processo não linear de utilização deles por meio da interatividade, na qual a realização da obra torna-se impossível sem o leitor-interator. Assim, a civilização do digital, para o autor, engendra um movimento de virtualização que afeta todos os campos da cultura contemporânea.

A partir do princípio da *re-mixagem*, que rege a cibercultura, Lemos (2005) define a nova configuração atual como ciber-cultura-remix, na qual práticas sociais e comunicacionais são combinadas a partir das tecnologias digitais. Nesse processo, o autor descreve três leis fundantes da cibercultura: liberação do polo de emissão, conexão em rede e reconfiguração de formatos midiáticos e práticas sociais.

A primeira lei surge das “diversas manifestações socioculturais contemporâneas” que “mostram que o que está em jogo com o excesso e a circulação virótica de informação nada mais é do que a emergência de vozes e discursos” (LEMOS, 2005, p. 2), antes reprimidos pela edição dos *mass media*, por isso a fonte de emissão de informação e comunicação na cibercultura é liberada. Na segunda lei, ou princípio da conectividade generalizada, o autor destaca a ubiquidade da rede e a comunicação pervasiva do século XXI, introduzida principalmente pelo CC (computador coletivo) e pela internet. Na terceira lei, conhecida como lei da reconfiguração, Lemos (2005) evita a lógica do aniquilamento ou da substituição, evidenciando o caráter agregador da reconfiguração de práticas, modalidades midiáticas e

espaços, sem substituir nem negar seus antecedentes. É sobre essa lei, portanto, que esta pesquisa centra-se.

Aliando às ideias de Lemos (2005), Grusin e Bolter (2000) denominam de remediação as mudanças verificadas em cada suporte das narrativas, uma vez que o meio é quem remedeia. Dessa maneira, toda vez que determinado meio assume o lugar de outro anterior, ocorre o fenômeno da remediação (GRUSIN; BOLTER, 2000). Ao contrário de eliminar o meio original, o mais recente reformula-o, isto é, reconfigura-o, reapropriando-se das suas características, de forma a intensificar suas potencialidades. Contudo, Lemos (2005) acrescenta que o conceito de reconfiguração estaria além da ideia de remediação, pois, na primeira estariam presentes também as modificações de estruturas sociais, institucionais e das práticas comunicacionais envolvidas nos processos.

Outro aspecto que contribui para as possibilidades interacionais nas leituras em tela é a intermidialidade, definida por Rajewsky (2009) como sendo o cruzamento de fronteiras entre mídias, reformulando, modelando e alterando as relações e configurações midiáticas estabelecidas. Para a autora, existem três tipos de cruzamento nesse fenômeno: as *transposições midiáticas* (como adaptações filmicas de literatura), as *referências intermidiáticas* (como referências literárias em filmes) e as *combinações midiáticas* (multimídias, como é o caso dos livros ilustrados digitais infantis).

Assim, as leituras presentes em tela representariam, para Manovich (2005), o que ficou conhecido como *novas mídias*, que são os objetos e paradigmas culturais oriundos principalmente das tecnologias surgidas a partir do desenvolvimento e disseminação das práticas computacionais em âmbito social e cultural, dando origem ao fenômeno conhecido como cibercultura. Dessa forma, vivenciando o que Jenkins (2009) chamaria de *cultura da convergência*, na qual transformações mercadológicas, tecnológicas, sociais e culturais produzem fluxos de conteúdos que circulam pelas diversas plataformas multimídias, as antigas e novas mídias colidem-se, transpondo barreiras que apresentam contornos cada vez mais tênues na Era Digital.

#### 4 OS E-PICTUREBOOKS, SEUS LEITORES E OPERACIONALIDADES DE LEITURAS

Nome pioneiro no Realismo Maravilhoso da Literatura Infantil ainda no século XIX, Lewis Carroll foi responsável por romper o equilíbrio do Real através da sua representação linguística, principalmente em suas obras *Alice no País das Maravilhas* e *Alice no País do Espelho*. Nessa subversão, Carroll coloca em relevo a relatividade das coisas, uma vez que Alice está sempre aumentando ou diminuindo de tamanho, alterando relações com o meio, com os seres e com as coisas com que entra em contato e mantendo sempre atuais suas aventuras.

Nessa concepção, Coelho (2010) destaca como uma das tendências da literatura infantil contemporânea exatamente a literatura híbrida, tanto oriunda das fronteiras e bifurcações entre o Real e o Imaginário, “anulando limites entre um e outro”, quanto das inovações surgidas no mercado editorial para crianças, que seriam os “coloridos e atraentes livros-objetos munidos de *mouse*, que as crianças não alfabetizadas [...] aprenderão facilmente a movimentar e, brincando, entenderão as horas, as cores, as formas, profissões, números, etc.” (COELHO, 2010, p. 291).

Confirmando as ideias de Coelho (2010), Hunt (2010) destaca a dinâmica introduzida pelo livro ilustrado na literatura infantil, a qual permitiu a incorporação de novos sentidos, experiências e interatividade, quando fala que:

O terreno de provas ideal para essas ideias é a única área da literatura infantil que se desenvolveu do “texto realista clássico” para o genuinamente descontínuo e interativo. Trata-se do livro-ilustrado, um texto em que os componentes verbal e visual carregam ambos a narrativa, em lugar de meramente ilustrar ou esclarecer um ao outro (HUNT, 2010, p. 137).

E evidenciando os aspectos interativos da mídia livro ilustrado infantil, o autor complementa:

Mas, se quisermos livros experimentais, onde os encontraremos? No livro-ilustrado, existe mais liberdade, não só porque a palavra é deslocada, com isso liberando o texto até certo limite, tanto em termos culturais como em termos de classe, mas também porque, como disse William Moebius, no artigo “Introduction to picture book codes” [Introdução aos códigos do livro-ilustrado, 1986]: “Os códigos gráficos [...] são interativos, simultâneos, embora nem sempre congruentes com os códigos do texto verbal ou do mundo apresentado” (HUNT, 2010, p. 154).

O livro ilustrado infantil introduziu formatos de edição e impressão, através do avanço dos processos de produção, que possibilitaram um maior incentivo à leitura verbal ou visual pelos pequenos leitores. Conforme Oliveira (2008) ressalta, o livro infantil tem como uma de suas principais características contar histórias de forma lúdica, proporcionando certo nível de envolvimento e interação com a obra e reunindo linguagens dinâmicas e estimulantes através da relação texto-imagem (LINDEN, 2011). Dessa forma, como defende Hammond (2016), a literatura pré-digital já era interativa pelo seu caráter não linear. O livro ilustrado infantil impresso já seria, assim, considerado interativo.

Contudo, Hutcheon (2013) aponta para modos de engajamento (contar, mostrar ou interagir) com a obra e define que apenas o *modo participativo*, oriundo das experiências com *videogames*, pode ser considerado interativo. Para a autora, todos os modos são imersivos até certo grau, exceto o modo interagir, que abarca a participação do leitor fisicamente na obra, sendo o único imersivo e, ao mesmo tempo, interativo. Adotamos, para esta dissertação, entretanto, a perspectiva de Hammond (2016), segundo a qual a interatividade já era verificada antes mesmo do surgimento do livro digital. Introduziremos, portanto, o termo *interatividade digital ou tecnológica* para referência àquela própria dos meios digitais, a qual não existia antes.

A partir de um paralelo entre cinema e literatura, convém destacar aqui o regime de imagens técnicas que influencia no caráter interativo da obra, a exemplo do filme *A invenção de Hugo Cabret* (2011), dirigido por Martin Scorsese e inspirado no livro ilustrado infantojuvenil homônimo de Brian Selznick (2007). O uso de efeitos especiais no filme revela que Méliès não apenas antecipou as técnicas da ficção científica contemporânea, como também introduziu no cinema as bases para a “magia” da linguagem digital.

Com o desenvolvimento e a difusão da informática, portanto, a literatura infantil parece encontrar terreno favorável à inventividade de seus criadores com a navegação interativa das hiper e multimídias atuais (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017). Assim, a partir das novas tecnologias e dos ambientes interativos em meio digital, os *picturebooks* ou livros ilustrados infantis reconfiguram também suas características narrativas, alterando profundamente as experiências de leitura e os seus leitores, dando origem, então, aos *e-picturebooks*. Os *e-picturebooks* são, geralmente, *book-apps* que utilizam imagens, sons e interações, nos quais o texto resulta em uma combinação de várias mídias. Além disso, a interação com tela *multi touch* está alinhada ao desenvolvimento da narrativa e há a utilização

de características de outras mídias, como cinema, animações e *videogame* (PINTO; ZAGALO; COQUET, 2012).

Esses artefatos apresentam semelhanças e herdam características do seu formato original impresso. Estefani (2017), por sua vez, esclarece a diferença entre *e-picturebooks* e *book-apps*, utilizados quase como sinônimos, mas com algumas distinções. Para o pesquisador, *book-app* seria o formato mais próximo da realização de um *e-picturebook*, ou seja, o termo refere-se apenas aos *e-picturebooks* em formatos de aplicativo, também conhecidos como livros-aplicativos. Entretanto, é preciso ressaltar que “nem todo *e-picturebook* deve ser um *book-app* e vice-versa” (ESTEFANI, 2017, p. 37), a exemplo da coletânea digital *Kidsbook Itaú Criança*, da Agência África, vencedora do Prêmio Jabuti 2017 e que apresenta diversas histórias interativas e multimídia disponibilizadas gratuitamente *online* (sem aplicativos ou *download*)<sup>43</sup>.

Como todo processo de evolução tecnológica, contudo, o fenômeno dos *e-picturebooks* deu-se em etapas, classificadas por Teixeira (2015), a partir de Yokota (2014), em três momentos. O primeiro deles teve início em 2002, com a digitalização e a disponibilização de livros ilustrados infantis em ambiente digital, através de iniciativas como o Projeto Gutenberg e da biblioteca online *Internation Children's Digital Library*<sup>44</sup>. O segundo momento, por sua vez, teve como característica principal a transformação de livros ilustrados infantis em uma espécie de filmes de animação, criando um viés cinematográfico à obra através da utilização de “narração acompanhada de realce de palavras, trilha musical relacionada ao tema do livro, *zooms*, visão panorâmica, ângulos e cortes diferenciados das imagens” (TEIXEIRA, 2015, p. 46).

Por fim, a partir da primeira década do século XXI, os livros ilustrados passaram a se utilizar de características próprias do meio digital e se apropriar das qualidades deste ambiente, como: interatividade, dinamismo, trilhas e efeitos sonoros, narração pessoal, dentre outros recursos. O que demonstramos nos próximos tópicos foi a reunião de obras, características e tendências do mercado editorial e da literatura infantil digital (LID) a partir da seleção de obras de duas das maiores premiações mundiais e nacionais da literatura infantil e do livro ilustrado da atualidade, *Bologna Children's Book Fair* e Prêmio Jabuti, apontando, assim, para práticas de leituras e perfis de leitores infantis instaurados pela cibercultura.

---

<sup>43</sup> Disponível em <http://www.euleioparaumacrianca.com.br/>. Acesso em 26/04/2018.

<sup>44</sup> Disponível em <http://en.childrenslibrary.org/>. Acesso em 01/05/2018.

#### 4.1 METODOLOGIA

De que forma as novas produções para a literatura ilustrada infantil, a exemplo dos *e-picturebooks*, podem estar reconfigurando o cenário editorial da área e se reappropriando da mídia livro ilustrado infantil, definindo novas operacionalidades de leituras em meio digital e sugerindo novos perfis de leitores infantis? Esta discussão guiou toda a presente pesquisa e tentará ser respondida como proposta final da dissertação.

Para realizarmos uma pesquisa em comunicação é preciso que se estabeleça, antes de tudo, intimidade com a área que se está pesquisando, pois se torna necessário:

Estudar minimamente o desenvolvimento histórico da área, conhecer o que os comunicólogos estão fazendo, inteirar-se de suas teorias, familiarizar-se com os métodos que empregam e das diferentes situações em que os empregam, contribuir, através da competência que o tempo e a dedicação trazem, com a transformação e o aperfeiçoamento desses métodos através de pesquisas próprias, enfim, tornar-se o membro de uma comunidade de pessoas que idealmente deveriam unir-se em torno de um interesse comum: promover o crescimento e a excelência das pesquisas na área em que atuam. (SANTAELLA, 2001, p. 131-132)

Podemos definir que a proposta insere-se em âmbito de pesquisa qualitativa, bibliográfica e exploratória, levando-se em conta que o objetivo de nosso trabalho sustenta-se na exploração dos processos interacionais que envolvem as leituras de obras ilustradas infantis, reconfiguradas para os meios digitais, bem como o perfil de seus leitores cibernativos, implicando em práticas e usos instaurados a partir desta nova mídia no mercado,

Os dados para a obtenção desta pesquisa partiram de levantamentos recentes sobre premiações de livros digitais e infantis, fontes impressas e *online*, desdobramentos de suas possibilidades interativas e recursos tecnológicos, pesquisas em teses, dissertações e artigos acadêmicos, bem como implicações e novos sentidos introduzidos a partir da adoção do *e-picturebook* infantil na leitura de uma sociedade em rede.

A pesquisa qualitativa, segundo Goldenberg (2004), parte do pressuposto de que o ato em si de compreender está ligado à condição existencial humana, portanto seus dados objetivam compreensão profunda dos fenômenos sociais que analisam, revelando o aspecto subjetivo da ação social e contrariando a incapacidade da estatística de dar conta da singularidade e complexidade de fenômenos que não podem ser analisados através de questionários padronizados.

Nesse sentido, realizamos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica a partir de autores renomados das áreas da literatura infantil (LI), do livro ilustrado, da história do livro e da

leitura, da cibercultura, da literatura eletrônica e digital, da literatura infantil digital (LID), das novas mídias e da remediação de forma a permitir a “cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 1999, p. 65), para, em seguida, partirmos para a pesquisa documental, através de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, a exemplo de *sites*, *blogs*, lojas virtuais e, principalmente, dos *book-apps* selecionados como o *corpus* desta dissertação.

A respeito da importância da pesquisa qualitativa em avaliações de aplicativos para dispositivos móveis, Nielsen e Budiu (2014) reforçam que as questões que envolvem usabilidade, isto é, a qualidade da interação humano-computador (IHC), raramente possuem uma única resposta. Isso porque, segundo os autores, torna-se “importante ter a grande visão pela comparação das principais descobertas entre os projetos para identificar as diretrizes gerais de usabilidade que todos deveriam saber” (NIELSEN; BUDIU, 2014, p. 7).

De forma a propor uma avaliação de obras da literatura infantil digital (LID), Correro e Real (2018) sugerem um modelo de ficha de análise que aborda três principais dimensões: *aspectos formais*, *conteúdo* e *adequação ao leitor* das obras. Ramificando-se em nove parâmetros e vinte indicadores ao total, a ficha proposta pela autora contribui, então, não apenas para facilitar o trabalho dos educadores literários, mas também para instaurar novos precedentes na literatura infantil contemporânea, através da literatura infantil digital (LID) (Quadro 04).

**Quadro 04 - Ficha de avaliação da LID**

DIMENSÕES	PARÂMETROS	INDICADORES
<b>Aspectos formais</b>		
	Disponibilidade	Acessibilidade e operatividade Atualização permanente de conteúdos
	Segurança	Sistemas de controle parental e de proteção do menor Controle sobre as compras
	Elementos paratextuais	Ergonomia e navegação Ícones
<b>Conteúdo</b>		
	Produto editorial	Contexto de criação e agentes implicados
	Opções de personalização	Língua Tipografia Tipo de leitura Efeitos sonoros Personagens Cenários geográficos e temporais Geolocalização
	Multimodalidade	Relação entre texto, imagem, som, animação e jogo
	Participação	Grau e tipo de participação
	Complexidade interpretativa	Conjugação de todos os conteúdos da obra
<b>Adequação ao leitor</b>		
	Destinatário potencial	Etapa evolutiva Nível de familiarização tecnológica Grau de educação literária digital

Fonte: Correro e Real (2018).

Com o intuito de buscar informações sobre o objeto de estudo, de acordo com Severino (2007), buscamos, na pesquisa exploratória, também, o levantamento de informações que delimitem o campo de pesquisa elencado, mapeando condições e manifestações do mesmo e preparando para a próxima etapa ou pesquisa explicativa que, “além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas [...], [...] através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos” (SEVERINO, 2007, p. 123), no caso deste trabalho.

Para isso, as investigações foram realizadas nas lojas virtuais de dispositivos móveis, neste caso, o *iPad Air 2*, por conter um maior acervo de livros digitais interativos infantis ou *book-apps* disponíveis para compra ou *download* e por apresentar tela *touschscreen* de 9,7" (maior do que a do *smartphone*), estabelecendo uma visão geral mais ampla e clara das obras que trabalham com recursos tecnológicos e processos interacionais na literatura ilustrada infantil.

A estratégia utilizada para dar forma aos resultados analisados investiga e seleciona obras de duas das maiores premiações do livro ilustrado e da literatura infantil, dentre os anos de 2015 a 2017, a nível mundial e nacional. A primeira delas, *Bologna Ragazzi Digital Award*, premiação internacional criada dentro do evento *Bologna Children's Book Fair*, conhecido também como Feira do Livro Infantil de Bolonha, na Itália, acontece há mais de cinquenta anos e, a partir de 2012, incorporou a premiação voltada para divulgação de obras digitais infantis. Em nível nacional, escolhemos o Prêmio Jabuti, mais importante premiação literária brasileira, lançada em 1959 e que, a partir de 2015, aderiu à fatia digital do ramo através da adesão da categoria Infantil Digital, de forma a abarcar conteúdos multimídia, hipertextuais e interativos. Os títulos analisados a partir do *Bologna Ragazzi Digital Award*, portanto, são: *My Very Hungry Caterpillar* (2015), da StoryToys; *Wuwu & Co. – A Magical Picture Book* (2016), da Step In Books; e *Toontastic 3D* (2017), da Google. Já as obras do Prêmio Jabuti Infantil Digital compõem-se por: *Meu Aplicativo de Folclore* (2015), da Editora Ática; *Pequenos Grandes Contos de Verdade* (2016), da Editora Caixote; e *Kidsbook Itaú Criança* (2017), da Agência África.

Conforme ressalta Yokota (2014), os *e-picturebooks* apresentam recursos e promovem formas diferenciadas de leitura e de interação, representando uma das mais estimulantes inovações em literatura infantil que há muito não acontecia, por isso a importância de se investigar e analisar os impactos dessas publicações nas operacionalidades de leituras e leitores surgidos a partir da cibercultura.

Como sugere Correro (2014), a qualidade presente nos livros digitais infantis e juvenis deve ter sua avaliação realizada a partir da narrativa, de forma a suscitar as relações existentes em sua conjugação com texto, ilustrações, sons e movimentos. Nos tópicos seguintes, portanto, buscamos apresentar aspectos referentes ao objeto de estudo elencado que permitiram a análise final desta dissertação.

## 4.2 ANÁLISE QUALITATIVA DAS OBRAS INTERNACIONAIS PREMIADAS

Nesta etapa, oferecemos a análise qualitativa das obras premiadas pelo *Bologna Ragazzi Digital Award*, entre os anos de 2015 e 2017, a partir da ficha avaliativa elaborada por Correro e Real (2018), como forma de embasar os conceitos aqui expostos e propor um breve panorama mundial das produções em aplicativos literários para crianças.

### 4.2.1 *My very hungry caterpillar*

Baseada na história infantil homônima *Uma lagarta muito comilona*, de Eric Carle, publicada nos Estados Unidos em 1969, este aplicativo vencedor do *Bologna Ragazzi Digital Award*, de 2015, tem como personagem principal uma lagarta. A narrativa visual, sem a presença de palavras, centra-se no ciclo vital do faminto animal. Ao todo são apresentados sete cenários ao leitor, os quais seguirão por sete etapas circulares, que apresentam elementos interagentes para que se possa atingir o nível necessário para a lagarta cumprir suas metas diárias, recomeçando, assim, um novo ciclo de vida.

Segundo Ramos (2013, p. 135), a partir da “popularização dos livros interativos audiovisuais e multimídias, poderemos observar com mais cuidado como a tecnologia está colaborando para moldar as narrativas visuais”, introduzindo novas funções ao leitor com a produção de imagens animadas e 3D, e exigindo uma maior interatividade na história, como afirma a autora. O leitor-interator é convidado a integrar a narrativa e também fazer parte dela.

Desenvolvida pela empresa irlandesa StoryToys, o aplicativo possui versões pagas e gratuitas para *iOS* e *Android*, disponibilizadas nas lojas virtuais da Apple Store<sup>45</sup> e da Google Play<sup>46</sup>, respectivamente. Sem diálogos nem leitura de palavras, a narrativa interativa visual requer certo nível de familiarização tecnológica, pois os comandos são adquiridos através da exploração dos ambientes e das habilidades intuitivas de cada leitor-interator. Nesta análise, foi utilizada a versão completa da obra disponibilizada no iTunes por \$ 4,99.

A primeira cena apresenta um ovo à espera do toque do leitor para que o mesmo se rompa e assim apareça a lagarta, personagem principal da história. Em seu novo formato, a lagarta comilona percorre sete cenários com o objetivo de atingir o nível de “alimentação” e

<sup>45</sup> Disponível em <https://itunes.apple.com/us/app/my-very-hungry-caterpillar/id894991908>. Acesso em 23/11/2018.

<sup>46</sup> Disponível em <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.storytoys.myveryhungrycaterpillar.free.android.googleplay>. Acesso em 23/11/2018.

de “felicidade” desejados. O primeiro cenário é composto por árvores com frutos maduros e verdes, os quais podem ser retirados, com a ajuda do leitor, para que a lagarta se alimente deles. Somente os frutos maduros são colhidos através do comando *touchscreen*, pois os verdes permanecem estáticos até que amadureçam e, assim, possam também ser colhidos. A cada alimento que a lagarta come, o seu nível alimentar sobe (Figura 12).

**Figura 12 - *My very hungry caterpillar*: tela inicial**



Fonte: StoryToys. *My very hungry caterpillar*.

Em um segundo cenário, sem ordem pré-determinada desta narrativa visual não linear, quatro vasos com terra e três pequenas mudas estão presentes ao lado de um regador com água, além de quatro sementinhas que precisam ser plantadas. Com a participação do leitor, as plantas e as sementes em seus vasos são regadas e as pequenas mudinhas começam a nascer e a crescer.

No terceiro cenário, podemos encontrar um baú com alguns brinquedos infantis, como uma bola, uma joaninha de corda, um soprador de bolhas de sabão e um galho de árvore flexível. A lagarta interage de forma diferente com cada brinquedo, estourando as bolhas de sabão, cabeceando a bola que jogamos, observando a joaninha que é acionada pela corda, ou se fixando no galho para ser balançada pelo leitor. Essas atividades lúdicas preenchem a barra que aqui denominamos “brincadeira”, representada por um ícone de bola no canto superior esquerdo da tela, em que está presente também o nível de “alimentação”.

O cenário seguinte é composto por quatro baldes de tinta, um banquinho de madeira, um cavalete com quadro de pintura e uma folha de papel gigante, que representa o rascunho da tela a ser pintada. Nessa ambiência, é possível tocar em cada cor dos baldes de tinta e pintar o que se deseja, com ajuda até da lagarta, pois ela pode passar por cima da tinta ainda

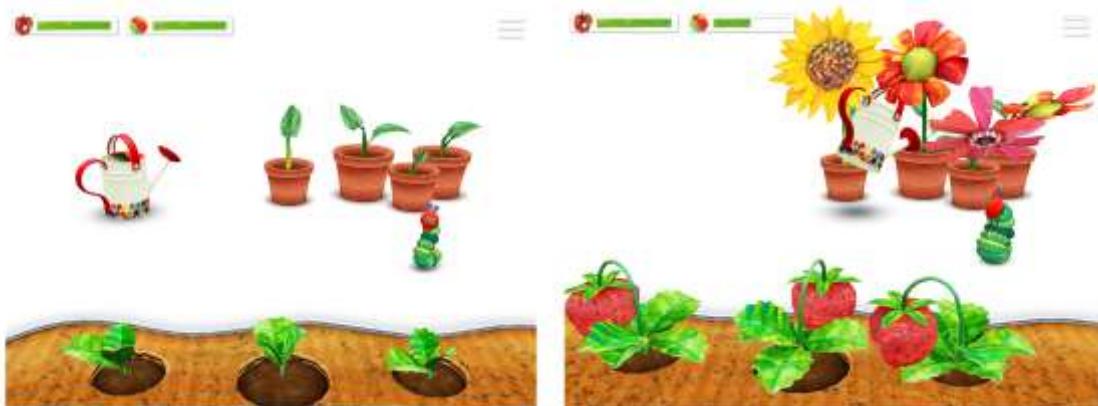
fresca e pintar o caminho pelo qual percorre. A cena também permite uma opção de personalização, ao toque do leitor sobre o quadro, possibilitando a transposição da pintura no papel de rascunho para o cavalete, deixando mais uma vez a folha em branco para a imaginação fluir.

Com brinquedos infantis de lógica no formato encaixe, o quinto cenário permite que o leitor interaja escolhendo a figura geométrica que melhor se adequa a cada espaço, provocando mudanças sutis na trilha sonora desta etapa, a qual se assemelha à sonoridade de caixinhas de música. O leitor também tem a possibilidade de empilhar as formas repetidas no mesmo compartimento e posicionar a lagarta sobre uma delas, enquanto o círculo sobre o qual as peças montadas então gira e prossegue com uma doce melodia.

No sexto cenário, o trecho de um lago azul, com peixes, patinhos de borracha, vagalumes e libélulas que vivem nele é o lugar para a lagarta passear em sua pequena embarcação à vela, que na verdade é uma folha verde amarrada em um pequeno galho. Nesta cena, é possível movimentar o barco tocando na direção do lago para a qual se pretende navegar, assim como se pode apagar ou alterar as cores das luzes dos vagalumes ao simples toque.

A sétima e última cena da primeira etapa do ciclo de vida da lagarta é encerrada quando a mesma é colocada para dormir sobre um pedaço de tronco de árvore, com o auxílio do leitor, além da possibilidade de cobrir seu corpo e assim protegê-la contra o frio, com uma pequena folha ao lado de seu dormitório. Algumas circunferências coloridas saem de sua cabeça indicando que a personagem sonha, assim como a trilha sonora ao estilo canção de ninar é ouvida. Ao tocar novamente sobre a lagarta, a mesma acorda de seus sonhos e, então, um novo dia do seu ciclo vital se inicia.

As etapas que se seguem continuam com as atividades diárias dos cenários anteriores, mas, desta vez, com novos elementos introduzidos em cada cena. Por exemplo, as árvores que dão frutos agora apresentam não apenas maçãs, mas também peras, laranjas e mirtilos, nem sempre maduras para a colheita. Contudo, uma das ambientes em que mais fica claro o ciclo vital, que é a mensagem principal desta obra infantil digital, é no cenário das plantas e dos vasos com mudas, os quais ficam cada vez maiores e com suas flores e frutos desenvolvidos, à medida que o leitor os rega (Figura 13).

**Figura 13 - Ciclo vital**Fonte: StoryToys. *My very hungry caterpillar*.

O objetivo dessa narrativa visual, portanto, consiste em alimentar e brincar com uma pequena lagarta comilona, para que esta cresça e se desenvolva de forma saudável e feliz. No sétimo ciclo diário da lagarta, a personagem acorda no formato de casulo, pois chegou o grande dia de sua metamorfose que a transformará em uma bela e colorida borboleta. Ao reiniciar as etapas, o ovo novamente se forma e a lagarta renasce, mas desta vez acompanhada pela quantidade de borboletas que conseguiu concluir em seu ciclo vital, as quais desaparecem ao decorrer do novo ciclo iniciado.

A fim de deixar a avaliação da obra mais clara, elaboramos um quadro resumido com a Ficha Avaliativa em questão para, em seguida, explicarmos detalhadamente cada aspecto analisado (Quadro 05).

**Quadro 05 - Ficha Avaliativa (CORRERO; REAL, 2018) resumida da obra *My very hungry caterpillar***

<b>ASPECTOS FORMAIS</b>	Disponibilidade	Em parte
	Segurança	Não apresenta
	Elementos paratextuais	Visuais
<b>CONTEÚDO</b>	Produto editorial	Inovador
	Opções de personalização	Sim
	Multimodalidade	Sim
	Participação	Mecânica e lúdica
	Complexidade interpretativa	Reduzida
<b>ADEQUAÇÃO AO LEITOR</b>	Destinatário potencial	03 a 05 anos, alto nível

Fonte: A autora.

A partir dos *aspectos formais* de avaliação da literatura infantil digital (LID) elencados por Correro e Real (2018), podemos dizer que *My very hungry caterpillar* corresponde em parte ao parâmetro da *disponibilidade*, pois, mesmo possuindo apenas versões completas pagas, é possível encontrar versões gratuitas simplificadas do aplicativo na loja virtual Google Play. Além disso, a obra apresenta atualização constante de suas versões, o que permite a correção de problemas técnicos, melhorando a experiência do leitor. No parâmetro *segurança*, não é possível encontrar nenhum tipo de controle parental, o que pode provocar a compra indevida por parte dos leitores infantis. Com relação aos *elementos paratextuais*, a obra é composta apenas por elementos visuais ou por ícones, que são desenvolvidos de forma a permitir que o leitor descubra os comandos da obra navegando e acompanhe o seu nível de desempenho em tempo real.

A respeito do *conteúdo*, no parâmetro *produto editorial*, podemos dizer que se trata de uma obra inovadora, pois explora a ludicidade através de cenários e personagens 3D abordando, ao mesmo tempo, uma metáfora para o hipertexto, já que apresenta pequenas cenas condensadas em um único plano interativo. Nas *opções de personalização*, podemos destacar a pintura do quadro exibida no cavalete ao ser finalizado pelo leitor, além do jogo de lógica com encaixes musicados a partir da combinação escolhida.

Em *multimodalidade*, a coerência do conjunto entre as diversas linguagens, com exceção da textual, exibe uma proposta literária elaborada e simbólica, exigindo uma *participação* de caráter mecânico e lúdico, com baixo grau de participação criativa, a partir de Ramada (2017). A *complexidade interpretativa* pode ser verificada até certo nível, quando as etapas do ciclo vital da lagarta se tornam repetitivas e a complexidade é reduzida, apesar da introdução de novos elementos em cada cenário. Por fim, a *adequação ao leitor* pode ser uma das justificativas para a limitada complexidade da narrativa, já que o produto é recomendado para crianças de três a cinco anos. Apesar de ser indicado para leitores menores, o *destinatário potencial* precisa ter educação literária digital desenvolvida e alto nível de familiarização tecnológica.

#### 4.2.2 *Wuwu & Co. – A Magical Picture Book*

Vencedor do *Bologna Ragazzi Digital Award* de 2016, este aplicativo apresenta a história de cinco criaturas que vivem em uma floresta. No entanto, registrando o inverno mais frio e rigoroso dos últimos dois mil anos, cada personagem precisa enfrentar desafios para poder superar essa difícil fase, contando com a ajuda essencial do leitor. Produzida pela

empresa dinamarquesa Step in books<sup>47</sup>, a obra digital conta com recursos avançados de realidade aumentada<sup>48</sup> (RA), giroscópios e acelerômetros (determinantes da posição do dispositivo), além de ambientes imersivos 360º<sup>49</sup> que tornam a narrativa mais interativa e dinâmica (CALDAS; BEZERRA, 2018).

A gamificação da literatura infantil digital (LID) tem sido uma das características mais apontadas por autores como Teixeira (2015) e Estefani (2017), a partir da qual *puzzles*<sup>50</sup>, brincadeiras<sup>51</sup> e pequenos desafios (ARGEANT, 2015) são inseridos no *storytelling* de forma a convocar uma participação cada vez menos passiva do leitor. Segundo Miller (2014), o *storytelling* digital costuma fornecer uma ampla variedade de experiências de entretenimento e de envolvimento com a narrativa, buscando “dar vida própria ao conteúdo e propiciar experiências sensóriais ao leitor” (FLATSCHART, 2014, p. 55), possibilidade explorada em larga escala pelo mercado de aplicativos voltados para o público infantil e juvenil atualmente.

Na primeira tela do aplicativo, aparecem duas opções de leitura, que são *I read* e *You read*, permitindo tanto ao leitor ler por si mesmo quanto ouvir a história a partir de uma narração gravada. Na opção *more*, podemos encontrar informações técnicas da empresa e da obra, assim como cinco opções de idiomas: inglês, alemão, espanhol, francês e dinamarquês. Em seguida, ao iniciarmos a história, é apresentado um pequeno texto ao estilo de livros impressos em que o narrador situa o leitor sobre a situação, ou seja, o mais frio inverno que chega. Nele, ficamos sabendo da *Little Red House*, único lugar quente e aquecido que restou na floresta congelada. E é para lá que os cinco personagens vão para solicitar o auxílio do leitor e assim poder ultrapassar os desafios do momento.

Logos após o texto introdutório, uma pequena imagem funciona como tutorial indicando a maneira como manusear o dispositivo para que o leitor possa se movimentar de acordo com o que a narrativa oferece. Desta forma, inclinando o *tablet* na posição correta, conseguimos chegar ao interior da casa, dentro da qual podemos ouvir batidas na porta, que são as cinco criaturas pedindo ajuda para abri-la e enfim escapar do frio rigoroso lá fora. Para isso, precisamos encontrar a chave que abre a entrada, que está em algum lugar da parede.

<sup>47</sup> Disponível em <http://stepinbooks.com/>. Acesso em 25/11/2018.

<sup>48</sup> Tecnologia que combina várias linguagens (áudio, vídeo, texto, imagens 3D, entre outros), de forma a se complementar com objetos do mundo real, e assim tornar a experiência mais interativa.

<sup>49</sup> Para Estefani (2017), os ambientes virtuais imersivos 360º dos *e-picturebooks* são espaços digitais que permitem a possibilidade de exploração de elementos visuais, sonoros e interativos da história, graças a instrumentos conhecidos como giroscópios e acelerômetros presentes na maioria dos dispositivos atuais.

<sup>50</sup> Desafios que escondem e exigem a solução pelo jogador através da experimentação de possibilidades.

<sup>51</sup> Atividades exploratórias menos estruturadas que os *puzzles*, envolvendo a livre circulação.

Ao abrirmos a porta, Wuwu e seus companheiros adentram o local e ficam parados à espera de um toque do leitor, fato este que dá início à resolução dos desafios de cada personagem. O primeiro a ser explorado é o desafio de Pruney. É necessário, então, tocar a figura da criatura na tela para que a sua história se inicie e, em seguida, o seu desafio seja lançado para o leitor. Após algumas telas de texto, o leitor descobre que Pruney precisa encontrar a caixa de fósforos para poder cozinhar o seu jantar, pois o frio é imenso. Ao girar a tela, saímos dos textos e aparecemos no exterior da casa, com Pruney indicando os passos da nossa ajuda em seu desafio. Ao seguirmos a trilha de fósforos, encontramos um esquilo com uma caixa cheia deles, e assim a pegamos para entregar a Pruney. O esquilo parte junto com ele, que agradece a nossa atitude. Para retornarmos à casa e seguirmos com os desafios dos demais personagens, tocamos na *Little Red House*, ao fundo do cenário 360°, e lá estamos novamente dentro da residência.

Na casa, decidimos que o próximo a ser explorado é Wuwu, que come apenas sorvete e peixe, e que agora precisa do auxílio do leitor para caçar um tubarão que ameaça a sua sobrevivência devorando os peixes que seriam sua alimentação, uma vez que os locais de venda de sorvete estão todos fechados devido ao inverno intenso. Girando mais uma vez o dispositivo, somos transferidos para o exterior no qual se encontra Wuwu. No cenário imersivo, pegamos um par de remos e vamos junto com o personagem em direção a um barco. Ao iniciar a navegação, conseguimos observar o tubarão ao longe com a ajuda de uma mira, e assim atingimos o predador que estava deixando Wuwu passar fome. O personagem nos agradece, e assim retornamos à casa vermelha para solucionar os casos restantes.

No interior do lugar aquecido, tocamos em Thit Maya para que sua história seja contada e seu obstáculo seja exposto ao leitor. Por sua vez, Maya e sua família vivem em uma casa na árvore, e é dela que extraem toda sua fonte de alimentação. Porém, com o inverno mais avassalador que chegou, Maya e seus amigos brincavam de nadar no lago perto onde moram, quando ela não percebeu que a água estava completamente congelada e mergulhou, quebrando suas quatro pernas. Doente e em uma cama, Maya não pode mais sair para balançar a árvore e assim poder se alimentar dos seus frutos. Nem os seus amigos podem fazer isso por ela, pois são muito pequenos. Dessa forma, o leitor é convidado a chacoalhar o dispositivo para que as árvores balancem e caia não apenas a camada superficial de gelo, mas também as frutas maduras que estão no pé. Com a ajuda de acelerômetros e giroscópios, o desafio é solucionado e Maya e seus amigos ficam gratos pelo feito (Figura 14).

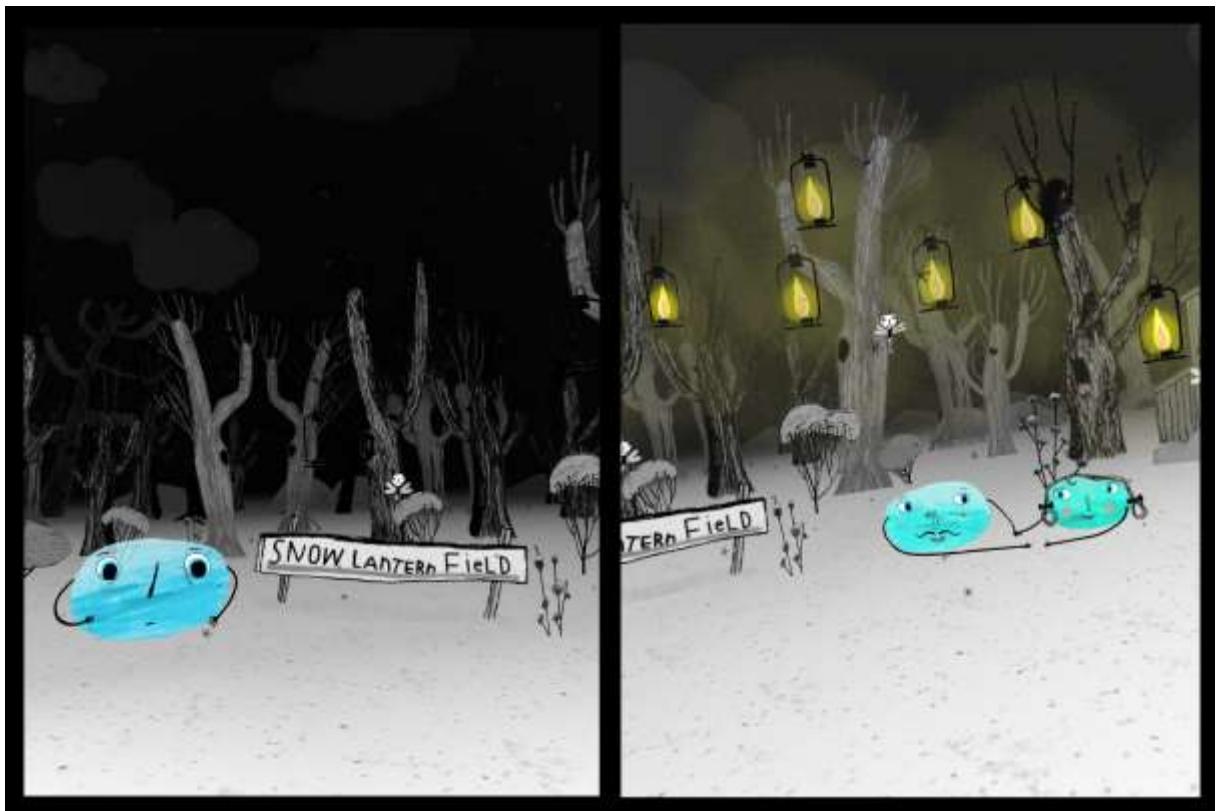
**Figura 14** - Thit Maya e interatividade com a narrativa



Fonte: Step in books. *Wuuu & Co.*

Retornando à casa vermelha, o próximo personagem a explorarmos é Storm, que apresenta sua história após o posicionamento correto do dispositivo. No texto, o narrador nos explica que Storm e sua família são completamente transparentes, e também têm medo do escuro, por isso vivem em um campo iluminado por lanternas. Com o inverno mais rígido em dois mil anos, a escuridão invadiu o local de moradia da família Storm, que agora precisa do auxílio do leitor para ligar as lanternas e assim poder viver sem medo novamente. Ao girarmos o dispositivo, aparecemos ao lado de Storm, que solicita que apontemos a câmera para qualquer objeto na cor amarela, para assim podermos acender as luzes das lanternas. Através de realidade aumentada (RA), nessa cena o leitor pode entrar em contato com a história mesclando o cenário real em que está com o cenário virtual da narrativa. Assim, o campo volta a ser iluminado, e mais uma vez retornamos para a *Little Red House* (Figura 15).

**Figura 15** – Storm e sua família



Fonte: Step in books. *Wuuu & Co.*

Por fim, encontramos Everett à nossa espera, que solicita nossa ajuda e, em seguida, giramos a tela para conhecer melhor sua história através da narração ou leitura do texto. A família de Everett, na qual todos também se chamam Everett, deixa seus filhos pequenos em um local secreto onde possam crescer e se desenvolver. Enquanto seus pais viajam para a África, Everett cuida dos seus pequenos irmãos. Com o frio intenso ameaçando a vida da sua família, Everett tenta acordá-los de seus casulos de dormir, mas sem sucesso.

Caso não acordem a tempo de escapar do frio agressivo, podem nunca conseguir chegar voando aos seus pais que estão na África, à espera deles. Portanto, o leitor precisa subir na árvore, com a ajuda de um elevador improvisado, e se aproximar dos pequenos casulos, gritando o mais alto que puder para que as criaturas acordem e sejam salvas. Everett e seus irmãos agradecem o gesto e o leitor retorna à casa vermelha, onde retratos de todos os personagens salvos estão espalhados pelas paredes. Neste momento, um texto de encerramento é apresentado, mostrando o destino de cada criatura após o período de inverno pesado, e sugerindo que o leitor tente novamente a história, caso deseje.

Com o intuito de deixar a avaliação da obra mais clara, elaboramos um quadro resumido com a Ficha Avaliativa em questão para, em seguida, explicarmos detalhadamente cada aspecto analisado (Quadro 06).

**Quadro 06 - Ficha Avaliativa (CORRERO; REAL, 2018) resumida da obra *Wuwu & Co.***

<b>ASPECTOS FORMAIS</b>	Disponibilidade	Baixa
	Segurança	Não há
	Elementos paratextuais	Navegação e fruição
<b>CONTEÚDO</b>	Produto editorial	Inovação
	Opções de personalização	Tipos de leitura e idioma
	Multimodalidade	Equilibrada
	Participação	Mecânica e lúdica
	Complexidade interpretativa	Média
<b>ADEQUAÇÃO AO LEITOR</b>	Destinatário potencial	06 a 08 anos, alto nível

Fonte: A autora.

A partir das considerações de Correro e Real (2018), podemos avaliar a obra digital em questão, com relação aos *aspectos formais*, dentro do parâmetro *disponibilidade*, com pouca acessibilidade, pois apesar de disponibilizada, atualmente, para sistemas *Android*<sup>52</sup> e *iOS*<sup>53</sup>, nenhuma das versões é gratuita (R\$ 9,99 e R\$ 22,90, respectivamente). Além disso, as atualizações não continuam constantes, sendo a última de 2017. Sobre o parâmetro *segurança*, não há qualquer espécie de controle parental sobre o conteúdo da obra nem sobre o uso da câmera.

Sobre os *elementos paratextuais*, a navegação pode, por vezes, prejudicar a fruição narrativa, pois o dispositivo precisa ser movimentado constantemente, podendo, assim, acionar partes indesejáveis da história. A respeito do *conteúdo*, é possível destacar a inovação da obra com sua alta interatividade tecnológica.

Além disso, *opções de personalização* permitem a escolha do tipo de leitura e da língua conhecida. A *multimodalidade* presente na obra mescla relações entre texto, imagem, animações, som e gamificação de forma equilibrada, exigindo uma *participação lúdica* e *mecânica* do leitor, através de média *complexidade interpretativa*. Isso porque o *destinatário potencial*, dentro da dimensão *adequação ao leitor*, consiste em crianças de seis a oito anos,

<sup>52</sup> Disponível em <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.stepinbooks.wuwuco>. Acesso em 25/11/2018.

<sup>53</sup> Disponível em <https://itunes.apple.com/br/app/wuwu-co/id950052386>. Acesso em 25/11/2018.

que apresentem alto nível de familiarização tecnológica e certo grau de conhecimentos literários digitais.

#### 4.2.3 *Toontastic 3D*

Com o aprimoramento das tecnologias digitais móveis, diferentes formas de narrar e conhecer histórias surgem, e *Toontastic 3D* é um exemplo disso. Vencedor do *Bologna Ragazzi Digital Award* de 2017, esse aplicativo oferece uma experiência mais imersiva e criativa por possibilitar que o leitor-autor crie sua própria narrativa digital 3D gravando sua voz e em seguida reproduzindo sua gravação. Disponível gratuitamente nas plataformas *iOS*<sup>54</sup> e *Android*<sup>55</sup>, *Toontastic 3D* é inspirado em sua versão anterior, o *Toontastic*, lançado em 2011 também pela Google e que já anunciava sua proposta inovadora. Em sua atual versão, o aplicativo permite às crianças criarem narrativas audiovisuais através da escolha de cenários e personagens pré-estabelecidos ou mesmo criados por elas mesmas. Com o auxílio da gravação de voz, os leitores agora são também autores e narradores nessa intensa experiência literária digital.

Conforme Ramada (2017), a incorporação de expressões audiovisuais, musicais e videolúdicas ao texto literário, como acontece com a literatura infantil digital (LID), supõe uma reflexão sobre o funcionamento retórico, estético e poético desse conjunto de linguagens que já fazem parte da maioria dos produtos de entretenimento e comunicação ao nosso redor. Para o autor, o novo *corpus* digital que surge pode ser visto como uma evolução do próprio livro ilustrado, o qual agora acrescenta um novo conjunto de dispositivos de enunciação que promovem um maior desfrute e reflexão, mas também uma consideração própria de acordo com a especificidade de cada nova mídia. Dessa forma, com as tecnologias digitais, a inovação confere ao leitor o poder de interagir sobre os conteúdos e também de transformá-los (BACH; HOUDÉ; LENÁ; TISSERON, 2013).

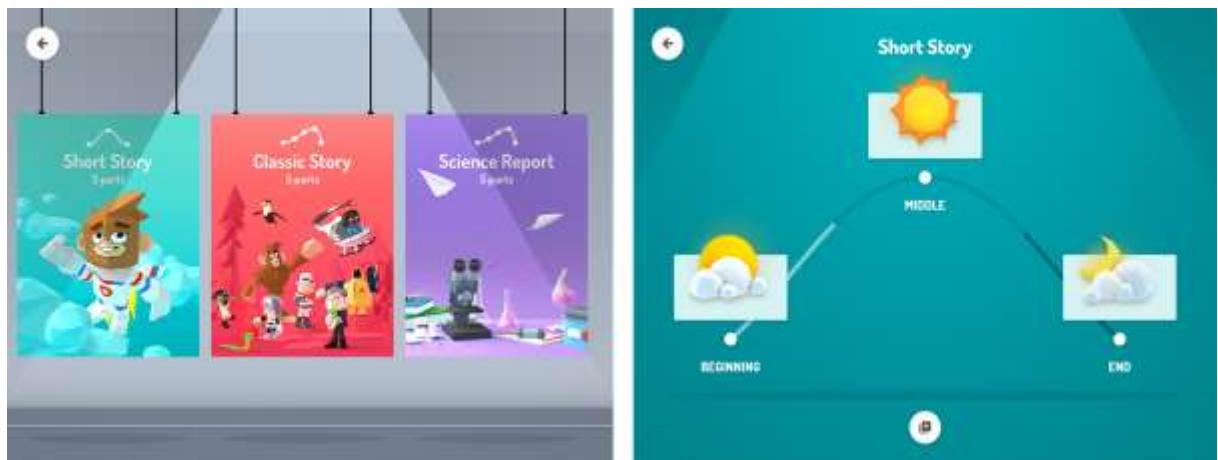
Em *Toontastic 3D*, fica a critério do leitor-autor a escolha entre três perfis de histórias, inicialmente: *short story* (três partes), *classic story* (cinco partes) ou *science report* (cinco partes). Ao iniciarmos a opção da história mais curta, através do simples toque no ícone, podemos visualizar as partes que irão compor a nossa narrativa. São elas: *beginning*, *middle* e *end*, ou seja, a nossa criação será mais limitada, pois a estrutura narrativa oferecida é bastante simples. Em *beginning*, são iniciados os primeiros passos para compor a nossa história,

<sup>54</sup> Disponível em <https://itunes.apple.com/us/app/toontastic-3d/id1145104532>. Acesso em 26/11/2018.

<sup>55</sup> Disponível em <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.toontastic>. Acesso em 26/11/2018.

começando pela escolha de cenários temáticos. Ao todo, estão disponíveis nove tipos de cenários com temas diversos, desde aventuras espaciais a ambientes escolares urbanos e navios piratas. Também é possível, ao leitor, desenhar seu próprio cenário na opção *draw your own*, caso não queira utilizar nenhum dos modelos sugeridos pelo aplicativo (Figura 16).

**Figura 16** - Modalidades narrativas em *Toontastic 3D*



Fonte: Google. *Toontastic 3D*.

Escolhidas as ambientações, o próximo passo para o desenvolvimento da estrutura da nossa história é decidir quem serão os personagens. Na tela seguinte, são oferecidas quase sessenta opções de personagens para atuar na narrativa, dentre animais, monstros, robôs, sereias e também seres humanos diversos. Assim como acontece na tela dos cenários, aqui fica a critério do leitor a escolha por um dos modelos pré-estabelecidos ou a criação de personagens originais, através de ferramentas de desenho e pintura, em *draw your own*.

A próxima tela é composta pelo cenário e personagens selecionados, à espera do toque do leitor no ícone *start*. Neste momento, o leitor, que agora é narrador e ator, tem sessenta segundos para narrar a primeira parte da sua curta história, ao mesmo tempo em que manipula os personagens através do recurso *touchscreen* no cenário digital. Ao final do tempo, o vídeo de animação já está pronto, mas surge uma nova tela, que conduz o leitor aos aspectos finais com a pós-edição. Nele, é possível escolher a melhor trilha sonora para cada momento, editando seu volume, como também se pode escolher exibir a obra sem música de fundo.

Finalizada a primeira parte da *short story*, o leitor volta para a tela das subdivisões do tipo de narrativa escolhido, e uma nova etapa surge, agora com o desenvolvimento da história, em *middle*. Ao iniciarmos a fase, novamente somos encaminhados para as nove opções de cenários temáticos, que são as mesmas da primeira parte, ou *beginning*. Feita a escolha,

partimos para a seleção dos personagens, que são os mesmos de anteriormente, além da opção de usarmos o recurso *draw your own* e criarmos do zero. Por fim, retornamos, mais uma vez, à tela onde irá começar a gravação, após o toque no ícone que indica *start*, dando início aos sessenta segundos disponíveis para o narrador desenvolver sua história e criar o clímax que será resolvido apenas na última etapa, ou *end*, o qual conterá o desfecho da sua narrativa.

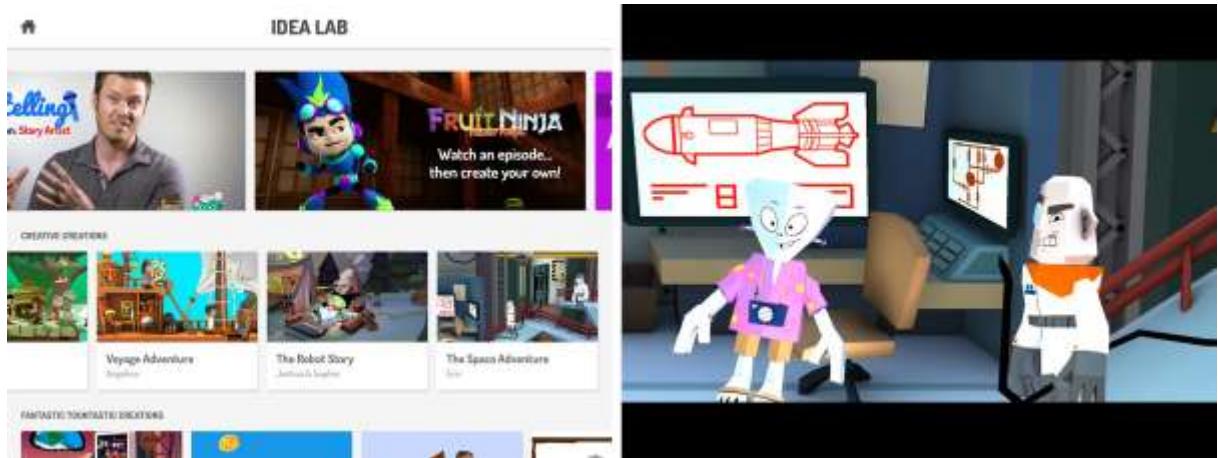
Após a finalização das três etapas que compõem o primeiro tipo de história do aplicativo, o leitor pressiona o ícone que indica *finish*, no qual aparecem as opções para a escolha de um título para sua história e de um nome para o diretor, que pode ser o próprio nome do leitor ou um fictício. Enfim, a narração e as animações gravadas pelo próprio leitor-autor são agora exibidas como uma peça cinematográfica, acompanhada de créditos ao final da obra. Ainda é possível editar a narrativa já finalizada e exportar o vídeo para sua biblioteca pessoal do dispositivo, bem como deletar e recomeçar a experiência outra vez.

Ao voltarmos para a tela inicial em que são apresentadas as três modalidades de narrações possíveis dentro do aplicativo, podemos perceber que existem mais duas opções. São elas a *classic story* e a *science report*, ambas apresentando cinco partes com, no máximo, sessenta segundos de gravação, assim como o primeiro tipo de narrativa. Em *classic story*, existem as seguintes subdivisões: *setup*, *conflict*, *challenge*, *climax* e *resolution*.

Já a modalidade *science report*, na qual o leitor-autor tem a possibilidade de descrever as etapas de um experimento científico, ou até fazer um relatório escolar, possui a seguinte estrutura: *question*, *hypothesis*, *experiment*, *results* e *conclusion*. Todos os tipos de narrativas apresentam as mesmas opções de cenários, personagens, criações e tempo para narração da história, além das opções de criação e edição. Isso talvez seja o ponto desagradável do aplicativo, pois, mesmo apresentando alto grau de interação tecnológica, através da personalização de opções, os recursos tornam-se limitados ao serem aplicados para todas as modalidades narrativas, podendo provocar dispersão no leitor-autor.

*Toontastic 3D* apresentou ainda um laboratório de ideias chamado *idea lab*, no qual as criações de outras crianças são disponibilizadas e podem ser compartilhadas com outros usuários do aplicativo, possibilitando a troca de experiências, sugestões de narrativas, animações e narrações que enriqueçam ainda mais a obra criada, inspirando novos elementos e histórias. No entanto, em suas últimas atualizações de 2017, a opção *idea lab* foi descontinuada pela empresa, não aparecendo mais para os usuários do aplicativo atualmente (Figura 17).

**Figura 17** - Opção descontinuada "Idea lab"



Fonte: Google. *Toontastic 3D*.

Com o objetivo de deixar a avaliação mais clara, elaboramos um quadro resumido com a Ficha Avaliativa da obra em questão para, em seguida, explicarmos detalhadamente cada aspecto analisado (Quadro 07).

**Quadro 07 - Ficha Avaliativa (CORRERO; REAL, 2018) resumida da obra *Toontastic 3D***

<b>ASPECTOS FORMAIS</b>	Disponibilidade	Sim
	Segurança	Não há
	Elementos paratextuais	Livres
<b>CONTEÚDO</b>	Produto editorial	Inovador
	Opções de personalização	Cenários e personagens
	Multimodalidade	A critério do leitor-autor
	Participação	Mecânica, lúdica e participativa
	Complexidade interpretativa	A critério do leitor-autor
<b>ADEQUAÇÃO AO LEITOR</b>	Destinatário potencial	06 a 08 anos, alto grau

Fonte: A autora.

A partir das categorias elencadas por Correro e Real (2018) para avaliação da literatura infantil digital (LID), podemos dizer que, em relação aos *aspectos formais*, *Toontastic 3D* apresenta *disponibilidade* por ser oferecido pelas plataformas *iOS* e *Android* de forma gratuita. Entretanto, a atualização periódica do aplicativo deixa um pouco a desejar, já que foi realizada apenas em seu ano de lançamento, 2017. Sobre a *segurança*, não existe qualquer espécie de controle parental sobre compras dentro do *software*. Os *elementos paratextuais* são

livres no caso desta obra, uma vez que é o próprio leitor que vai decidir suas relações através das opções fornecidas. Já os ícones auxiliam bastante na fruição da experiência literária, pois guiam o leitor-autor a desvendar as etapas e os recursos disponíveis para a construção da sua própria história.

Sobre o conteúdo, é possível destacar seu caráter inovador enquanto *produto editorial*, pela capacidade interativa que poucos aplicativos do gênero souberam ofertar. Nas *opções de personalização*, não há outro idioma disponibilizado que não seja o inglês, no entanto há efeitos sonoros, cenários e personagens editáveis que contribuem com a imersão na experiência. A *multimodalidade* é destacada pela ausência de textos e pela responsabilidade do leitor em estabelecer as relações entre as diversas linguagens midiáticas oferecidas na sua história.

O aplicativo é um dos poucos que possibilita a participação mecânica, lúdica e criativa, permitindo maior grau de interação do leitor com a obra. A *complexidade interpretativa*, por sua vez, fica a cargo do leitor, que é responsável por criar narrativas simples ou intrincadas. Por último, no quesito *adequação ao leitor*, podemos dizer que a obra é direcionada para um *destinatário potencial* compreendido por crianças entre seis e oito anos que apresentem um bom nível de familiarização tecnológica e um alto grau de educação literária digital, para que possa assimilar a proposta do aplicativo.

#### 4.3 ANÁLISE QUALITATIVA DAS OBRAS NACIONAIS PREMIADAS

Para dar continuidade à análise do *corpus* selecionado para esta dissertação, disponibilizamos a análise qualitativa das obras vencedoras do Prêmio Jabuti, na categoria Infantil Digital, entre os anos de 2015 e 2017, a partir da ficha avaliativa elaborada por Correro e Real (2018), como forma de embasar os conceitos aqui expostos e apresentar um breve panorama nacional das produções em aplicativos literários para crianças.

##### 4.3.1 *Meu aplicativo de folclore*

Vencedor do Prêmio Jabuti de 2015, a obra *Meu aplicativo de folclore* oferece uma experiência de leitura que valoriza a cultura popular e as raízes da cultura nordestina. Produzida a partir de uma adaptação de obras do próprio autor, o poeta brasileiro Ricardo Azevedo, o aplicativo utiliza-se de textos folclóricos, ilustrações e recursos dinâmicos e interativos para tornar a leitura mais imersiva e lúdica.

Contudo, o aplicativo em questão não está mais disponível nas lojas virtuais, por motivos não divulgados pelo autor nem pela editora. Segundo Harvey (2012), a condição pós-moderna da Era Digital em que vivemos é caracterizada por processos de fragmentação, descontinuidade e efemeridade. Tal fato tem refletido não apenas nas produções literárias em meios digitais, mas também no próprio perfil do leitor imersivo que, para Santaella (2004, p. 33), “navega numa tela, programando leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis, contanto que não se perca a rota que leva até eles”.

Alckmar Santos (2003), por sua vez, defende uma aproximação da literatura oral com a literatura eletrônica, ao propor a efemeridade como elemento comum em ambas. A instabilidade da textualidade digital está elencada também por Adriaan van der Weel (2011), citado por Hammond (2016), ao compará-la aos textos estáticos. Já Nielsen e Budiu (2014) destacam o *uso efêmero* dos aplicativos, ao citar a falta de comprometimento para com eles.

Essa temporalidade fugidia dos textos digitais determinam, então, efemeridades e evanescências, compondo não só um dos aspectos predominantes da literatura infantil digital (LID) na contemporaneidade, mas também da própria literatura. Pois, como sugere Zilberman (2001, p. 113), caso não “houvesse o suporte através do qual ela se manifesta, perder-se-ia no tempo, pois seus outros elementos [...] mostram-se por demais transitórios e efêmeros”, e complementa que não há “nada mais volátil que o “reino das palavras” onde, “surdamente”, penetra o poeta”.

Segundo Paz (2017), a falta de solidez da literatura atual impede que a mesma retenha sua forma por muito tempo, classificando-a como *literatura líquida*, uma vez que apresenta comportamento similar ao dos líquidos. Dessa forma, os líquidos, ao contrário dos sólidos, não mantêm sua forma com muita facilidade, nem fixam espaço ou prendem o tempo, pois “para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas por um tempo” (BAUMAN, 2001, p. 8).

Esta análise, no entanto, está respaldada pelo artigo<sup>56</sup> produzido por Kirchof e Moro (2018) sobre a obra *Meu aplicativo de folclore*, no qual foi realizada uma pesquisa de campo, com crianças entre três e dez anos de idade, em que foram destacados os aspectos principais da leitura do aplicativo literário. A partir da estruturação de *book-apps* proposta por Serafini, Kachorsky e Aguilera (2016), Kirchof e Moro (2018) analisaram a obra em questão a partir de três tipos de recursos: *recursos de tela*, que se encontram no modo de abertura do *book-app*;

---

<sup>56</sup> KIRCHOF, Edgar Roberto; MORO, Roberta Gerling. A leitura de book apps no contexto familiar: a interação de crianças com a obra *Meu aplicativo de folclore* (2018). Disponível em <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8060>. Acesso em 26/11/2018.

*recursos de transição*, os quais permitem a navegação entre telas; por fim, *recursos de interação*, responsáveis por permitir uma leitura multimídia e hipermidiática.

Sobre os recursos da tela inicial do aplicativo, pode-se dizer que há a presença de seis ícones representados por hiperlinks que direcionam o leitor aos recursos propostos pela obra, que são *trava-línguas*, *ditados*, *adivinhas*, *parlendas*, *contos* e *bestiário*. A parte inferior da tela, por sua vez, é composta por cinco ícones, os quais são *Home*, *Brincadeiras*, *Ricardo Azevedo*, *Ajuda* e *Créditos da obra*. Já na parte superior, os ícones servem para o leitor não precisar retornar à página inicial no momento da navegação. A capa do *book-app* apresenta características de uma obra em xilogravura, muito presente na Literatura de Cordel, uma vez que faz referência à cultura popular e nordestina. Outro elemento que retoma essa referência é a trilha sonora que acompanha a leitura dos textos, produzida por Yuri Prado a partir de canções populares do Nordeste (KIRCHOF; MORO, 2018).

Os recursos de transição identificados no aplicativo compõem-se de *links* dispostos na capa da obra e nas suas telas. Conforme destacam Kirchof e Moro (2018), os ícones presentes na capa guiam a navegação do leitor aos textos literários e às brincadeiras que podem ser acessadas em seu conteúdo. Por exemplo, ao simples toque em determinado ícone, o leitor é conduzido para as propostas de cada etapa.

O ícone *Home* é utilizado para o retorno à tela inicial, ao passo que em *Brincadeiras* conduz o leitor a atividades como trava-línguas, ditado e colorir. Já em *Ricardo Azevedo* é possível encontrar informações relativas à vida e obra do autor, enquanto que o ponto de interrogação, que representa o ícone *Ajuda*, serve como auxiliar na execução das funções dos recursos presentes no aplicativo, como no caso da gravação do trava-línguas. Por último, o ícone *Créditos* permite que o leitor tenha acesso às informações da obra e também aos seus produtores. Caso o leitor não queira ir sempre à tela inicial quando estiver dentro de um hiperlink, é possível que ele apenas transite pelos ícones dispostos na parte superior do aplicativo. Da mesma maneira, no caso dos contos, trava-línguas e parlendas, a transição entre os textos dá-se através de setas localizadas na parte inferior da tela, permitindo ao leitor a retomada de textos ou a passagem para o próximo (KIRCHOF; MORO, 2018).

Com relação aos recursos de interação, os autores Kirchof e Moro (2018) ressaltam sua simplicidade, mas evidenciando as diferenças existentes entre si. É possível descobrir os recursos interativos neste aplicativo ao simples toque em um dos ícones. No caso dos ditados, o leitor é convidado a montar duas peças de uma espécie de quebra-cabeça para poder realizar a leitura do texto. O encaixe das peças é feito com o arrastar de uma peça até a outra através

do toque. No entanto, para que o leitor tenha acesso à explicação do ditado, ele precisa encaixar as duas peças da maneira correta (Figura 18).

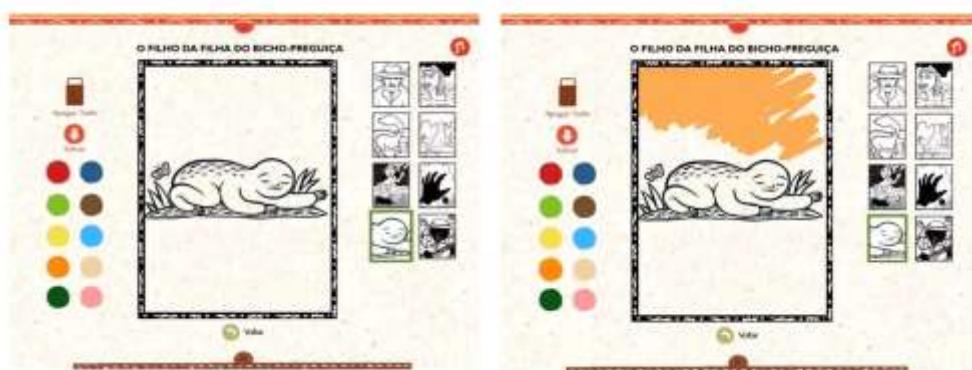
**Figura 18 - Quebra-cabeças com ditados**



Fonte: Kirchof; Moro (2018).

A respeito dos recursos de interação presentes no bestiário, os autores (KIRCHOF; MORO, 2018) destacam o toque sobre as figuras mitológicas, provocando o surgimento de uma nova tela com a imagem elencada pelo leitor, acrescida de paleta de cores. Na paleta, existem dez opções de cores, além das possibilidades de salvar a pintura no dispositivo ou mesmo de apagá-la completamente. Além da pintura de figuras mitológicas, o leitor pode pintar também ilustrações presentes nos contos, a exemplo de “O filho da filha do bicho-preguiça” (Figura 19).

**Figura 19 – “A filha do filho do bicho-preguiça”: pintura**



Fonte: Kirchof; Moro (2018).

No caso das adivinhas, ao toque sobre cada figura surge um texto acompanhado de uma narração, a qual propõe um desafio ao leitor. No momento em que o leitor pensa, o som

de um relógio com seu tique-taque indica que o tempo está passando. Caso o leitor desista de adivinhar ou não saiba a resposta, é possível tocar na pergunta que surgirá, automaticamente, a resposta. As parlendas, por sua vez, são acessadas por meio de um ícone em forma de borboleta, direcionando o leitor à leitura de suas quatro opções. O leitor pode acompanhá-la através do destaque das palavras na cor verde, além de ter a possibilidade de ouvir a narração dos textos de forma cantada ou de gravar a sua própria narração. Ainda podemos encontrar recursos de animação em cada estrofe, por meio de funções multimídia que dinamizam a experiência literária. O aplicativo ainda possui dois contos, os quais não apresentam recursos interativos ou multimídia (KIRCHOF; MORO, 2018).

Para tornar a avaliação mais clara, elaboramos um quadro resumido com a Ficha Avaliativa da obra em questão para, em seguida, explicarmos detalhadamente cada aspecto analisado (Quadro 08).

**Quadro 08 - Ficha Avaliativa (CORRERO; REAL, 2018) resumida da obra *Meu aplicativo de Folclore***

<b>ASPECTOS FORMAIS</b>	Disponibilidade	Não apresenta
	Segurança	Não verificada
	Elementos paratextuais	Navegação simplificada
<b>CONTEÚDO</b>	Produto editorial	Relevante pela autenticidade
	Opções de personalização	Modos de leitura e gravação
	Multimodalidade	Diversas linguagens
	Participação	Mecânica e lúdica
	Complexidade interpretativa	Média
<b>ADEQUAÇÃO AO LEITOR</b>	Destinatário potencial	04 a 10 anos, médio grau

Fonte: A autora.

A partir das observações de Kirchof e Moro (2018), podemos avaliar a obra digital *Meu aplicativo de folclore* com relação à ficha definida por Correro e Real (2018). Em se tratando dos *aspectos formais*, podemos dizer que a obra não apresenta *disponibilidade* nenhuma, pois a mesma não está mais disponível para consumo, portanto não é mais acessível, assim como também não atualiza seus conteúdos. Sobre o quesito *segurança*, não foi possível detectar nenhuma forma de controle parental através das análises dos autores Moro e Kirchof (2018), nem de controle sobre compras no aplicativo. Os *elementos paratextuais*, por sua vez, apresentam navegação e ergonomia simplificadas, e a presença de ícones aparece como fundamental na orientação da leitura-navegação para o leitor.

A respeito do *conteúdo*, podemos afirmar que, como *produto editorial*, a obra apresenta relevância pela valorização da cultura popular e nordestina, temática pouco abordada nos aplicativos infantis atuais. As *opções de personalização* podem ser destacadas pelos modos de leitura disponíveis, com narração automática e gravação de voz pelo próprio leitor. Já na *multimodalidade*, a obra apresenta uma relação com diversas linguagens, como textos, ilustrações, animações e interações. A *participação* exigida do leitor é mecânica e lúdica, com poucos recursos criativos, enquanto que a *complexidade interpretativa* pode ser considerada média, dependendo de alguns textos folclóricos e do conhecimento da criança-leitora sobre o tema. Com relação à *adequação ao leitor*, por fim, a obra é direcionada para leitores entre quatro e dez anos que possuem familiarização tecnológica intermediária e médio grau de educação literária digital.

#### **4.3.2 Pequenos grandes contos de verdade**

Ilustrações sensíveis e animações encantadoras definem a estética dessa obra digital que nasceu a partir da inspiração em um livro já existente, *I found a star* (2012)<sup>57</sup>, do artista chinês, ilustrador e animador de *Pequenos grandes contos de verdade*, Oamul Lu<sup>58</sup>. Três pequenas histórias foram colhidas da obra de Oamul Lu e assim produzidas no formato *book-app* ou livro-aplicativo, o qual ganhou o Prêmio Jabuti de 2016, na categoria Infantil Digital. Lançada em 2015 pela empresa brasileira Editora Caixote<sup>59</sup> e escrita por Isabel Malzoni, a obra, disponível apenas em lojas virtuais para sistemas *iOS*<sup>60</sup>, possibilita uma maior imersão na narrativa em decorrência dos seus recursos interacionais que levam o leitor a participar da história em determinados momentos.

Como reforça a importância do fator diversão para o público infantil, Miller (2014) lembra que, em toda era e cultura, as crianças jogam brincadeiras dos mais variados tipos, a maioria delas menos formais e mais fluidas que os jogos para adultos. Esse aspecto da gamificação é amplamente verificado na literatura infantil digital (LID), sendo incorporado em algumas passagens da obra *Pequenos grandes contos de verdade*.

Como em uma espécie de livro ilustrado impresso com recursos digitais multimídia, a obra em questão é reflexo dos tempos híbridos atuais, concordando com as ideias de Hammond (2016) quando defende o balanceamento das estruturas vigentes, e não sua

<sup>57</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oJaZyDOH07M>. Acesso em 27/11/2018.

<sup>58</sup> Disponível em <http://www.editoracaixote.com.br/blog/quem-e-oamul-lu/>. Acesso em 27/11/2018.

<sup>59</sup> Disponível em <http://www.editoracaixote.com.br/blog/>. Acesso em 27/11/2018.

<sup>60</sup> Disponível em <https://itunes.apple.com/br/app/pequenos-grandes-contos/id1007735805>. Acesso em 27/11/2018.

polarização. Segundo o autor, é importante a aceitação de que o mundo digital está destruindo a literatura como a conhecemos, o que implica em uma imensa oportunidade para se reavaliar e se redefinir a literatura.

Na tela inicial, que é a capa do *book-app*, podemos encontrar o título da obra em tipografia artística, como se tivesse sido pintada à mão. Um pouco abaixo do título temos o subtítulo com os dizeres “Um livro de histórias mágicas baseadas em fatos reais”. Logo em seguida, os nomes do autor das ilustrações, animações e da ideia, Oamul Lu, assim como da escritora, Isabel Manzoni.

Na parte inferior esquerda, encontramos um hyperlink com o idioma escolhido, no qual dentro do mesmo é possível escolher entre português e inglês. Ainda estão presentes na capa da obra os títulos dos três contos, *Bem agasalhados*, *Árvore do urso* e *Feliz Natal*, acompanhados, na parte central da tela, de animações dinâmicas representadas pelos personagens principais de cada história: um pinguim, um urso e o Papai Noel.

Logo abaixo da opção de escolha do idioma, ainda na tela inicial, temos o ícone de uma mão sobre a outra, que é um hyperlink direcionando o leitor para uma nova tela com informações sobre a Editora Caixote. Dentro desta, no canto inferior direito, ainda podemos encontrar um hyperlink com os dizeres “Por que gravar a sua própria narração?”, o qual redireciona o leitor para um texto explicativo, acompanhado de uma animação, ressaltando a importância da opção *Leitura especial* presente em cada conto. Nessa opção, é possível gravar a narração da própria voz, seja do leitor criança ou adulto, e armazená-la para ouvir posteriormente. Outro hyperlink mais abaixo, no canto direito, com os dizeres “Por trás do livro-aplicativo”, remete à tela na qual são encontrados todos os créditos da obra, incluindo a direção criativa, o desenvolvimento do programa e a sonoplastia, além de endereços eletrônicos da editora e do contato para a mesma.

Ao retornarmos à tela inicial, através também de hiperlinks, tocamos sobre o ícone interativo do pinguim referente ao primeiro conto a ser analisado, *Bem agasalhados*. A tela principal da história surge, na qual são exibidas três opções de leitura: *Leia para mim*, *Eu leio sozinho* e *Leitura especial*, que já citamos mais acima. Na primeira opção, uma narração automática será ouvida pelo leitor durante todas as telas de texto do conto. Já na modalidade seguinte, é o próprio leitor quem lê o texto como preferir, silenciosamente ou em voz alta. Ao tocarmos na opção *Leia para mim*, surge uma tela de texto introduzindo a história. Em seguida, uma animação apresentando o momento da poluição por petróleo no oceano é

exibida. Outra tela de texto intercala mais uma animação, a qual exibe um pinguim caminhando pela areia da praia, triste por causa da poluição.

Nesse momento, surge um convite para o leitor interagir com a história: um balão solicitando a ajuda do leitor para chamar o veterinário é exibido, dentro do qual podemos ver um círculo azul piscando, chamando a atenção do leitor para o toque no ícone. Ao chamarmos a ajuda, o veterinário surge e então temos mais uma tela de texto, seguida de uma animação também com recurso interativo. Desta vez, o leitor é convocado a deslizar seu dedo sobre a tela e, através do recurso *touchscreen*, limpar a sujeira deixada pelo petróleo no pinguim.

A transição da tela-página acontece apenas quando todo o resquício do óleo é removido das penas do animal. Mais uma tela de texto precede uma animação em forma de mosaico, em que são mostradas pessoas costurando o que logo depois descobrimos ser casaquinhos de lã. Vários pinguins vestidos na areia da praia são exibidos na próxima tela, fato esse que é explicado no próximo texto, o qual destaca ser uma atitude caridosa para salvar os pinguins afetados pela poluição que o próprio ser humano causa. A história é encerrada à maneira de algumas obras cinematográficas, com a palavra *fim* em seu centro. O ícone no canto inferior direito escrito *avançar*, além do *menu* mais acima, no lado esquerdo, possibilitam a nossa volta para a tela inicial, com a leitura dos próximos contos (Figura 20).

**Figura 20** - Participação do leitor



Fonte: Editora Caixote. *Pequenos grandes contos de verdade*.

O conto seguinte, *A árvore do urso*, pode ser acessado através do ícone interativo representado pelo animal. Na sua tela principal, também são disponibilizadas três opções de narração, já citadas na análise da primeira história. Uma animação do urso abraçado a um copo com suco no qual podemos ver o desenho de uma árvore na parte central ilustra o título

do conto, que se encontra na parte superior. Em seguida, ao tocarmos no hyperlink *Leia para mim*, somos redirecionados para a navegação do conto com narração automática.

A primeira tela textual introduz a história, que é sucedida por uma animação de um menino observando o urso no zoológico e percebendo sua tristeza. Mais uma tela de texto expõe o problema que o menino precisa resolver, que introduz uma nova tela de animação, mas, desta vez, com a participação interativa. O leitor, então, é convocado a colher as frutas e colocá-las na cesta do menino, no meio da floresta. Um círculo azul orienta a movimentação dos dedos para que o leitor consiga ajudar na colheita e, assim, prosseguir com a história.

A tela textual precede a animação em que é exibida a produção do suco a partir das frutas colhidas. O menino e sua avó se ajudam na confecção das garrafas, até o momento em que mais um círculo azul surge piscando acima dos recipientes de vidro, solicitando novamente a participação do leitor. Ao toque na tela, uma garrafa é quebrada, deixando espaço para a produção de mais uma. A próxima cena, com texto escrito, contextualiza a página seguinte, em que uma animação exibe o menino vendendo os sucos na rua. O ícone do círculo azul piscando novamente surge, mas desta vez na blusa do garoto. Vários sucos são vendidos e o objetivo é exposto na tela seguinte, por meio de texto. Mais uma animação do menino conversando com o dono do zoológico na frente do urso indica que o rapaz juntou a quantia para investir em um presente para o urso, que era a árvore. A leitura do conto é concluída, novamente, com a palavra *fim* no centro da tela, em referência à estética cinematográfica de antigamente (Figura 21).

**Figura 21** - Colheita e produção de suco



Fonte: Editora Caixote. *Pequenos grandes contos de verdade*.

Ao retornarmos à tela inicial da obra digital, seguimos para a leitura da última história, *Feliz natal*, representada pelo ícone interativo do Papai Noel. Selecionando a opção *Leia para mim*, uma tela de texto introduz o conto, que é seguido pela animação de uma família à frente de uma grande e bonita casa. O próximo texto explica o motivo pelo qual o menino questionou o tamanho da chaminé, que era para permitir a entrada do Papai Noel na noite de natal. A animação que segue convoca a participação do leitor para que este redimensione o tamanho da chaminé e assim deixe o Papai Noel, com seu saco de brinquedos, entrarem na casa. Com a indicação de movimentação por dois círculos azuis, dirigindo-se em sentidos opostos, o leitor é conduzido a efetuar o gesto de pinça sobre a tela. Outra cena com texto introduz mais uma animação com recursos de interação.

Desta vez, temos três partes de telas na mesma imagem, uma com o garoto escrevendo uma carta, a próxima com o poste dos correios e a última com o carteiro aguardando a correspondência. O círculo azul indica que o leitor precisa deslizar o dedo sobre a tela para arrastar a carta para a seguinte, que será recebida pelo poste e, novamente, o círculo azul indicará a movimentação gestual do leitor para que o carteiro receba a correspondência do rapaz, na terceira parte da tela. O texto seguinte explica o conteúdo da carta, que foi escrita com a ajuda da mãe do garoto, solicitando a presença dos antigos donos da casa para que os mesmos possam reformar a chaminé e assim ampliar sua passagem para a entrada do Papai Noel. Pai, mãe e filho aparecem na animação da cena posterior observando os trabalhadores no alto da casa, em sua construção da nova chaminé. O Papai Noel surge, então, no canto direito da página-tela acenando para o leitor, em agradecimento à sua ajuda. O próximo texto conclui a história de *Feliz Natal*, que é finalizado apenas com uma animação, na qual vemos o garoto acordando e retirando o presente debaixo da árvore de natal de seu quarto. O menino, então, agradece não só ao Papai Noel pelo recebimento do presente, mas também ao leitor que o auxiliou no decorrer da história.

Como forma de esclarecer melhor a avaliação, elaboramos um quadro resumido com a Ficha Avaliativa da obra em questão para, em seguida, explicarmos detalhadamente cada aspecto analisado (Quadro 09).

**Quadro 09 - Ficha Avaliativa (CORRERO; REAL, 2018) resumida da obra *Pequenos grandes contos de verdade***

<b>ASPECTOS FORMAIS</b>	Disponibilidade	Baixa
	Segurança	Não verificada
	Elementos paratextuais	Refinada
<b>CONTEÚDO</b>	Produto editorial	Alta qualidade estética
	Opções de personalização	Modos de leitura e idiomas
	Multimodalidade	Equilibrada
	Participação	Mecânica e lúdica
	Complexidade interpretativa	Baixa
<b>ADEQUAÇÃO AO LEITOR</b>	Destinatário potencial	04 a 08 anos, médio grau

Fonte: A autora.

Com base nos critérios de avaliação dos aplicativos literários infantis definidos por Correro e Real (2018), podemos afirmar que, sob o ponto de vista dos *aspectos formais*, a obra digital apresenta pouca disponibilidade por não ser gratuita e por ser disponível para compra apenas em sistema *iOS*. No quesito *segurança*, não encontramos qualquer sistema de controle parental sobre a atividade dos filhos no aplicativo, nem controle sobre suas compras. Os *elementos paratextuais*, por sua vez, apresentam intensa qualidade, pois são produzidos por profissionais qualificados e com senso artístico refinado, com destaque para as ilustrações e animações do artista chinês Oamul Lu. Os ícones também guiam o leitor em sua navegação, sendo recursos importantes para o acesso aos conteúdos e uma experiência narrativa mais fluida.

Com relação ao *conteúdo*, o *produto editorial* foi selecionado para o Prêmio Jabuti devido à sua qualidade estética, com interessantes recursos interativos, acompanhados de animação e ilustrações sensíveis ao som da trilha sonora bem produzida.

Além disso, as *opções de personalização* são evidenciadas na disponibilização de idiomas para a leitura: português e inglês. O aplicativo também permite três possibilidades de leitura, em que o leitor pode ouvir a narração automática dos contos, ler sozinho ou gravar sua própria voz ou a voz de seus pais ou responsáveis lendo para ele. A *multimodalidade* da obra inclui a relação equilibrada de linguagens textuais, ilustrações, animações e recursos de áudio e de interação, possibilitando uma leitura mais imersiva e lúdica.

Porém, o aplicativo poderia conter mais recursos de interação, pois as passagens em que eles existem ainda são poucas com relação à quantidade de animações e textos estáticos

presentes, conferindo apenas a participação mecânica e lúdica entre leitor e obra. A *complexidade interpretativa* pode ser considerada baixa, devido aos textos simples e às referências durante a navegação e interação. Por fim, a respeito da *adequação ao leitor*, o *destinatário potencial* pode apresentar entre quatro e oito anos, com nível de familiarização tecnológico mediano, assim como grau médio de educação literária digital.

#### **4.3.3 *Kidsbook Itaú Criança***

Livros digitais podem ter seus conteúdos compartilhados através de variadas possibilidades. No entanto, o formato que tem se mostrado, atualmente, mais favorável às transformações pelas quais o livro tem passado é o *book-app*. Segundo Kirchof e Moro (2018, p. 2), o *book-app* (conhecido também como livro-aplicativo ou livro interativo) “é um tipo de *software* de aplicação que precisa ser baixado de lojas como iTunes, Google Play ou do site de alguma editora independente”.

Apesar disso, a iniciativa do banco Itaú tem mostrado que antigos formatos podem se aliar às recentes descobertas da leitura digital. Na coleção de obras digitais *Kidsbook Itaú Criança*, vencedora do Prêmio Jabuti 2017, na categoria Infantil Digital, são disponibilizadas gratuitamente, em seu endereço eletrônico<sup>61</sup>, histórias ilustradas infantojuvenis multimídias e dinâmicas, de forma *online*, diferentemente da maioria das edições que são publicadas em formato de aplicativo, ou *book-apps*.

Contando com o diferencial de tornar suas histórias mais acessíveis através do projeto *Leia para uma criança, #issomudaomundo*, a empresa disponibiliza em seu *site*, até o momento, dez obras digitais infantis produzidas por artistas de diversas áreas artísticas do Brasil, que podem ser acessadas sem a necessidade de *download*, por meio de dispositivos móveis, como *tablets* e *smartphones* (CALDAS; BEZERRA, 2018). Direcionadas às crianças, as obras literárias trazem histórias inéditas de Antonio Prata, Luís Fernando Veríssimo, Tulipa Ruiz, dentre outros artistas do cenário cultural brasileiro atual. Um exemplo é a trilha sonora exclusiva de Fernanda Takai para o clipe interativo de uma das obras (O Cabelo da Menina<sup>62</sup>), disponível na plataforma de vídeos YouTube, na qual o espectador tem a possibilidade de explorar o ambiente imersivo do vídeo 360º ao assisti-lo.

Com trilhas e efeitos sonoros, movimentos curtos e repetitivos de objetos em cena, indicações de direcionamento do olhar do leitor e da posição do dispositivo também fazem

---

<sup>61</sup> Disponível em <http://www.euleioparaumacrianca.com.br/>. Acesso em 28/11/2018.

<sup>62</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=k6L4EB-Nz0Y>. Acesso em 28/11/2018.

parte dos recursos de fruição da coleção digital. Cada história apresenta pequenas áreas com ícones de celular indicando a movimentação do mesmo pelo leitor-navegador, além da frase ao lado *incline seu celular* ou a presença de indicações verbais instruindo o deslizar da leitura para a esquerda, direita, para cima ou para baixo. A essa experiência literária em meios digitais, que passa a exigir uma *atenção-navegação-interação*, Lemos (2015) chama de *leitura-navegação*, através da qual a organização da informação, possibilitada pelos avanços da informática e ligadas em um conjunto de nós e conexões, permite a exploração por meio da navegação descentralizada e rizomática.

Nesta análise, iremos abordar aspectos de duas das dez histórias, *A canção dos pássaros* e *O menino e o foguete*, já que a coleção apresenta semelhantes recursos multimídia de fruição narrativa em todas as obras. O projeto digital, ao todo, é composto pelos seguintes títulos: 1) *A canção dos pássaros*; 2) *Azizi, o menino viajante*; 3) *A menina das estrelas*; 4) *Pode ser*; 5) *Chapeuzinho vermelho*; 6) *A bicicleta*; 7) *Entre sonhos e dragões*; 8) *O cabelo da menina*; 9) *O sétimo gato*; e 10) *O menino e o foguete*.

Antes do início da leitura de cada obra, o site exibe um tutorial em passos para que o leitor possa desfrutar de uma boa experiência de leitura. Dentre as cinco etapas, estão a indicação do ícone que aciona o recurso de áudio na história, localizado no canto superior direito das obras, assim como o toque no ícone *play* para que as animações sejam acionadas. Também podemos conhecer o momento da navegação lateral, indicada pelos ícones “<...>”, a leitura em navegação panorâmica, que acontece quando o leitor precisa inclinar seu dispositivo para ler e, finalmente, a recomendação da conexão *wi-fi*, já que os recursos de áudio e animação podem sobrecarregar a conexão e impedir o *download* de todos os dados no momento da exibição *online* (Figura 22).

Figura 22 - Projeto e tutorial



Fonte: Agência África. *Kidsbook Itaú Criança*.

Escrita pelo músico brasileiro Zeca Baleiro e ilustrada por Herbert Loureiro, na primeira página-tela de *A canção dos pássaros* vemos a animação de dois pássaros coloridos acompanhados de um texto escrito e da narração automática cantada. Em seguida, na próxima tela, três pássaros animados cantam e tocam instrumentos musicais, também com a presença de texto verbal e de narração cantada. Na tela em que a navegação panorâmica é indicada pelo seu respectivo ícone, o leitor pode inclinar seu dispositivo para visualizar a animação completa. Novamente, recursos de narração cantada e de texto verbal são incorporados à trilha sonora com o canto de pássaros. Por fim, a cena seguinte apresenta uma leitura lateral, em que o leitor precisa tocar nos ícones para que a transição das telas ocorra.

Nessa seção, são exibidos os sons de cada animal, como os do macaco, o silvo da cobra, o grunhido do porco, o coaxo dos sapos e os uivos do lobo-guará. A navegação da obra prossegue ao deslizar a tela para baixo. O canto dos bichos atinge a cidade e contagia seus habitantes, que se sentem atraídos a seguir o grande coral, assim como também o leitor, através da melodia cantada e das animações coloridas e sensíveis. Até o trânsito é interrompido por alguns segundos na história, pois seus motoristas são fisgados pelo momento, seguindo posteriormente seus caminhos ao som da canção. Na seguinte cena, temos uma leitura panorâmica em que podem ser observadas animações de pássaros com vestimentas espaciais.

O conteúdo textual nos indica que a canção dos pássaros chegou para além das galáxias, contagiando até o espaço sideral. Logo após, temos a tela de *fim* prosseguindo com a canção em áudio e as animações coloridas, desta vez iluminadas pelo sol e ilustradas pelas folhas de árvores. No entanto, a obra não termina aí, pois sua última tela convida o leitor a participar da história, convocando-o para que cante a canção dos bichos juntamente com o narrador. É possível o acompanhamento da leitura através do destaque dado às palavras, em cor preta, ao ouvir a narração automática cantada. A última tela de navegação da obra apresenta a divulgação do projeto do banco Itaú e, no canto inferior esquerdo, um botão para o hyperlink que redireciona o leitor para a leitura das demais histórias, na tela inicial (Figura 23).

**Figura 23 – A canção dos pássaros e participação do leitor**



Fonte: Agência África. *Kidsbook Itaú Criança*.

A trama da próxima obra analisada, *O menino e o foguete*, centra-se na história de um garoto sonhador que imagina ter vivido uma viagem ao espaço sideral, visitando planetas, estrelas e a própria Lua. Isso porque uma luminária em formato de foguete dada de presente pelo avô do menino desperta todas essas sensações e sentimentos nele. A capa da história, que também é sua primeira tela, apresenta uma animação automática na qual o personagem acende e apaga a luz da luminária de foguete.

Escrita por Marcelo Rubens Paiva e ilustrada por Alexandre Rampazo, a obra é introduzida por uma navegação lateral em que é exibido um bloco de texto que fala do gosto do menino em dormir no escuro com a janela aberta, pois assim conseguia visualizar as nuvens, as estrelas, a Lua e os aviões passando. Com a chegada da luminária de foguete, porém, a sua visualização foi prejudicada pela claridade. Na seguinte tela, o avô do menino explica sobre a importância da luminária, que serve também para guardar a sua mochila da escola.

A ilustração da cena posterior exibe o menino em frente a um botão da luminária de foguete, e o seu gato amedrontado ao lado. Através de recursos de áudio, ouvimos o barulho do toque do botão e o miado assustado do bichano. A leitura panorâmica da tela que se segue exibe o personagem já dentro do foguete, juntamente com seu gato. Conseguimos ouvir e sentir o trepidar do foguete através do som da narrativa. Após o processo de decolagem, o menino vê sua casa se afastar dentro do objeto e o leitor consegue ouvir o barulho da decolagem.

Em mais uma leitura panorâmica, podemos ver o passeio do menino no espaço. As ilustrações, o texto escrito e o recurso de áudio que representa o trepidar da nave enriquecem a experiência narrativa. Na próxima cena, são apresentados, através da leitura lateral, os planetas conhecidos pelo garoto, que são seguidos pela leitura panorâmica, na qual é exibida a animação do menino dormindo e relaxado em frente à janela do foguete, flutuando pela falta de gravidade.

A página seguinte prossegue com um texto escrito que narra o começo do fim da viagem espacial do garoto, pois seu foguete já está a caminho de casa. Na tela que se segue, a navegação lateral é acompanhada pela ilustração do projétil e por textos que indicam que ninguém acreditou na história da viagem do garoto quando ele retornou à sua casa. Em mais uma navegação lateral, o avô conversa com seu neto perguntando como era a Lua de perto, e sugerindo que vá com ele na próxima viagem. Recursos de áudio da risada do menino são incorporados nessa tela e a navegação lateral possibilita que vários blocos de textos sejam aplicados à mesma imagem ilustrativa. Por fim, a última cena da história apresenta uma leitura panorâmica em que o garoto aparece observando o céu em uma noite de luar, na qual são incorporados sons de grilos e os silvos do vento (Figura 24).

**Figura 24** - Recursos multimídia

Fonte: Agência África. *Kidsbook Itaú Criança*.

De modo a esclarecer melhor a avaliação, elaboramos um quadro resumido com a Ficha Avaliativa da obra em questão para, em seguida, explicarmos detalhadamente cada aspecto analisado (Quadro 10).

**Quadro 10 - Ficha Avaliativa (CORRERO; REAL, 2018) resumida da obra *Kidsbook Itaú Criança***

<b>ASPECTOS FORMAIS</b>	Disponibilidade	Ampla
	Segurança	Não há
	Elementos paratextuais	Navegação simplificada
<b>CONTEÚDO</b>	Produto editorial	Relevante pela iniciativa
	Opções de personalização	Não possui
	Multimodalidade	Restrita
	Participação	Mecânica
	Complexidade interpretativa	Baixa (curtas e lineares)
<b>ADEQUAÇÃO AO LEITOR</b>	Destinatário potencial	Baixa familiarização digital

Fonte: A autora.

Apoiados nos critérios estabelecidos por Correro e Real (2018) para avaliação da literatura infantil digital (LID), podemos classificar, a partir dos *aspectos formais*, a coleção digital como tendo ampla *disponibilidade*, por ser oferecida gratuitamente e *online*, porém sem atualização permanente de conteúdos. No quesito *segurança*, não foram verificadas formas de controle parentais. Seus *elementos paratextuais* são dispostos de maneira

simplificada, pois a obra não deve conter demasiados recursos multimídia por ser disponibilizada *online*. Os ícones apresentam importância narrativa por serem responsáveis pela leitura-navegação que guiam a condução da história.

Com relação ao *conteúdo* da coleção digital, o *produto editorial* destaca-se principalmente pela sua iniciativa, representando um avanço na democratização política do acesso à leitura infantil em ambientes digitais, confirmando as ideias de Hammond (2016), ao declarar que a Era Digital produz uma sociedade um pouco mais democrática a partir do momento em que amplia o acesso aos livros e à literatura.

A obra, no entanto, não possui *opções de personalização* e apresenta, como *multimodalidade*, a presença de animações, ilustrações, textos, áudio e vídeos que podem enriquecer a experiência literária, ainda que de forma restrita. A *participação* do leitor na obra reduz-se ao tipo mecânico, restringindo-se ao transitar de páginas e à ativação de simples recursos multimídia. A *complexidade interpretativa* é baixa, pois as obras são curtas e apresentadas de forma linear. Por fim, a *adequação do leitor* não é revelada claramente, uma vez que não há indicação etária do *destinatário potencial*. Além disso, as histórias *online* da coleção digital exigem baixa familiarização tecnológica e educação literária digital, pois apresentam poucos recursos interativos.

#### 4.4 A LITERATURA INFANTIL DIGITAL E A CIBERCULTURA: LEITURAS DE NÓS

Ler a literatura digital tem se tornado algo novo, mas, ao mesmo tempo, quase imperceptível. Aos poucos, ambas as entidades se fundem e se imbricam, sugerindo diferentes estratégias de leituras que, até algum tempo atrás, não seriam imaginadas. Nas formas em que a arte literária apresenta-se atualmente, novos sentidos e significações são desencavados delas. Nessa trama de encontros e desencontros, os nós e pontos infundáveis nada mais são que cenários de mundos possíveis. Dessa maneira, “propomos [...] delimitar um objeto – a Rede – inserido em um novo campo de sentidos e possibilidades – o ciberespaço -, mapeando um objeto cultural não mais limitado necessariamente ao campo literário” (SANTOS Alckmar, 2003, p. 21), estabelecendo uma relação visceral e singular.

Nas práticas de leitura que se instauram a partir dos suportes computadorizados, surge uma maior disponibilidade e acesso a textos literários e não literários. Nesse sentido, Lévy (1996) já sinalizava para o conceito de hipertexto, ao abordá-lo através da constituição de nós, com informações, páginas, parágrafos, imagens e música, assim como da ligação entre eles,

por meio da transição de um nó a outro, referências, notas e indicações. A leitura de nós, então, reflete não apenas a metáfora do próprio texto oriundo das máquinas, o hipertexto, mas também da leitura de nós mesmos como sujeitos históricos.

Segundo Colomer (2017), o processo de modernização da literatura infantojuvenil deu-se a partir da inter-relação entre literatura e meios audiovisuais, incorporando formas culturais próprias do que se convencionou como *pós-modernismo*. Um dos principais fatores decorrentes desse conceito está na arte pós-moderna, caracterizada pelos traços contrastantes e misturas de elementos de gênero, tornando a obra um objeto híbrido e sem limites estanques, sendo um processo aberto.

A partir de recentes formatos literários emergentes da cibercultura, a leitura e a própria identidade do leitor são alterados com a literatura digital. O processo atual de desmaterialização do livro impresso tem repercutido incisivamente na construção de perfis de leitores no século XXI. Denominado por Kirchof e Assumpção (2011) como *ciberleitor infantil*, o leitor criança ou adolescente das novas formas digitais vem se constituindo em um novo de perfil de leitor. Isso porque, conforme os autores, ler o texto digital requer interação tecnológica com o que se está lendo, provocando não apenas a tomada de decisão do percurso da leitura pelo próprio leitor, como também a criação de um novo texto ou sentidos.

Alguns traços marcantes observados por Kirchof e Assumpção (2011) em suas análises da literatura infantil digital (LID) estão presentes também nas obras aqui abordadas, que são a intermidialidade, a multilinearidade, a não-sequentialidade, a interatividade e a performatividade. Os autores ressaltam que a própria intermidialidade seria mais uma prova de que o fim do livro constitui por si uma contradição, pois a mescla do impresso com o virtual não permite tal ruptura. Entretanto, devido ao impacto que as transformações da linguagem impressa para o meio digital provocam no leitor e na leitura realizada através de recursos multimídias e hipermídias, essa nova categoria de leitor infantil surge: o ciberleitor infantil.

Com a popularização das tecnologias digitais a partir das décadas de 1980 e 1990, podemos afirmar que a sociedade contemporânea passou a fazer parte do que Manovich cunhou de *cultura digital* (MANOVICH, 2001, p. 70). Segundo o autor, o conceito refere-se ao atrelamento cada vez maior da sociedade ao computador, que se insere em uma cultura codificada de maneira digital, alterando formas de relacionamento, consumo, disseminação de informações, ou seja, modificando nossas vidas práticas e até a leitura e a escrita. Manovich (2001) aponta que as transformações causadas pelas mídias digitais e que afetam radicalmente

a sociedade atual podem se equiparar à revolução que o surgimento da imprensa, no século XVI, e da fotografia, no século XIX, provocaram nas culturas e sociedades de cada época.

Apesar das discussões aqui abordadas no decorrer desta dissertação a respeito do improvável fim do livro, Kirchof (2016) considera a convergência entre cultura do impresso e do digital como hipótese mais lúcida. Isso porque, como exemplifica o autor, muitos escritores iniciam suas carreiras literárias já no ciberespaço, para obter ampla divulgação de seus trabalhos, e em seguida partem para publicações de suas obras também em suporte impresso.

Jenkins (2009) percebeu que logo cedo as mídias corporativas tomaram conhecimento do potencial que o ciberespaço apresentava, devido à ampliação de seus consumidores ao fomentar uma cultura participativa e específica. O campo literário também não ficou de fora dessa lógica e incorporou as consequências dessas transformações no mercado. É possível entender, então, a convergência que Jenkins (2009) dizia também no campo literário, relacionando a cultura literária, a cultura das mídias e a cultura comercial das corporações, interessada em ampliar seus públicos consumidores.

Outro traço em comum que a literatura digital, principalmente a infantil (LID), apresenta com a cibercultura refere-se à manipulação algorítmica das obras. Consoante Manovich (2001), textos digitais apresentam um caráter modular, permitindo versões infinitamente diferentes entre si, manipulando tanto códigos computacionais quanto códigos culturais. Isso é verificado no que a evolução tecnológica permitiu chamar de literatura digital, e não apenas literatura digitalizada. A literatura digital vai além da cópia virtual da obra impressa, pois permite criar textos híbridos e dinâmicos através da mescla de hipermídia, multimídia e interatividade, incorporando áudio, palavras, animações e ilustrações, tudo isso disponível em múltiplas plataformas.

Contudo, o futuro utópico para o ciberleitor infantil pode ser vislumbrado com crianças e jovens cercados por obras literárias de altíssima qualidade e com as mais sofisticadas formas de expressão provenientes das tecnologias digitais. No entanto, como destaca Frederico (2016), a realidade no Brasil ainda é precária, pois mesmo com o maior número de bibliotecas no país do que nas últimas décadas, os preços dos livros nas livrarias são muito caros e as bibliotecas, em número insuficiente para o acesso da população. Apesar disso, a autora afirma que é fato recente a exposição dos indivíduos a tantas informações e à capacidade ofertada hoje para a produção de textos e conteúdo. Tal fato, segundo Frederico

(2016), atinge sobretudo grande parte de crianças e jovens, por meio da criação de *memes*<sup>63</sup>, fotografias, ilustrações, vídeos e textos escritos disponíveis e acessíveis na internet. É, então, através da literatura digital, disponibilizada em meios digitais, ainda que de forma experimental e embrionária, que o espaço para o público-leitor infantojuvenil tem sido conquistado.

A literatura infantil digital ou LID, como se referem Correro e Real (2018), é representada principalmente em seu formato aplicativo, *book-app* ou *picturebook app*, ou ainda livro-aplicativo, na terminologia brasileira. Tendo como uma das características mais marcantes em sua estrutura, a interatividade presente nessas obras chega a ser mais dinâmica do que aquela verificada em meio impresso. Isso porque, por meio de *affordances* ou capacidades verbais e visuais, o leitor pode interferir e, por vezes, alterar o mundo ali representado, através de suas ações e gestos. O aspecto lúdico intrínseco ao conceito de interatividade pode ser apreciado pelas crianças, atraindo-as para o universo literário (FREDERICO, 2016). Em sentido geral, a autora ainda destaca que:

[...] esses textos são híbridos, porque combinam características de diversas formas narrativas, como o livro ilustrado, o filme de animação e os jogos eletrônicos. Por se tratarem de um aplicativo, ou seja, um *software* em si mesmo, tecnicamente essas narrativas têm o potencial de explorar todos os recursos do meio digital, porém, o alto custo de produção faz com que, em muitos casos, esses livros se aproximem mais de um livro digitalizado do que de uma narrativa verdadeiramente interativa. (FREDERICO, 2016, p. 106)

Diante das dificuldades existentes na recente forma literária aqui abordada, que são agravadas ainda mais no contexto brasileiro em decorrência, em parte, da realidade econômico-social aqui presente, Correro e Real (2018) abraçaram o desafio que esses novos formatos de livros nos impõem e que sugerem também novas práticas de leitura em meio digital.

Pioneira nos estudos específicos da literatura infantil digital (LID), Turrión (2014), por sua vez, foi uma das primeiras autoras a propor modelos de avaliação do novo paradigma literário, contribuindo, portanto, segundo Ramada (2017), para o primeiro exercício de discriminação categórica das propriedades que constituem a literatura digital para crianças. Com uma ficha avaliativa composta por quatro âmbitos, subdivididos em catorze categorias e quarenta e oito indicadores, essa brilhante proposta tornou-se complexa e extremamente

<sup>63</sup> *Meme* pode ser definido como “ideias e comportamentos que um indivíduo aprende de outro por meio da imitação, sendo cada indivíduo então uma “máquina de memes”” (INOCÊNCIO, 2015, p. 14). Tal proliferação ganhou terreno favorável por meio da internet.

técnica, inviável para a aplicação na vida prática, conforme Correro e Real (2018). Seguindo sua trilha, Ramada (2017) propõe a primeira teorização desses componentes, seus procedimentos e efeitos no leitor. A partir de cinco propriedades constitutivas da literatura infantil digital (LID), onze parâmetros e trinta e um indicadores, o autor configura um modelo teórico rico, porém igualmente intransferível para a sociedade devido ao excessivo caráter acadêmico e baixa efetividade prática (CORRERO; REAL, 2018).

Em se tratando da leitura digital emergente em novos formatos de literatura infantil, Kirchof (2016) aponta para a necessidade de estratégias eficientes que tornem a leitura em meios virtuais menos dispersivas e superficiais, pois, conforme Carr (2010), os textos em hipermeia estariam diminuindo a capacidade de concentração do leitor. A partir das teorizações de Hayles (2012), o leitor contemporâneo deve buscar a estratégia da leitura profunda ou *close reading* para leituras de formato tradicional impresso, mas que não seria apropriada para ambientes digitais atuais por estes se tornarem cada vez mais informativos.

Ainda sob a concepção de Hayles (2012), outro tipo de leitura, que é a leitura computacional ou mecânica (*human-assisted computer reading*), refere-se àquela realizada apenas pelo computador, pois analisa padrões de textos numerosos que extrapolam a capacidade humana. Esse tipo de leitura, conforme Kirchof (2016), abrange desde processamentos de algoritmos simples até programas mais complexos de computador. Contudo, alertando para não se cair em determinismos tecnológicos, Hayles (2012) pondera que as estratégias de leitura precisam necessariamente ser mobilizadas pelo leitor a partir de sua competência literária digital.

De acordo com as análises das obras premiadas no *Bologna Ragazzi Digital Award* e no Prêmio Jabuti, na categoria Infantil Digital, entre os anos de 2015 e 2017, podemos destacar mais alguns tipos de leituras possivelmente relacionadas, desta vez, à categoria *ciberleitor infantil* (KIRCHOF; ASSUMPCÃO, 2011). Nossa proposta de tipos de leituras baseou-se nas principais formas de participação e engajamento do leitor com a obra, conforme o grau de interatividade digital presente.

A primeira delas é a *leitura-navegação*, a partir da concepção de Lemos (2015), que se apresenta com interatividade predominantemente mecânica nas leituras digitais infantis, sugerindo ao leitor uma espécie de “passeio” não linear, descentralizado e associativo pela obra. É nessa leitura que podemos identificar com mais afinco a figura do *flâneur*, que “se move, transita, em rotas que se abrem como paisagem” (PAIVA Ana Paula, 2010, p. 97). Esse

tipo de leitura pode ser verificado em obras como *Kidsbook Itaú Criança* por apresentar baixo grau de participação do leitor.

A segunda forma é a *hiperleitura* ou *hyperreading* que, segundo Hayles (2012), é própria para textos digitais, pois é uma leitura que apresenta estratégias que se relacionam à hiperatenção, compreendendo atividades como consulta em *sites* de busca, *skimming* ou leitura dinâmica, *hyperlinking* ou ligação entre *links*, *pecking* ou seleção rápida e varredura ou *scanning* (KIRCHOF, 2016). Esse tipo de leitura é responsável por privilegiar grandes e rápidas quantidades de informação.

A terceira leitura proposta por nossa análise é a que denominamos *leitura-criação*, a partir das concepções de participação criativa com a obra (RAMADA, 2017) e interatividade de criação (NASCIMENTO, 2009). Essa leitura abrange mais aspectos participativos do que as primeiras e incorpora uma interatividade de criação, pois “nesse tipo de interação o leitor/usuário pode interferir no conteúdo” (NASCIMENTO, 2009, p. 164), ou ainda, a partir de Correro e Real (2018), apresenta participação através da qual há a intervenção efetiva do leitor no desenvolvimento da obra. No *book-app* analisado *Toontastic 3D*, da Google, pode-se verificar a ocorrência dessa leitura em maior grau devido ao poder que o leitor (ou “lautor”) possui sobre obra, já que ele cria e narra suas próprias histórias.

Por fim, a quarta forma de leitura que podemos destacar a partir desta pesquisa é a que denominamos *leitura-jogo*, na qual o modo de participação predominante é o lúdico, evitando, contudo, que a gamificação torne a construção literária carregada e se imponha sobre a criação artística (CORRERO; REAL, 2018). A presença de jogos digitais nos *book-apps* infantis sugere, então, o planejamento prévio de seus recursos interativos e multimídias, de forma a “manter o interesse, proporcionar o engajamento na leitura e não apenas ser utilizado como instrumento de motivação desalinhada dos objetivos literários” (MENEGAZZI; PADOVANI, 2017, p. 11). Esse formato de leitura pode ser encontrado nas obras *Pequenos grandes contos de verdade*, da Editora Caixote, e *My very hungry caterpillar*, da StoryToys. Apresentamos, a seguir, o quadro que resume as categorias de leitura aqui abordadas e suas respectivas caracterizações (Quadro 11).

Quadro 11 - Leituras em ambientes digitais

CATEGORIA DE LEITURAS	INTERATIVIDADE E CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
Leitura-navegação	Interatividade predominantemente mecânica, conexões não lineares, associativas e descentralizadas.
Hiperleitura	Apresenta estratégias de hiperatenção: pesquisa em <i>sites</i> de busca, <i>skimming</i> , <i>scanning</i> , <i>pecking</i> e <i>hyperlinking</i> . A interatividade é arborescente, própria dos hipertextos.
Leitura-criação	Forma de leitura mais participativa e envolvente com a narrativa, pois apresenta interação de criação.
Leitura-jogo	Fruto do entrelaçamento entre literatura e jogos, convoca a participação devido à interatividade lúdica do leitor a partir de processos de gamificação.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Hayles (2012), Lemos (2015), Nascimento (2009) e Ramada (2017).

Com base nas categorias de leitura presentes em ambientes digitais que propomos aqui para o ciberleitor, podemos apreender que diferentes participações do leitor na obra exigem também distintas estratégias de se relacionar com o texto. Então, a partir da interatividade digital contida nas obras analisadas, pudemos destacar possíveis maneiras de classificar as leituras neste começo de século, sugerindo novos modos de atenção que englobam capacidades lúdicas e criativas, envolvendo e despertando o ciberleitor para a narrativa infantil.

A leitura em tela, como afirma Szundy e Nascimento (2016), modifica a relação do leitor com o texto, exigindo posturas do corpo, introduzindo novos e diferentes gestos, distintos daqueles utilizados em leituras de obras impressas e ampliando as possibilidades interativas do digital. Dessa forma, não apenas os formatos apresentam-se atualizados, mas também os perfis de leitores atuam distintamente, já que os suportes com os quais mantêm contato lhes propiciam leituras rápidas, intensas e dinâmicas.

#### 4.5 PERFIL DO CIBERLEITOR INFANTIL: PROPOSTA DE CATEGORIZAÇÃO

Antes de adentrarmos na questão específica do ciberleitor infantil e em seus possíveis perfis, vamos agora fazer um breve levantamento a respeito da situação mercadológica do livro digital no Brasil como suporte para a literatura infantil digital que emerge.

A partir de um paralelo com a história da televisão no Brasil, é possível traçar similaridades entre o processo de crescimento e difusão dessa mídia com a presença dos dispositivos computacionais móveis nos lares brasileiros. Segundo aponta Cararo (2014), os

televisores domésticos eram quase inexistentes quando a TV chegou por aqui. Isso porque, como destaca a autora, “um novo meio de comunicação se faz por uma nova tecnologia” (CARARO, 2014, p. 144), então o suporte e o produto, especificamente o literário, devem ser considerados. Dessa forma, as pesquisas relativas ao mercado de livros digitais para crianças no Brasil necessitam ser ampliadas para seu alcance no meio em que será executada a leitura, assim apenas informações sobre o consumo de obras literárias tornam-se insuficientes.

Conforme dados levantados pela consultoria IDC Brasil, a receita do mercado de *tablets* no país cresceu 11% no país até o primeiro trimestre de 2018<sup>64</sup>. Apesar das sucessivas quedas nos anos anteriores, os analistas da IDC esclareceram que os resultados são significativos, pois refletem um cenário de interessante movimento no mercado, afora as incertezas de seu desempenho em um futuro próximo.

Já o mercado de *smartphones* aumentou 9,7% em 2017 em relação ao seu ano anterior, registrando o segundo melhor desempenho de vendas na história do cenário brasileiro<sup>65</sup>, ainda segundo pesquisas da empresa. Os analistas sinalizaram também para a permanência do Brasil como quarto país do mundo em volume de celulares nos próximos anos, o que provoca, inevitavelmente, novas formas de expressão para a literatura infantil digital (LID) em uma sociedade midiática.

Essas pesquisas refletem também em empresas e editoras brasileiras, que, acompanhando o movimento dos suportes tecnológicos para livros e literatura, passam a investir em projetos digitais voltados para o público infantil. Entretanto, em meio às vantagens introduzidas por essa nova forma de ler e escrever livros infantis, algumas dificuldades e incertezas precisam ser enfatizadas, pois ainda impedem o mercado brasileiro de se destacar mundialmente neste ramo, a exemplo da descontinuação da categoria Infantil Digital no ano de 2018, dentro do Prêmio Jabuti<sup>66</sup>, maior premiação literária do país, e da fusão de suas categorias infantil e juvenil<sup>67</sup>, desvalorizando as literaturas voltadas para esses públicos.

De acordo com Franco e Oliveira (2015), as escolhas por diferentes formatos, associadas ao alto custo dos aparelhos e do próprio livro digital, assim como à necessidade de se investir em equipes capacitadas para produção do conteúdo digital e às novas formas de sua distribuição e comercialização contribuem para que as empresas e editoras brasileiras

<sup>64</sup> Disponível em <http://br.idlatin.com/releases/news.aspx?id=2360>. Acesso em 26/12/2018.

<sup>65</sup> Disponível em <http://br.idlatin.com/releases/news.aspx?id=2312>. Acesso em 26/12/2018.

<sup>66</sup> Disponível em <https://www.publishnews.com.br/materias/2018/05/15/premio-jabuti-diminui-categorias-e-aumenta-valores-premios>. Acesso em 28/12/2018.

<sup>67</sup> Disponível em <https://www.publishnews.com.br/materias/2018/06/11/novo-formato-do-premio-jabuti-60-anos-desvaloriza-a-literatura-para-criancas-e-jovens>. Acesso em 29/12/2018.

ainda demonstrem posicionamento tímido, oriundo de inseguranças e dúvidas, nesse incipiente cenário editorial. Assim, as dificuldades enfrentadas pelo setor atualmente repercutem na qualidade das produções literárias infantis digitais. Isso porque as editoras apostam na interação digital presente nessas obras com o único intuito de atrair a atenção do leitor e fazer o produto circular comercialmente, provocando a existência de inúmeros livros digitais infantis de baixa qualidade no mercado e distraindo os pequenos leitores da história em si, prejudicando, então, a experiência da leitura.

A questão do entendimento do autor e da sua arte torna-se primordial no início do processo de produção de obras digitais, principalmente as infantis, conforme entrevista com Ednei Procópio, em 2014 (FRANCO; OLIVEIRA, 2015). Além disso, o autor justifica a situação atual em que se encontra o mercado editorial brasileiro no segmento de conteúdo digital para crianças por ser “essencialmente tradicionalista, de pouca ou nenhuma inovação. É um mercado velho, lento, temeroso, aflito e reacionário”, ainda na fala de Procópio (FRANCO; OLIVEIRA, 2015, p. 12).

Nesse sentido, em entrevista no ano de 2014 e registrada nas investigações de Franco e Oliveira (2015), o especialista em produção de livros digitais, José Fernando Tavares, sinaliza que a dificuldade em elaborar livros interativos digitais com mais qualidade está na capacidade de projetar o produto desde o início. Isso se deve à falta de entendimento sobre o suporte digital e sobre as novas formas de leitura instauradas. Assim, o autor alega o apego dos editores ainda por formatos tradicionais, comprometendo as interações tecnológicas, que acabam não agregando valor à narrativa. O caminho sugerido pelo especialista é, portanto, uma boa história e um bom projeto gráfico, para que funcione no âmbito digital.

Apesar dos obstáculos ainda enfrentados pelo cenário editorial brasileiro, principalmente no ramo da literatura infantil digital (LID), é importante lembrar que o momento presente é de experimentação, tornando-se “preciso explorar o que se pode obter das tecnologias que estão surgindo e transformando o modo como o leitor relaciona-se com o livro” (FRANCO; OLIVEIRA, 2015, p. 14). Essa articulação de linguagens passa a exigir a produção de novos textos, uma vez que incita a diferentes leituras que não aquela que, na maioria das vezes, privilegia a linguagem verbal escrita, revelando outras formas de ler, ser e estar na sociedade (MARTÍN-BARBERO; REY, 2001).

Vale constatar que, embora a leitura digital esteja cada vez mais presente no cotidiano dos leitores, a improvável profecia de que o livro impresso terá fim ainda não se sustenta ao observarmos a imensa quantidade de circulação de títulos em texto impresso, assim como as

práticas leitoras que esses formatos demandam. As manifestações midiáticas na literatura infantil digital (LID) representam, contudo, uma expressão de seu tempo e de sua contemporaneidade, as quais sensibilizam as crianças leitoras, fazendo-as “imergir em um mundo mágico a cada página” (FRANCO; OLIVEIRA, 2015, p. 6). Na esteira desse processo, a leitura na tela do computador, ou “literatela” (OLIVEIRA, 2010, p. 4), passa a reivindicar outra postura do corpo, principalmente através das possibilidades ampliadas pelas interações nela presentes.

Consoante Szundy e Nascimento (2016), diversos gêneros textuais surgem na internet, apresentando características com termos, conteúdo e estrutura próprias, os quais acarretam mudanças na leitura de textos literários em contexto multimidiático. Como afirma os autores, as práticas de leitura e escrita na Comunicação Mediada por Computadores (CMC) permanecem em fluxo constante, requerendo perfis de leitores cada vez mais sintonizados. Isso porque os gêneros e as fronteiras na sociedade contemporânea apresentam-se mais fluidos, já que:

Os tipos e as letras passam a ser aceitos em sua materialidade: o som, com a busca do dinamismo dos objetos; o peso, com o reconhecimento da qualidade de voar inerente aos objetos; o odor, com a faculdade dos objetos de se dispersarem. As palavras devem existir em liberdade e não presas ao procedimento linear, fixadas pela sintaxe e pelas convenções gramaticais. O tipo e a escrita libertam-se da opressão de serem meros suportes de sentido. (CAPPARELLI; GRUSZYNSKI; KMOHAN, 2000, p. 70)

Nesse aspecto, algumas tipologias, à guisa de categorização, podem contribuir para a construção e a compreensão de perfis de leitores crianças, a partir de seu engajamento e participação nas práticas da leitura da literatura infantil digital (LID). Para isso, vamos destacar, primeiramente, o conceito de *leitores-navegantes* que, segundo Szundy e Nascimento (2016), são aqueles que se engajam nas leituras de textos da internet, a partir da utilização de práticas de linguagens literárias difundidas em rede digital, interagindo com teias de *links*, hiperlinks, imagens, áudio ou vídeo.

Lemos (2015), por sua vez, considera o *leitor-navegador* como sendo aquele que escolhe seu caminho através de *links*, os quais são buscados por meio de portas virtuais que abrem caminho para a navegação. Szundy e Nascimento (2016, p. 374) ainda vão mais além, acrescentando o termo “*lautores*” para os leitores capazes de se apropriarem das práticas de leitura e escrita e as ressignificarem, permitindo a possibilidade de criação junto à obra, como é o caso do *book-app Toontastic 3D*, da Google, analisado nesta dissertação.

Kirchof e Assumpção (2011), ao se referirem à nova identidade do leitor infantil perante as transformações vivenciadas nas formas de se ler obras digitais, ressaltam o *leitor hipertextual*, o qual “não apenas decide o próprio percurso como também acaba criando um novo texto” (KIRCHOF; ASSUMPÇÃO, 2011, p. 189). Entretanto, vale considerar que grande parte do processo não ocorre de forma livre, a depender apenas da criação do leitor, devido não só à programação preestabelecida como também, em algumas obras, à necessidade de preservação do *storytelling* (ESTEFANI, 2017, p. 53), já que o autor “que concebe a história tem a necessidade de limitar as possibilidades de interação para se chegar a desfechos já programados”. A limitação da interatividade digital presente em grande parte das obras aqui analisadas são constatadas nas histórias *on-line* da *Kidsbook Itaú Criança*, como também no *book-app Pequenos grandes contos de verdade*, da Editora Caixote, pois permitem a participação do leitor na obra de forma mecânica ou, no máximo, lúdica (RAMADA, 2017).

A interatividade, vista como característica presente em qualquer texto, seja ele digital ou impresso, é responsável por estabelecer relações entre o mundo representado e o mundo real, no qual é incluído o leitor. Na leitura de formatos digitais, contudo, a relação que a interatividade instaura torna-se mais dinâmica, através da intervenção das ações do leitor, as quais podem até alterar o mundo representado (FREDERICO, 2016). Dessa forma, o processo de leitura de textos digitais passa a ser identificado principalmente pela relação interativa entre o leitor e a obra, confirmado Murray (2003, p. 149) ao definir o autor como o “coreógrafo que fornece os ritmos, o contexto e o conjunto de passos que serão executados”.

A atuação do leitor nessa cadeia de ritmos confere, portanto, um ato performático, caracterizado de *leitor performer*, a partir de Mestre (2017), pois a ideia de performance torna-se elemento primordial para que a nova experiência de leitura não seja comprometida. O aspecto lúdico presente nesse tipo de interatividade pode ser destacado ainda como importante fator de motivação para a leitura infantil, as quais apreciam o universo literário brincando.

Nos casos de *book-apps* analisados nesta dissertação que apresentam amplas possibilidades de participação lúdica, é possível inferir também a presença de um *leitor jogador*, o qual lida com obstáculos simples e *puzzles* para que a história avance e tem por finalidade “navegar, corporalmente, por todas as encruzilhadas, explorar o maior número possível de itinerários e [...] tentar atingir o maior número possível de significações para o texto que tem diante de si” (MESTRE, 2017, p. 156-157). É o que acontece no processo de leitura das obras *My very hungry caterpillar*, da StoryToys, e *Wuwu & Co.*, da Step in Books.

Apresentamos, na sequência, o quadro que resume perfis dos ciberleitores infantis a partir dos conceitos aqui abordados (Quadro 12).

**Quadro 12 - Perfis do ciberleitor infantil**

PERFIL DE LEITOR	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Leitor-navegante ou leitor-navegador	Engaja-se em leituras de textos na internet e escolhe seu caminho através de portas virtuais navegando.
“Lautor”	Apropria-se de práticas de leituras e as ressignifica, sendo também coautor da obra.
Leitor hipertextual	Decide seu próprio caminho, criando um novo texto através de conexões e nós que a leitura oferece.
Leitor performer	Leitor que aprecia o universo literário brincando com experiências lúdicas propostas pela obra digital.
Leitor jogador	Lida com obstáculos e <i>puzzles</i> para que a história avance, navegando e explorando o maior número de itinerários possíveis.

Fonte: Adaptado a partir de Szundy e Nascimento (2016), Lemos (2015), Kirchof e Assumpção (2011), e Mestre (2017).

A introdução das tecnologias digitais na literatura infantil trouxe consigo, portanto, ampliações que migram para criações em meio virtual, através das quais as potencialidades são exploradas devido às articulações das linguagens que se instauram na mídia livro. Dessa forma, a construção da identidade do leitor, principalmente o infantil, como declaram Kirchof e Assumpção (2011), torna-se um processo histórico resultante das relações estabelecidas com o artefato denominado livro, mas que já apresenta novas denominações, como *e-book*, *book-app*, *picturebook app* ou *e-picturebook*.

A definição aqui adotada de *ciberleitor infantil*, a partir de Kirchof e Assumpção (2011), engloba, por assim dizer, suas diversas categorias em meio digital, as quais foram determinadas a partir das relações estabelecidas com a leitura das obras, ou seja, os tipos de interações digitais presentes nelas. Assim, avaliar a interatividade tecnológica própria da literatura infantil digital (LID) pode sugerir caminhos para o delineamento de novos perfis de ciberleitores, os quais apresentam ainda uma identidade própria e recente, mas que já anunciam traços antes não verificados nas leituras de obras impressas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste cenário que começa a ser esboçado com a introdução de novos formatos de livros dentro da literatura infantil digital, novos perfis de leitores e operacionalidades de leitura passam a coexistir. Nesta dissertação, utilizamos, dentre demais autores, Lemos (2015) para contextualizar o processo da cultura digital que se instaura, através de um fenômeno maior denominado cibercultura. Longe de constituir um tecnodeterminismo, o autor antecipa que se trata de um “processo híbrido em que, nas tramas da vida em sociedade, humanos e seus artefatos fazem desenrolar o destino” (LEMOS, 2015, p. 11).

Por meio dos estudos realizados para esta pesquisa, foi possível elencar relações entre os *e-picturebooks* ou *book-apps* aqui analisados com os valores próprios da Era Digital, verificando que a literatura infantil também tem acompanhado as tendências da sociedade contemporânea, mesmo que de forma ainda vagarosa com o mercado editorial brasileiro atual. Assim, como nos remete as reflexões de Lajolo e Zilberman (2017) sobre a “nova outra” história que se redesenha, os impactos causados pelas tecnologias das mídias digitais alteram de forma constante e progressiva não apenas o conteúdo e o formato das obras ilustradas para crianças, mas também sua circulação, produção e consumo.

Nessa perspectiva, as novas mídias introduzem o efeito pervasivo já antecipado por McLuhan (1969), o qual foi inicialmente constatado através da televisão, mas que pode ser aplicado atualmente com a introdução das tecnologias digitais no suporte livro. Dessa forma, assim como a própria televisão incorporou novos hábitos e formas de pensar e se relacionar socialmente, a rede mundial de computadores, aliada às mídias digitais, provocam mudanças profundas não só no artefato livro, mas também no próprio campo literário-artístico, especialmente no universo infantil. A literatura e seus leitores sensibilizam-se com as mudanças introduzidas pelas formas digitais de modo que passamos a estudar não apenas as palavras que se apresentam na página ou tela, mas também a maneira com a qual a mídia parece moldar nossas práticas de leitura hodiernas (HAMMOND, 2016).

Mesmo não sendo o caráter desta dissertação, é importante ressaltar que o incipiente campo da literatura infantil digital (LID) está se constituindo através de pesquisas em diversas áreas, introduzindo visões e valores em âmbito pedagógico, literário, artístico, editorial, do *design*, da arte digital, semiótico, psicológico, dentre outros. Contudo, a proposta presente foi investigar o *corpus* selecionado à luz das Teorias da Comunicação, apoiadas nas culturas das mídias digitais e audiovisuais, com o objetivo de enriquecer a área que ainda carece de pesquisas nesse sentido.

É possível também que mais propostas de estudos na área da literatura infantil digital colaborem para que as produções literárias para crianças e jovens evoluam em termos de qualidade, contribuindo para que as formas de engajamento com as obras estabeleçam-se cada vez mais por meio de interatividade digital integrativa com a narrativa. Vale salientar também a importância da família nesse contexto, pois não apenas a criança é uma consumidora em potencial de livros digitais, mas principalmente seus pais, que são “os intermediários desse processo que perpassa pela escolha até o consumo do livro” (FRANCO; OLIVEIRA, 2015, p. 7). Como o poder de decisão final tende a não ser exclusivamente dos filhos, torna-se necessário incluir o público adulto como participante do consumo da literatura infantil digital (LID).

Apesar de diagnósticos pessimistas que acompanham a valorização da leitura, com previsões apocalípticas em torno do fim da era do livro impresso em seu modelo códex tradicional, é importante lembrar que a leitura tem estado na origem das linguagens desde os primórdios, manifestando-se categoricamente na capacidade humana de se comunicar (ZILBERMAN, 2001). Destarte, sua substituição por dispositivos digitais que suportam a leitura de diversos textos torna-se improvável, não apenas pela imensa quantidade de livros impressos ainda circulando no mercado editorial, mas também pelos exemplos anteriores de que somos testemunhas, como a introdução da televisão, do cinema e da fotografia na história da humanidade, que continuaram coexistindo com as mídias anteriores.

A remediação proposta por Grusin e Bolter (2000) esclarece esse fenômeno, no qual as mídias recentes não eliminariam as mais velhas, apenas se reapropriaram de suas características, aperfeiçoando-as. Nesse processo de reapropriação cultural, quem determina a incidência das novas tecnologias é o próprio público-consumidor, o qual se torna responsável por desenvolver e afinar as transformações digitais para sua vida cotidiana, em um encadeamento que nem o público-leitor concebeu nem desejou conscientemente (LEMOS, 2015).

A literatura infantil, em um cenário reconfigurado para o mundo digital, simboliza um grande avanço para o futuro do mercado editorial brasileiro, pois é por meio do entendimento dessa nova área, de sua arte e também de seus autores, que obras qualificadas passam a circular em abundância no âmbito comercial. Podemos dizer que o reconhecimento do artefato livro ilustrado infantil como tipo específico de mídia, a partir da segunda metade do século XX, pôde contribuir decisivamente para que os formatos em que se apresentam os livros digitais para crianças adquiriram, hoje em dia, significados antes não existentes. Dessa

maneira, assim como o campo da teoria do livro ilustrado ou *picturebook theory* (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011; LINDEN, 2011; SALISBURY; STYLES, 2013) ainda se encontra em processo de construção, o mesmo pode ser afirmado - e talvez com mais afinco - sobre a literatura infantil digital que, a partir de investigações de projetos como o GRETEL<sup>68</sup> (2014), da Universidade Autônoma de Barcelona, autores como Correro (2014), Correro e Real (2014; 2018), Ramada (2017), Colomer (2017) e Turrión (2014), dentre outros pesquisadores, começam a galgar novos caminhos a partir da denominação LID, ou literatura infantil digital.

No contexto brasileiro, pesquisadores da área relacionada aos estudos do livro digital para crianças e jovens trilham os primeiros passos, mas que já conseguem se destacar principalmente a partir das proposições de Teixeira (2015), a respeito da literatura infantil hipermídia, da denominação *e-picturebook* cunhada pelos autores portugueses Pinto, Zagalo e Coquet (2012), mas traduzida e amplamente aplicada pelo pesquisador brasileiro Estefani (2017), além das contribuições de Spalding (2012) sobre a reconfiguração da literatura para *iPads*, Kirchof (2016), Kirchof e Moro (2018) e Kirchof e Assumpção (2011), que trataram das questões envolvendo o ciberleitor infantil e a sua leitura na Era Digital.

A partir dessas investigações, foi possível estabelecer, para esta dissertação, o termo *e-picturebook* como sendo a definição que melhor engloba os formatos em que se apresenta a literatura infantil digital (LID) na atualidade. Isso porque o termo pode ser aplicado tanto para obras em formato aplicativo, o que tem se tornado mais comum nos últimos tempos, ou ainda é válido para obras com conteúdo *on-line*, por exemplo.

Nesta dissertação, tivemos a oportunidade de investigar o objeto de estudo na prática, através da investigação dos conteúdos digitais interativos em dispositivo *iPad*, com o intuito de obtermos uma ampla visualização das características e categorias elencadas durante nossos estudos, além de observarmos os possíveis perfis de ciberleitores infantis (KIRCHOF; ASSUMPÇÃO, 2011) que podemos extraír das análises de cada *e-picturebook*.

Foi possível ainda reconhecer os traços que permeiam a cibercultura nas obras elencadas dentro das premiações de dois dos maiores eventos do livro ilustrado e da literatura infantil a nível mundial e nacional, o *Bologna Ragazzi Digital Award* e o Prêmio Jabuti na categoria Infantil Digital, no período de 2015 a 2017, assim como apontar para desdobramentos através de novos perfis de ciberleitores infantis e de operacionalidades de leitura que tais artefatos passam a requerer.

<sup>68</sup> Grupo de Investigação de Literatura Infantil e Juvenil e Educação Literária. Disponível em <http://www.gretel.cat/es>. Acesso em 23/12/2018.

A partir de uma perspectiva experimental do livro como mídia, fruto de processos sociais, culturais e comunicacionais que se relacionam, pudemos conduzir esta pesquisa para o caminho do livro como ruptura de um meio já quase estanque em suas estruturas, ainda, na maioria das vezes, oriundas do seu surgimento. Nesse sentido, as contribuições de Ana Paula Paiva (2010) foram de enorme valia, pois a autora resgata o conceito do livro como experimentação, fase em que a própria literatura infantil digital encontra-se hoje.

Como resultado de processos amplos que valorizam o despertar de gestos e sentidos, a autora define o livro como “bebedor de conhecimentos somados ao longo dos tempos, mas ainda assim inovador em lançamento de propostas e construção de evidências figurativas” (PAIVA Ana Paula, 2010, p. 125), ou seja, a mídia em questão é abordada a partir de seus métodos de criação, como condutora de anseios e incitadora de ideias e usos, “o livro-trampolim” (PAIVA Ana Paula, 2010, p. 125). Na esteira de seu pensamento, podemos dizer que o formato mais recorrente da embrionária literatura infantil digital (LID) ainda constitui-se em um livro de vanguarda, que está sempre atento a inovações conceituais e formais, “aberto à experimentação dos meios de comunicar e interagir com o leitor” (PAIVA Ana Paula, 2010, p. 86).

A literatura, do ponto de vista artístico, apresenta nuances que a diferenciam de outras artes. Isso porque é a partir dela, especialmente na literatura eletrônica, que temos os efeitos da mídia registrados, já que ela “atua no corpo, mas dentro dos horizontes das capacidades técnicas do meio” (HAYLES, 2009, p. 103). A utilização do corpo no processo de ler um livro instaura novos parâmetros, introduzindo operacionalidades à leitura que antes não eram verificadas, principalmente com o advento do recurso *touchscreen*, além da presença dos giroscópios e acelerômetros nos dispositivos móveis (ESTEFANI, 2017), como *tablets* e *smartphones*.

Dessa forma, os gestos com os dedos ampliam o envolvimento do leitor infantil com a obra, sugerindo novas conexões metafóricas com o mundo, já que alguns deles “tendem a ser os mais fáceis de aprender a lembrar porque serão semelhantes aos gestos que as pessoas já fizeram no passado” (NIELSEN; BUDIU, 2013, p. 62). Então, o tipo de interação digital introduzida pelos *e-picturebooks*, principalmente em seu formato *book-app*, inaugura diferentes formas de engajamento do leitor com o texto.

A leitura digital em tela, ou “literatela” (OLIVEIRA, 2010, p. 4), exige novos envolvimentos que anunciam diferentes maneiras de ler. Pudemos observar o início do surgimento de técnicas de leitura oriundas do cenário digital que se instaura a partir das

proposições de Hayles (2012). Estratégias ressaltadas pela autora da literatura eletrônica (HAYLES, 2012), como a *hyper reading* ou hiperleitura, estariam amplamente relacionadas ao modo imersivo com o qual os *book-apps* são consumidos, principalmente quando as interações presentes neles apresentam gamificação, pois, como defende Hutcheon (2013), o modo interagir com a obra é verificado de forma imediata através dos jogos. Ou seja, é a partir dos *games* presentes nos ambientes virtuais dos *e-picturebooks* que, para a autora, podemos classificar esse engajamento entre leitor e obra como interativo.

Como forma de contribuir para o cenário que se instaura no panorama da literatura infantil digital (LID) contemporâneo, pudemos elencar possíveis traços do perfil do ciberleitor infantil que se constitui a cada dia que passa. Dessa forma, os *leitores-navegantes* (SZUNDY; NASCIMENTO, 2016) seriam o principal correspondente ao delineamento que se pode esboçar do leitor criança ou adolescente na cibercultura, pois são aqueles que se engajam na leitura de textos da internet a partir de linguagens próprias da cibercultura, interagindo basicamente com *links*, áudio, vídeo, texto verbal e imagens.

A partir também das proposições de Lemos (2015) a respeito do *leitor-navegador*, o qual escolhe os caminhos a seguir durante a fruição da obra, por meio de estratégias como as elencadas por Hayles (2012), como *hyperlinking*, *scanning*, *skimming* e *pecking*, foi possível constatar a existência de outro traço do perfil do ciberleitor infantil, que é o “lautor” (SZUNDY; NASCIMENTO, 2016).

Nessa perspectiva, a fusão das habilidades do leitor com o autor proporcionaria uma leitura na qual os leitores passariam a se apropriar de seus processos e os ressignificarem, sugerindo a possibilidade de cocriação da obra, da mesma forma que acontece com o *leitor hipertextual* (KIRCHOF; ASSUMPÇÃO, 2011), compondo a identidade do ciberleitor infantil.

Além disso, foi possível perceber a presença de traços performáticos no perfil do leitor criança da cibercultura, uma vez que a ideia de performance mostra-se necessária a uma literatura digital, introduzindo, então, o *leitor performer* (MESTRE, 2017) das novas formas literárias. Um último traço delineado nesta dissertação a partir deste perfil é o *leitor jogador* (MESTRE, 2017), o qual, a partir de nossas análises, foi observado estar presente apenas nos *e-picturebooks* que apresentam características de gamificação, pois neles o ciberleitor infantil pode interagir com pequenos obstáculos e *puzzles* que conferem ludicidade e ampliam a experiência para que a narrativa avance.

Nessa conjuntura em que se constrói a partir dos diversos traços de ciberleitor infantil, podemos apontar para a presença de um *leitor 2.0* (MESTRE, 2017) na literatura infantil digital (LID), possibilitando novas formas de entender e avaliar o processo comunicacional oriundo da mídia livro em seu universo infantil. Por fim, as análises aqui consideradas podem guiar o incipiente campo da LID rumo a pesquisas empíricas com criança e jovens, através da Teoria da Recepção, que possam construir categorizações, de forma concreta e assertiva, sobre a leitura e o leitor do século XXI. Portanto, o que se pode garantir agora é que o cenário editorial da literatura infantil na cibercultura ainda está arriscando seus primeiros passos em busca de novos voos.

## REFERÊNCIAS

- ALBINO, Lia Cupertino Duarte. **A literatura infantil no Brasil**: origem, tendências e ensino. 2010. Disponível em:  
[http://www.iesprn.com.br/ftpiesp/DisciplinasPROISEP/M%20dulo%205/LITERATURA%20INFANTIL-JUVENIL/Texto%202%20-%20literatura\\_infantil%20no%20Brasil.pdf](http://www.iesprn.com.br/ftpiesp/DisciplinasPROISEP/M%20dulo%205/LITERATURA%20INFANTIL-JUVENIL/Texto%202%20-%20literatura_infantil%20no%20Brasil.pdf). Acesso em 01/03/2018.
- ALMEIDA, Filipe Carvalho de. **O livro digital como processo hipermidiático**: a reconfiguração dos papéis do leitor, autor e editor no contexto dos usos e práticas editoriais. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2015.
- ALMEIDA, Filipe; VIRGÍNIO, Rennam. **Do código ao leitor digital**: a reconfiguração do livro na cibercultura. In: NICOLAU, Marcos (Orgs.). *O livro e suas múltiplas perspectivas*. João Pessoa: Editora Ideia, 2014.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil**: origens, visões da infância e certos traços populares. In *Cadernos de Aplicação*. Colégio, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Vol. 14 – nº1/2. Jan/Dez/2001. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-infantil.pdf>. Acesso em 08/03/2018.
- \_\_\_\_\_. **Texto e imagem**: diálogos e linguagens dentro do livro. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Diferentes-graus-de-relacao-entre-textos-e-imagens-dentro-do-livro.pdf>. Acesso em: 20/11/ 2018.
- BACH, J.F.; HOUDÉ O.; LÉNA P.; TISSERON, S. **L'enfant et les écrans**, un avis scientifique de l'Académie des Sciences. Le Pommier, Paris, 2013.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na era de sua reproducibilidade técnica. Tradução de José Lino Grünnewald. In: **A Ideia do Cinema**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.
- BLAND, David. **A History of Book Illustration**: The Illuminated Manuscript and The Printed Book. London: Faber & Faber Ltd., 1958.
- BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. **Remediation**: understanding new media. Cambridge: MIT Press, 2000.
- BORTOLÁS, N. O. **Interatividade percebida e atração visual**: uma abordagem sobre os elementos de ação da Interface gráfica do aplicativo web monitorize. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- BORTOLÁS, N. O.; VIEIRA, M. L. H. Uma abordagem sobre os conceitos de interatividade e sua relação com o design. **Arcos Design**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jul. 2013, p. 81-101.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos).

- CALDAS, Ana Carolina Medeiros; BEZERRA, Ed Porto. Toca que lá vem história: a reconfiguração das experiências de *storytelling* nos *e-picturebooks* infantis. **Intercom, Rev. Bras. Ciênc. Comun.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 157-177, set. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-58442018000300157&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442018000300157&lng=es&nrm=iso). Acesso em 10/03/2019.
- CAMARGO, Luís. **A poesia infantil no Brasil**. In: Blocosonline, 2000. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/art021.htm>. Acesso em 05/03/2018.
- CAMBOIM, Ana Flávia. **Nascidos na Cibercultura: A autonomia comunicacional do cibernativo na Internet**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em comunicação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- CAPPARELLI, Sérgio; GRUSZYNSKI, Ana Cláudia; KMOHAN, Gilberto. Poesia visual, hipertexto e ciberpoesia. In: **Revista FAMECOS** nº 13, 2000. p. 68-82.
- CAPUZZO, Heitor. **Cinema: a aventura do sonho**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1986.
- 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.
- CARR, Nicholas (2010). **The shallows**. New York: W.W. Norton & Company.
- CARVALHO, D. B. A. Literatura infanto-juvenil: diálogos entre a cultura impressa e a cibercultura. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. v. 6. n. 2. jul./dez. 2010. p. 154-169.
- CHARTIER, Roger. **Do código ao monitor: a trajetória do escrito**. In: Revista Estudos Avançados. Publicação quadrimestral do Instituto de Estudos Avançados da USP, n. 21, maio-agosto de 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/21.pdf>. Acesso em: 07/03/2018.
- \_\_\_\_\_. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP e Imprensa Oficial SP, 1998.
- CIRINO, Nathan. **A teia narrativa: conceitos de roteirização no cinema interativo**. Campina Grande. EDUFCG, 2015.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. 7ª edição. São Paulo: Moderna, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Panorama Histórico da literatura infantil e juvenil**. 5ª edição. São Paulo: Amarilys, 2010.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo, Global, 2017.
- CORRERO, Cristina. Livros digitais para crianças. In: FRADES, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.) **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 10/11/2018.
- CORRERO, Cristina; REAL, Neus. **Panorámica de la literatura digital para la educación infantil**, Textura Canoas, n.32 p.224-244 set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1255/945>. Acesso em 20/11/2018.

\_\_\_\_\_. 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/>. Acesso em: 20/11/2018.

DADICO, Luciana. Categorias imanentes do livro em tela: a experiência dos leitores. **Pesquisas e práticas psicossociais**, São João del-Rei , v. 12, n. 3, p. 1-17, dez. 2017.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto. 2018.

ECO, Umberto. **A theory of semiotics**. Bloomington: Indiana University Press, 1976.

\_\_\_\_\_. **Obra Aberta** – forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Trad. Giovanni Cutolo. 8<sup>a</sup> ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

ESCARPIT, Denise. **La literatura infantil y juvenil en Europa**. Trad. Diana Flores, México, Fondo de Cultura Económica, 1981.

ESTEFANI, Thales. **Storytelling em e-picturebooks e implicações cognitivas**. Dissertação (Mestrado em Artes, Cultura e Linguagens) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Cultura e Linguagens, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. 2017.

FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henri-Jean. **L'Apparition du livre**. Paris: Albin Michel, 1958. [O aparecimento do livro. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1992].

FERNANDES, Hercília Maria. **A Literatura Infantil através dos tempos**. *In: Novidades e Velharias*, 2008. Disponível em [http://novidadesovelharias-fernandeshercilia.blogspot.com.br/2008/06/literatura-infantil-atravs-dos-tempos\\_307.html](http://novidadesovelharias-fernandeshercilia.blogspot.com.br/2008/06/literatura-infantil-atravs-dos-tempos_307.html). Online. Acesso em 13/03/2018.

FLATSCHART, Fábio. **Livro digital etc.**: descubra a nova forma de leitura que está mudando o mundo. Rio de Janeiro: Editora Brasport. Col. iMasters 2014.

FLÜSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas**: elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008.

FRANCO, Francielle. OLIVEIRA, Danusa Almeida. O Mercado Editorial Brasileiro quanto a Produção e Comercialização de Livros Aplicativos Infantis. **Anais 10º Encontro Nacional de História da Mídia**. Porto Alegre (RS): Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 2015.

FREDERICO, Aline. The Construction of Meaningin Three Fairy-Tale Enhanced Electronic Picturebooks. *In: Children's Literature, Technology and Imagination*. University of Padua, Italy, 2013.

\_\_\_\_\_. O futuro do leitor ou o leitor do futuro: o livro infantil interativo e os letramentos múltiplos. *In: Cadernos de Letras da UFF*, v. 26, n. 52, p. 101-120, 2016. <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/195>. Acesso em 24/11/2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo. Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro. Record, 2004.

GRETEL. Actas del Simposio Internacional **La literatura en pantalla: textos, lectores y prácticas docentes**. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. 2014.

- GUEDES, Fabrícia; ALBUQUERQUE, Marriett; ALMEIDA, Filipe; NICOLAU, Marcos. **O livro digital e as novas necessidades de produção e leitura.** Trabalho apresentado no DT 1 – Jornalismo do XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. Mossoró, junho/2013.
- HAMMOND, Adam. **Literature in the Digital Age:** an introduction. Cambridge University Press. 2016.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** 17 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2008.
- HAYLES, N. Katherine. **Literatura eletrônica:** novos horizontes para o literário. São Paulo: Global: Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.
- \_\_\_\_\_. **How we think - digital media and contemporary technogenesis.** Chicago: University Press. 2012.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** **O jogo como elemento da Cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2007.
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaiy, 2010.
- HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação.** Tradução: André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.
- INOCÊNCIO, Luana. Os memes como micronarrativas da cultura pop: interação, criatividade e reapropriação pelos fãs de Game of thrones no Facebook. In: NICOLAU, Marcos (Org). **Interacionalidades midiáticas: das tecnologias de compartilhamento à supremacia dos fãs.** João Pessoa: Ideia, 2015.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. Coord. e Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência.** 2. Ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- KIRCHOF, Edgar Roberto. Como ler os textos literários na era da cultura digital?. In: **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 47, p. 203-228, 2016.
- KIRCHOF, Edgar Roberto; MORO, Roberta Gerling. **A leitura de book apps no contexto familiar:** a interação de crianças com a obra meu aplicativo de folclore. *Momento - Diálogos em Educação*, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 412-429, ago. 2018.
- KIRCHOF, Edgar Roberto; ASSUMPÇÃO, Simone. O ciberleitor infantojuvenil: identidade e literatura digital. **Signo**, v. 36, n. 60, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2518/1794>. Acesso em: 31/12/2018.
- LABARRE, Albert. **História do livro.** Trad. Maria Armanda Torres e Abreu. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cultrix, 1981.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: uma nova outra história.** Curitiba: PUCPress, FTD, 2017.

- LEMOS, André. **Dispositivos de Leitura Eletrônicos**. In: Revista Comunicação, mídia e consumo. São Paulo, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Ciber-cultura-remix**. São Paulo, Itaú Cultural, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 7. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34. 1996.
- \_\_\_\_\_. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na Era da Informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- LUCCIO, Flavia Di; COSTA, Ana Maria Nicolaci-da-. **As múltiplas faces dos blogs: um estudo sobre as relações entre escritores, leitores e textos**. (dissertação de mestrado) Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Psicologia, 2005.
- MACHADO, Arlindo. **Formas expressivas da contemporaneidade**. In: Pré-cinema & pós-cinemas. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Lendo Imagens**: uma história de amor e ódio. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MANOVICH, Lev. **The language of new media**. Cambridge: MIT Press, 2001.
- \_\_\_\_\_. Novas mídias como tecnologia e ideia: dez definições. In: LEÃO, Lúcia (Org.) **O chip e o caleidoscópio. Reflexões sobre as novas mídias**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. REY, Germán. Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. Trad. Jacob Gorender. São Paulo. Editora SENAC, 2001.
- MAXWELL, K. **Buzz Word**: Gamification. In: McMillan Dictionary, 2014. Disponível em: <http://www.macmillandictionary.com/buzzword/entries/gamification.html>. Acesso em: 25/02/2019.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem** (Understanding media). São Paulo: Cultrix, 1969.
- \_\_\_\_\_. **A galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. Trad. Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP, 1972.
- MELLO, José Barbosa. **Síntese histórica do livro**. São Paulo: Ibrasa; IBDC, 1979.

MENEGAZZI, Douglas; PADOVANI, Stephania. Jogos digitais em livros ilustrados eletrônicos: uma revisão das fronteiras e aplicações. p. 61-74 . In: **São Paulo**: Blucher, 2017.

MESTRE, Ana. **Literatura 2.0:** para uma cartografia da narrativa digital. Tese (Tese de Doutoramento em Comunicação, Cultura e Artes) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Portugal. 2017.

MILLER, Carolyn Handler. **Digital storytelling:** A creator's guide to interactive entertainment. Taylor & Francis, 2014.

MOD, Craig. **Designing books in the digital age.** Book: In: A futurist's manifesto: essays from the bleeding edge of publishing. [Kindle Digital]. Boston. Massachusetts: O'Reilly Media, 2012.

MUNARI, Bruno. **Design e Comunicação Visual.** São Paulo, Pioneira, 1986.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço.** São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

NASCIMENTO, J. A. A. **Literatura infantil e cultura hipermidiática:** relações sócio-históricas entre suportes textuais, leitura e literatura. 2009. 215f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-04022010-142752/pt-br.php>. Acesso em: 20/10/2018.

NICOLAU, Marcos. **O ciclo das autonomias:** do texto, do suporte e do autor. In: Revista Temática. Ano VI, n. 12, dez/2010. Disponível em:  
[http://www.insite.pro.br/2010/Dezembro/apropriacao\\_autonomia\\_comunicacional.pdf](http://www.insite.pro.br/2010/Dezembro/apropriacao_autonomia_comunicacional.pdf). Acesso em: 10/03/2018.

NIELSEN, Jakob; BUDIU, Raluca. **Usabilidade móvel.** Tradução: Sergio Facchim. 1ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro Ilustrado:** Palavras e Imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Ieda. (Org). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil:** com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

OLIVEIRA, L. C. Literatela - quando a literatura é lida na tela. In: **Gazeta do Povo**, 23/10/2010. <https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/surge-uma-nova-linguagem-0b1suqzbxl8kzmt1pipdrswni/>. Acesso em 25/11/2018.

PAIVA, Ana Paula Mathias de. **A aventura do livro experimental.** São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2010.

PAIVA, Cláudio Cardoso de. **Mídias e Máquinas Pedagógicas** - Uma leitura da ficção seriada *Sítio do Pica Pau Amarelo*. 2000. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/paiva-claudio-midias-maquinhas.pdf>. Acesso em 20/10/2018.

PARRY, Roger. **A Ascensão da Mídia:** A História dos Meios de Comunicação de Gilgamesh ao Google. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

PAZ, Eliane Hatherly. Literatura líquida: a narração em ambiente digital. In: **Revista Travessias** , v. 11, p. 222-234, 2017.

PEREIRA, Madson. **Design de comunicação e o livro digital:** Uma análise das ilustrações interativas de *Alice for the iPad*. Dissertação (Mestrado em Mídias) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Mídia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PINTO, Ana Lúcia; ZAGALO, Nelson; COQUET, Eduarda. **From a click to a gesture: a contribution to defining the concept of children's e-picturebooks.** In: BARBOSA, H.; QUENTAL, J. —2nd International Conference Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education - Creative processes and childhood-oriented cultural discourses!. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, v. 1, p. 223-228, 2012.

\_\_\_\_\_. Pedra, papel ou digital: onde lê, como lê e o que lê a criança na era digital. In: F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), **Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração (pp. 217-240)** Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. 2013.

PIZARRO, Marcelo. **Libros digitales interactivos.** Había una vez [revista digital]. n. 10. Santiago. Entrevista à Javier Sepúlvera. 2012.

PLAZA, Júlio. **Arte e Interatividade:** autor-obra-recepção. Revista de Pós-graduação CPG Instituto de Artes, Campinas, Unicamp, 2000.

POWERS, Alan. **Era uma vez uma capa:** história ilustrada da literatura infantil. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição.** 3<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PROCÓPIO, Ednei. **O livro na era digital:** o mercado editorial e as mídias digitais. São Paulo: Giz Editorial, 2010.

RAJEWSKY, Irina. A fronteira em discussão: o status problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermidialidade. Trad. Isabela Santos Mundin. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares (Org.). **Intermidialidade e estudos interartes – desafios da arte contemporânea II.** Belo Horizonte: UFMG, 2012.

RAJEWSKY, Irina. **Intermediality, intertextuality and remediation:** a literary perspective on intermediality. *Intermédialités/intermedialities*, n. 6, Montreal, 2005.

RAMADA, 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.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis:** caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

REYNOLDS, Kimberly. **Radical Children's Literature:** future visions and aesthetic transformations in juvenile fiction. New York: Palgrave Macmillan, 2010 [2007].

RIBEIRO, Marcelo. A relação entre o texto e a imagem. In: **O que é a qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil:** com a palavra o ilustrador. Org. Ieda Oliveira. DCL, 2008.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado:** a arte da narrativa visual. Trad. Marcos Capano. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Rosari, 2013.

- SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001.
- SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. 3.ed. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- SANTOS, Alckmar Luiz dos. **Leituras de nós**: ciberespaço e literatura. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.
- SANTOS, Daniella. **Mídias dinâmicas em book apps infantis**: a experiência do usuário infantil durante a prática de leitura. Dissertação (Mestrado Design) - Programa de Pós-graduação em Design, Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2017.
- SARGEANT, Betty. What is an ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books. *In: Children's Literature in Education*, 46:454 – 466. Springer Science, 2015.
- SEGABINAZI, Daniela Maria; OLIVEIRA, Valnikson Viana de. Literatura digital, eletrônica ou hipermidiática: tendências contemporâneas de leitura para crianças e adolescentes. *In: FronteiraZ : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária*. 2018.
- SERAFINI, Frank; KACHORSKY, Danielle; AGUILERA, Earl. **Picture Books in the Digital Age**. The Reading Teacher, v. 69, n. 5, p. 509-512, mar./abr. 2016.
- SPALDING, Marcelo. **Alice do livro impresso ao E-book**: adaptação de Alice no país das maravilhas e de através do espelho para Ipad. Porto Alegre: 2012.
- SPENGLER, M. L. P. **Lendo Imagens**: um passeio de “Ida e Volta” pelo livro de Juarez Machado. 2010. 141p. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010. Disponível em: <http://docplayer.com.br/33378882-Universidade-do-sul-de-santa-catarina-maria-laura-pozzobon-spengler-lendo-imagens-um-passeio-de-ida-e-volta-pelo-livro-de-juarez-machado.html>. Acesso em 12/10/2018.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; NASCIMENTO, L. M. **Leitores-navegantes de textos e hipertextos da literatura**. Gragoatá (UFF), v. 21, p. 354-379, 2016.
- TEIXEIRA, Deglaucy Jorge. **A interatividade e a narrativa no livro digital infantil**: proposição de uma matriz de análise. 2015. 201f. Dissertação (Mestrado em Design e Expressão gráfica), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- THOMPSON, John B. **Mercadores de cultura**: o mercado editorial no século XXI. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

TURRIÓN, Celia. **Narrativa infantil y juvenil digital. ¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literário?** Tese (Doutorado em Didática da Língua e da Literatura) - Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona. 2014.

YOKOTA, Junko; TEALE, W. H. **Picture books and the digital world: educators making informed choices.** In: *The Reading Teacher*, v. 67 (8), pp.577–585, 2014.

ZAPPONE, Mirian H. Y. Estética da Recepção. In: BONNICI, Thomas & ZOLIN, Lúcia Osana. (Orgs.) **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas.** Maringá: EDUEM, 2003, pp. 135 – 145.

ZILBERMAN, Regina. **Fim dos livros, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças.** Para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos. Global, SP, 1993.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola.** 4 ed. São Paulo: Global, 1985.

### **Obras analisadas:**

STORYTOYS (2014; atualização 2018). **My very hungry caterpillar.** Irlanda: StoryToys. Disponível em: <https://itunes.apple.com/us/app/my-very-hungry-caterpillar/id894991908>. Acesso em 15/11/2018.

STEP IN BOOKS (2014; última atualização 2017). **Wuwu & Co. – A magical picture book.** Dinamarca: Step in books. Disponível em: <https://itunes.apple.com/br/app/wuwu-co/id950052386>. Acesso em 17/11/2018.

GOOGLE (2017). Estados Unidos: **Toontastic 3D.** Disponível em: <https://itunes.apple.com/us/app/toontastic-3d/id1145104532>. Acesso em 20/11/2018.

AZEVEDO, Ricardo. **Meu aplicativo de folclore** (2013). Brasil: Editora Ática.

LU, Oamul. **Pequenos grandes contos de verdade** (2015). Versão 1.3.1. Brasil: Editora Caixote. Disponível em: <https://itunes.apple.com/br/app/pequenos-grandes-contos/id1007735805?mt=8>. Acesso em 25/11/2018.

AGÊNCIA ÁFRICA. **Kidsbook Itaú Criança** (coleção online). Brasil, 2016. Disponível em: <http://www.euleioparaumacriancam.com.br/>. Acesso em 22/11/2018.