



# LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 37 • n.75 • 2019 ISSN 2317-0972

# 75





# LEITURA:

*Teoria & Prática*

## EQUIPE EDITORIAL

COORDENAÇÃO GERAL: Anderson Ricardo Trevisan, Brasil; COORDENAÇÃO EXECUTIVA: Renata Aliaga, Brasil.

## COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Adriana Lia Frizman Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Alik Wunder (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Davina Marques (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, São Paulo, Brasil), Gabriela Fiorin Rigotti (Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, São Paulo, Brasil), Lavinia Lopes Salomão Magiolino (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Lilian Lopes Martin da Silva (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil), Marcus Pereira Novaes (Universidade Estadual de Campinas; Colégio Educap, Campinas, São Paulo, Brasil), Rosana Baptistella (FAAL - Faculdade de Administração e Artes de Limeira, Limeira, São Paulo, Brasil).

## CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Adriana Lia Frizman de Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Águeda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Luiza Bustamante Smolka (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antônio Augusto Gomes Batista (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Antônio Manuel da Costa Guedes Branco (Universidade do Algarve, Portugal), Charly Ryan (University of Winchester, Inglaterra, Reino Unido), Edilaine Buin (Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil), Edmir Perrotti (Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil), Elenise Cristina Pires de Andrade (Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil), Eliana Kefalás Oliveira (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil), Francisca Izabel Pereira Maciel (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Giovana Scarelli (Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG, Brasil), Guilherme do Val Toledo Prado (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Héctor Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján e Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Henrique Silvestre Soares (Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, Brasil), João Wanderley Geraldi (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Joaquim Brasil Fontes (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Kátia Maria Kasper (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil), Leandro Belinaso Guimarães (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil), Lívia Suassuna (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil), Luciane Moreira de Oliveira (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luiz Percival Leme Britto (Universidade Federal do Oeste do Pará, Belém, PA, Brasil), Magda Becker Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria do Rosário Longo Mortatti (Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil), Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Maria Lúcia Castanheira (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria Rosa Rodrigues Martins Camargo (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, Brasil), Marly Amarilha (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil), Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise; Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, Versailles, França), Norma Sandra de Almeida Ferreira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Núbio Delanne Ferraz Mafrá (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil), Raquel Salek Fiad (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Regina Aída Crespo (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Roberval Teixeira e Silva (Universidade de Macau, Macau, China), Rosa Maria Hessel Silveira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Rosana Horio Monteiro (Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil), Sonia Kramer (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil).



## DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Presidente: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Vice-presidente: Anderson Ricardo Trevisan

1ª secretária: Renata Aliaga

2ª secretário: Marcus Pereira Novaes

1ª tesoureira: Alik Wunder

2ª tesoureira: Rosana Baptistella

Obs.: Além da diretoria, a ALB conta com um Colegiado Nacional de Representantes.

## APOIO

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas



**Revisão:** Leandro Thomaz de Almeida e Leda Maria de Souza Freitas Farah

**Projeto Gráfico:** Negrito Produção Editorial

**Editores:** Nelson Silva

**Capa:** Gravura de Rodrigo Mafrá

# LEITURA: *Teoria & Prática*

---

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL  
ISSN 2317-0972 (ON-LINE) - DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2019V37N75](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2019V37N75)

*Volume 37 • Número 75 • 2019*



## REDAÇÃO

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA - ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Caixa Postal 6117 – Anexo II - FE/UNICAMP -CEP: 13083–970 – Campinas – SP – Brasil

Fone +55 XX 19 3521-7960

E-mail: [ltp@alb.com.br](mailto:ltp@alb.com.br) - Home page: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>

A Revista **Leitura: Teoria & Prática** solicita colaborações, mas se reserva o direito de publicar ou não as matérias enviadas para a redação. Todos os textos deverão seguir as regras de publicação expressas ao final da revista.

Catálogo na fonte elaborada pela  
Biblioteca da Faculdade de Educação / UNICAMP

---

Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil.  
Campinas, SP, ano 1, n.o, 1982.

v.37, n.75, 2019.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n75>

1. Leitura – Periódicos. 2. Educação – Periódicos. 3. Línguas – Estudo e ensino – Periódicos. 4. Literatura – Periódicos. 5. Biblioteca – Periódicos – I. Associação de Leitura do Brasil.

CDD – 418.405

---

Indexada em:

Educ@ - Periódicos online de Educação / Edubase (FE/UNICAMP) / Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA) / Clase (México, DF) / BBE (INEP/SIBEC)

Impresso no Brasil - 2019

© by autores



Editada pela ALB - Associação de Leitura do Brasil (Campinas, São Paulo, Brasil).

Atualmente a Revista faz um total de 55 permutas. A ALB tem interesse em estabelecer permuta de sua revista *Leitura: Teoria & Prática* com outros periódicos congêneres nacionais ou estrangeiros. Os interessados devem entrar em contato com a Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP para estabelecer a permuta através do endereço abaixo:

Biblioteca da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária - Caixa Postal: 6120

13083-970 Campinas - SP - Brasil

Tel +55 XX 19 3521-5571 - Fax +55 XX 19 3521-5570

E-mail: [bibfe@unicamp.br](mailto:bibfe@unicamp.br)

URL: <http://www.fe.unicamp.br/biblioteca>

Obra atualizada conforme o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.  
Direitos Reservados.

# Sumário

---

## EDITORIAL

- Leituras e territórios digitais ..... 9  
*Anderson Ricardo Trevisan • Renata Aliaga*

## DOSSIÊ

- Apresentação – Literatura Infantil Digital: entre práticas de leitura e narrativas digitais ..... 13  
*Ilsa do Carmo Vieira Goulart*
- Literatura digital dentro e fora da escola: a mediação da experiência estética na infância ..... 19  
*Elizabeth Cardoso • Aline Frederico*
- Literatura eletrônica para crianças: o caso do projeto “Murais e Literatura: A Criação Digital em Contexto Educativo” ..... 39  
*Rui Torres • Ana Maria Machado • Ana Albuquerque e Aguilar • Júlia Andrade • Thales Estefani • Luís Lucas Pereira*
- Os recursos sonoros na literatura infantil digital: um breve estudo sobre a presença da voz nos aplicativos ..... 67  
*Giselly Lima de Moraes*

A leitura, por crianças pequenas, de obras de literatura digital e digitalizada . . .	81	
<i>Mônica Daisy Vieira Araújo</i>		
Mídias, efeitos de sentido e práticas de leitura e escrita: o que nos contam as narrativas digitais? . . . . .	101	
<i>Alessandra Rodrigues</i>		
Narrativas digitais: a palpitante forma de contar histórias . . . . .	115	
<i>Ellen Maira de Alcântara Laudaes • Ilsa do Carmo Vieira Goulart</i>		
ARTIGO		
Educação e Sociedade oitocentistas: sobre positivismo e currículo em uma escola popular . . . . .	139	
<i>Alexandro Henrique Paixão • Hiago Vaccaro Malandrin</i>		
RESENHA		
Contribuições para a história da alfabetização de São Paulo: 1890-1920 . . . . .	167	
<i>Juliano Guerra Rocha</i>		
DIVULGAÇÃO		
Associe-se à ALB . . . . .	173	
NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES . . . . .		174

# Contents

---

## EDITORIAL

- Reading and digital territories ..... 9  
*Anderson Ricardo Trevisan • Renata Aliaga*

## DOSSIER

- Digital children's literature: between reading practices and digital narratives... 13  
*Ilsa do Carmo Vieira Goulart*
- Digital literature in and outside of school: the mediation of children's aesthetic experience .....19  
*Elizabeth Cardoso • Aline Frederico*
- Electronic Literature for Children: The case of the project “Murals and Literature: Digital Creation in an Educational Context” .....39  
*Rui Torres • Ana Maria Machado • Ana Albuquerque e Aguilár • Júlia Andrade • Thales Estefani • Luís Lucas Pereira*
- Sound resources in digital children's literature: a brief study about the presence of voice in appbooks ..... 67  
*Giselly Lima de Moraes*
- Reading works of digital literature and scanned literature by young children... 81  
*Mônica Daisy Vieira Araújo*

Media, effects of meaning and practices of reading and writing: what do digital  
storytelling tell us?..... 101

*Alessandra Rodrigues*

Digital narratives: the throbbing way of telling stories ..... 115

*Ellen Maira de Alcântara Laudares • Ilsa do Carmo Vieira Goulart*

ARTICLE

Nineteenth Century Education and Society: about the positivism and the  
curriculum in the popular school .....139

*Alexandro Henrique Paixão • Hiago Vaccaro Malandrin*

REVIEW

Contributions for São Paulo literacy history: 1890-1920 .....167

*Juliano Guerra Rocha*

NEWS

Join ALB.....173

GUIDANCE FOR AUTHORS ..... 174

# Leituras e territórios digitais

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n75p9-10>

ANDERSON RICARDO TREVISAN<sup>1</sup>

RENATA ALIAGA<sup>2</sup>

A EDIÇÃO DE NÚMERO 75 DA REVISTA *LEITURA TEORIA & PRÁTICA* APRESENTA aos seus leitores e leitoras o Dossiê *Literatura Infantil Digital: entre práticas de leitura e narrativas digitais*, que reúne artigos de pesquisadores brasileiros e portugueses que se propuseram a discutir as repercussões da expansão das mídias digitais na formação do leitor literário, em especial dos pequenos leitores. Cada um dos artigos será gentilmente apresentado pela Prof.<sup>a</sup> Ilsa do Carmo Vieira Goulart, organizadora deste dossiê, a quem agradecemos, bem como aos colaboradores, pela parceria neste número da revista.

Para além do dossiê, trazemos também o artigo “Educação e Sociedade oitocentistas: sobre positivismo e currículo em uma escola”, de autoria de Alexandro Henrique Paixão e Hiago Vaccaro Malandrin, que discute a função social do Liceu Literário Português, voltado para a instrução das camadas menos abastadas do Império brasileiro em sua íntima relação com as ideias de povo, ordem e progresso. A resenha “Contribuições para a História da Alfabetização de São Paulo”, de Juliano Guerra Rocha, apresenta a 1ª edição do livro *O ensino de leitura e escrita em São Paulo e a formação do cidadão republicano*, de Silvia Aparecida Santos de Carvalho.

1. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

2. Instituto Federal de São Paulo, Campinas, SP, Brasil.

A proposição desta edição acontece em um momento bastante relevante e significativo para nós. Em primeiro lugar, porque representa os anseios da atual diretoria da Associação de Leitura do Brasil (ALB) e da coordenação da revista *Leitura: Teoria & Prática* em reafirmar seu compromisso com a leitura, em especial com a formação de leitores nas escolas, e de intensificar o diálogo com professores e pesquisadores que têm se dedicado a essa tarefa (poderíamos chamar de “missão”) Brasil afora. Isso porque, no momento em que estamos, têm se colocado cada vez mais o desafio e a necessidade de retomar a discussão de temáticas que sempre foram caras à revista: a leitura em sua interface com a escola, o papel dos professores e educadores na mediação da leitura e na formação de leitores, as práticas, os suportes, os modos que a escola e a sociedade nos “dão a ler” os mais variados signos, a relação entre a leitura e o meio social, a leitura como prática de resistência, entre outros.

Além disso, interessa-nos discutir a leitura em seu suporte digital justamente no momento em que a ALB decidiu (não sem resistências ou certo pesar) que a partir deste número a revista irá ao encontro de seus leitores exclusivamente *on-line*. Pelo apreço que muitos de nós ainda cultivam em relação ao material impresso, essa decisão foi muitas vezes protelada. No entanto, em tempos de leituras digitais, esse tem sido o caminho seguro para que a revista permaneça, circule e possa ampliar os seus territórios.

Embora persista o carinho pelo material impresso, é inegável que as diversas leituras (seja literária, visual ou musical) no mundo atual passam primordialmente pelas plataformas digitais. Basta uma breve enquete em sala de aula para perceber que a principal ferramenta de leitura dos estudantes, bem como sua biblioteca, cabem na palma da mão! Trata-se de um caminho inexorável, sobretudo para os periódicos científicos, que cada vez mais precisam se adequar às plataformas digitais para efetivamente “existir”. Da nossa parte, fica o compromisso de levar adiante a grata tarefa de divulgar conhecimento sobre a leitura, com a qualidade e rigor que são marca indelével da trajetória deste periódico.

Boa leitura!

# Dossiê

---



# Apresentação – Literatura Infantil Digital: entre práticas de leitura e narrativas digitais

## Digital children's literature: between reading practices and digital narratives

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n75p13-18>

ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART<sup>1</sup>

A linguagem em ambientes digitais integra o verbal e o não-verbal compondo uma nova forma de produção, de apresentação e de circulação do texto, o que passa a representação figurada e icônica das estruturas textuais desencadeando novas formas de interação entre o leitor e atividade de leitura. Frente à caracterização do ato de ler em espaço digital, o mouse ou o toque permite ao usuário agir sobre o suporte, de modo análogo à interação produzida entre as páginas de um livro impresso, nas páginas de uma tela o leitor busca outras formas de aproximação e apropriação do texto. A multimídia interativa, devido a sua dimensão não linear, favorece a ação exploratória e lúdica, diante do texto digital ou do hipertexto a ser lido e apreciado pelo leitor.

O hipertexto na sua dinamicidade, segundo Lévy (1996, p. 24) descreve que o ato de ler se constitui em constante movimento, pois requer atitudes do leitor como um clique o salto dos olhos, o ato de entrar e sair de páginas, inserir, recortar, colar, salvar, deletar, compartilhar, enfim, atuar e gerenciar o ato de ler, que se move frente aos seus olhos, haja vista que não se trata de “[...] uma rede de microtextos, mas sim, um grande metatexto de geometria variável, com gavetas, com dobras. Um parágrafo pode aparecer ou desaparecer sob uma palavra, três capítulos sob uma

1. Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil.

palavra do parágrafo, um pequeno ensaio sob uma das palavras desses capítulos, e assim virtualmente sem sim, de fundo falso, em fundo falso”.

A linguagem digital confere tenacidade e dinamicidade ao leitor, Santaella (2007) descreve-a em sua capacidade de transcodificar quaisquer códigos e sinais, de modo que alocando outras tantas linguagens em meio a um ponto comum, o que possibilita novas experiências na comunicação e nas relações sociais. Por intermédio da linguagem digital promove-se interações e atuações da atividade de leitura de modos diferenciados aos materiais impressos.

No ato de navegar pelas redes de comunicação tem-se a escrita inserida em linhas dispostas ou configuradas em textos digitais, resultante de uma ação planejada e organizada pelo autor, mas sujeito à decisão de um leitor-navegador, o que não significa que a centrar a coerência da atividade de leitura sob a responsabilidade do leitor, mas sim sob a relação construída entre o leitor e a ação leitora permeada pela singularidade de um suporte, que desencadeiam movimentos ou atos que conduzem à construção do sentido.

A coerência não é uma propriedade estrutural do texto. É uma operação do indivíduo sobre o texto: é uma perspectiva interpretativa situada. Mas dizer isso não é afirmar algo específico do hipertexto e, sim, algo que vale para todo e qualquer texto. Também não significa dar ao leitor a primazia da produção de sentido e, sim, afirmar a incompletude sistemática de todos os textos (MARCHUSCHI, 2007, p. 186).

O leitor detém o poder de determinar seus caminhos de leitura ao transitar; conforme seu próprio interesse, disponibilidade ou capacidade de navegação; pelo que também é chamado de “[...] labirinto, rede, tentáculo, paisagem, tecido e outras nessa mesma linha” (MARCHUSCHI, 2007, p. 193). Ele também tem essa autonomia em textos impressos, a não linearidade não é uma exclusividade dos meios digitais, mas se potencializa neles.

Neste contexto da potencialização do texto em mídias digitais é que eclode uma produção textual direcionada às crianças. Tem-se, com isso, uma nova configuração da literatura infantil em espaços digitais, de modo a atender às exigências de um pequeno leitor conectado e integrado com a linguagem multimídia.

Junto à dinamicidade da leitura em ambientes digitais, emergem algumas reflexões: até que ponto é possível caracterizar a Literatura Infantil Digital, problematizando as possibilidades de produção e de circulação que os textos literários assumem em movimentos interativos e atrativos para o pequeno leitor? De que forma a literatura infantil dialoga com seus muitos e diferentes modos de se contar,

ler e narrar, frente à potência de uma linguagem dinâmica, híbrida e assíncrona em ambiente digital?

Tendo em vista a grande circulação de textos infantis em ambientes digitais, o Dossiê “Literatura Infantil Digital: entre práticas de leitura e narrativas digitais” congrega estudos acadêmicos, com discussões que permeiam o campo educacional, em que a temática da leitura literária em ambientes digitais é problematizada, de modo que coteja o processo de formação de professores em relação à formação do leitor-navegador, ao integrar reflexões que atentam para as práticas de leitura dentro e fora do espaço escolar.

No artigo “Literatura digital dentro e fora da escola: a mediação da experiência estética na infância”, as autoras Elizabeth Cardoso e Aline Frederico, abordam o conceito de literatura infantil digital, destacando algumas propriedades e características que alteram a dinâmica entre leitores e mediadores, por possibilitar e promover uma experiência mais autônoma, individual e dinâmica do ato de ler. O estudo descreve que a interação com o texto é prioritariamente uma experiência individual e corporal, deslocando o mediador como aquele que está entre o leitor e a obra. O artigo discute como essas características da literatura digital articulam a mediação da experiência literária e propõe estratégias de mediação propícias às especificidades dessas obras. Na reflexão proposta, as autoras abordam a importância, os limites e os desafios da mediação da literatura digital, de maneira especial a literatura digital infantil, em espaços escolares e não escolares.

Os autores Rui Torres, Ana Maria Machado, Ana Albuquerque e Aguilar, Júlia Andrade, Thales Estefani e Luís Lucas Pereira trazem no artigo, “Literatura eletrônica para crianças: o caso do projeto ‘Murais e Literatura: A Criação Digital em Contexto Educativo’”, uma reflexão sobre as duas possibilidades de interação digital com o leitor: a digitalização de textos literários e as obras concebidas para o computador. Nesta direção, o artigo assume como objetivo apresentar e descrever um projeto de literatura eletrônica para crianças em curso na Universidade de Coimbra, Portugal. Para isso, os autores propõem, num “contexto de enquadramento”, a diferenciação entre multimídia digital, baseada na integração interdisciplinar e na interação; cibertexto e ergodicidade textual, que assentam na abertura e na estrutura narrativa labiríntica; como também hipertexto, com suas estruturas rizomáticas, entendido como rede textual não-linear apoiada em estruturas modulares. Em diálogo com a discussão teórica, os autores apresentam a descrição de um projeto com a abordagem de estratégias de exploração

didático-pedagógica, propondo desse modo um modelo que possa vir a ser adotado em contextos escolares diferenciados.

Em “Os recursos sonoros na literatura infantil digital: um breve estudo sobre a presença da voz nos aplicativos”, de autoria de Giselly Lima de Moraes, tem-se um debate sobre as transformações na experiência literária no contexto da cultura digital, o estudo aborda a participação dos recursos sonoros em narrativas digitais, a partir de categorias como voz, música e ruídos, elementos da trilha sonora (CHION, 1994). Dessas, elege-se a categoria da voz para pensar, inicialmente, sobre como este recurso se articula com outros elementos da trilha e com diferentes modos semióticos (imagem, escrita e interatividade), a partir de cinco livros-aplicativos narrativos de língua portuguesa, espanhola e inglesa. O trabalho se vale dos estudos sobre multimodalidade e das investigações de M. Chion sobre trilha sonora; empreende uma abordagem multidisciplinar sobre o elemento da voz e busca, com isso, pensar sobre a escuta do leitor infantil previsto na obra.

A autora Mônica Daisy Vieira Araújo, no artigo “A leitura de obras de literatura digital e digitalizada por crianças pequenas”, considera que as crianças, cada vez menores, utilizam de dispositivos digitais, em geral, móveis, em diálogo com os estudos de Elizabeth Miller e Mark Warschauer (2014), o que repercute na realização de várias atividades, inclusive, de leitura de obras literárias digitais e digitalizadas, conforme sinaliza Katherine Hayles (2009). Deste modo, o texto analisa os dados de uma pesquisa realizada, em 2017, com crianças de 4 e 5 anos de idade e apresenta os eventos de letramento (STREET, 2012) de leitura de obras digitais e digitalizadas, realizados pela professora, em uma escola de Educação Infantil. O artigo sugere a necessidade de se compreender os gestos e comportamento de leitura (CHARTIER, 2002) necessários para ler as obras digitais que possuem um maior nível de interatividade e multimodalidade (KRESS, 2003, 2009).

Ao questionar o que o uso desses recursos tecnológicos agrega às histórias tradicionalmente contadas/escritas, Alessandra Rodrigues, com o artigo “Mídias, efeitos de sentido e práticas de leitura e escrita: o que nos contam as narrativas digitais?”, descreve que as histórias digitais, ou narrativas digitais, são aquelas construídas com e veiculadas por meio de recursos multi e hipermediáticos. O texto volta-se à exploração das múltiplas possibilidades de leitura e escritura oferecidas pelas narrativas digitais buscando apresentar os desdobramentos que essa nova forma de narrar pode trazer ao processo de criação de sentidos, tanto pelo autor quanto pelo leitor.

No artigo “Narrativas digitais: a palpitante forma de contar histórias”, as autoras Ellen Maira de Alcântara Laudares e Ilsa do Carmo Vieira Goulart apresentam os resultados de uma pesquisa realizada sobre a Literatura Infantil Digital por meio dos aplicativos de Contação de Histórias. A pesquisa teve por objetivo apontar as principais características e potencialidades dessa literatura, a partir das discussões de Lévy, Chartier, Castells, Bruner, Murray, Benjamin e demais autores que dialogam sobre a temática. Constatou-se que os aplicativos de contação de histórias ocorrem de forma a envolver o leitor, assim como ocorre na contação de histórias presencial. Há, no teor digital, grande número de reprodução das histórias clássicas da literatura infantil mundial, de forma que o narrador oral se torna presente, dando acesso ao leitor aos títulos universalmente difundidos, repassando assim, memória desses enredos de uma geração à outra, ao passo que existem muitas histórias de cunho social e religioso, refletindo assim, uma visão cultural da sociedade, preferindo-se a confessionalidade.

Tramitando entre a complexidade das ações e atuações do pequeno leitor, com e sobre a atividade de leitura, é que o Dossiê Temático “Literatura Infantil Digital: entre práticas de leitura e narrativas digitais” trouxe como centralidade a temática da multimodalidade textual, da arte narrativa em espaços digitais, com a finalidade de discutir e compreender como o ato de ler e de narrar histórias para a infância se constitui em mídias digitais, abarcando a dinamicidade das práticas de leitura e da formação do leitor literário.

Nesta perspectiva, entende-se que a arte literária permeada pela leitura ou narração de histórias, pelas práticas orais e pela evocação da memória levam às leituras múltiplas para além da decodificação do signo linguístico, por isso sua relevância em apresentar discussões sobre a ação leitora e as narrativas em espaços digitais, com visibilidade para uma formação docente voltada à experiência estética na perspectiva social e cultural, considerada fundamental para um ensino e aprendizado mais humanizado.

## REFERÊNCIAS

- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.
- LÉVY, Pierre. *O Que é Virtual?* Trad. Paulo Neves. Rio de Janeiro: 34, 1996.
- MARCHUSCHI, Luiz Antônio. A coerência no hipertexto. In.: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2007.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004. Coleção Comunicação.

\_\_\_\_\_. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

\_\_\_\_\_. *Leitura de imagens*. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2012.

# Literatura digital dentro e fora da escola: a mediação da experiência estética na infância

Digital literature in and outside of school: the mediation of children's aesthetic experience

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n75p19-38>

ELIZABETH CARDOSO<sup>1</sup>

ALINE FREDERICO<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo discute como as características da literatura digital demandam um redirecionamento nas estratégias da mediação da leitura literária, deslocando o foco do mediador para as obras e a experiência estética. Para tanto, abordam-se a importância, os limites e os desafios da mediação da literatura, especialmente da literatura digital, na escola e em casa. Primeiramente, revisa-se o conceito de literatura infantil digital. Em seguida, consideram-se as relações entre mediador e leitor infantil, destacando a importância do corpo e da materialidade da experiência literária e a forma como esses se transformam na leitura digital. Examinam-se e ampliam-se os preceitos levantados, com o objetivo de refletir sobre a mediação para além do ensino da literatura, ou seja, com o propósito da fruição literária. Por fim, traz-se a análise do aplicativo *Spot*, com vistas às possibilidades de uma mediação centrada no potencial estético da obra.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aplicativo literário; literatura para infância; formação de leitores literários.

**ABSTRACT:** The article discusses how the features of digital children's literature require new strategies of literary mediation that shift the focus from the mediator back to the literary

1. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

2. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

work and the aesthetic experience. To do so, the importance, limits, and challenges of mediating children's literature at home and school, with particular attention to digital literature, are considered. The article starts with a revision of the concept of digital children's literature. Next, the relationships between mediator and child reader are discussed, emphasizing the importance of the reader's body and the materiality of the literary experience, and how these are transformed in digital reading. The analysis aims at reflecting on the mediation of digital literature beyond pedagogy, that is, with a focus on literary enjoyment. Finally, the literary app *Spot* is examined with particular attention to mediation strategies that support the work's aesthetic potential.

KEYWORDS: Literary app; children's literature; reading for pleasure.

## INTRODUÇÃO

A literatura digital para a infância, que oferece uma poética multimodal baseada na interatividade e na participação do leitor, traz à tona questões urgentes a respeito da mediação literária que permeiam também a literatura impressa. Se a boa literatura para a infância contemporânea<sup>3</sup> já coloca em xeque a posição clássica do mediador – como aquele que encaminha o leitor a uma interpretação “mais correta” ou “mais esperada” do livro, muitas vezes antes mesmo da leitura efetivamente acontecer, ou aquele que encaminha o leitor a atividades constantes antes, durante e pós a leitura –, o aplicativo digital evidencia ao ponto máximo o fato de que a atuação do mediador deve ser repensada, e este reposicionado diante do leitor e da literatura do século XXI.

O tema da mediação da literatura digital é complexo e atravessado por polêmicas. Dadas as limitações de espaço deste artigo, não é possível realizar uma reflexão vertical, mas procuraremos de modo breve colocar os principais pontos que acreditamos nortear sua teoria e prática. Iniciaremos com a discussão dos conceitos elementares que permeiam literatura infantil digital; na seção seguinte, trataremos da questão do acesso, para então abordar a mediação na escola e no lar. Finalmente, alinharemos uma análise do aplicativo literário *Spot* e suas possibilidades de mediação nesses dois contextos. As considerações e as análises apresentadas neste artigo objetivam a reflexão sobre como as propriedades e as características próprias da literatura digital para infância alteram a dinâmica entre leitores e mediadores, tanto na escola quanto no lar.

3. Referimo-nos à literatura que pressupõe o objeto livro como materialidade estética, a ilustração como imagem narrativa com aporte equivalente ao texto verbal e a arquitetura das palavras na marca da poeticidade. Citamos como exemplos a obra de Katsumi Komagata, Susy Lee, Angela Lago e André Neves.

## A LITERATURA INFANTIL DIGITAL

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

O termo “literatura” vem do latim *litteris*, que significa letra, estabelecendo uma forte ligação entre a literatura e a palavra escrita. A literatura, no entanto, antecede a palavra escrita, por exemplo, com cantos, relatos orais e o drama. Na contemporaneidade, o conceito de literatura ultrapassa a linguagem verbal, oral e escrita. Katherine Hayles (2008) resalta dois aspectos da literatura eletrônica que se relacionam a essa expansão da noção do literário: que a literatura eletrônica é multimodal, ou tende a apresentar diversos sistemas semióticos, como a linguagem escrita, a verbal, a visual e a sonora; além disso, a literatura eletrônica é híbrida, pois se relaciona com a literatura impressa, os jogos eletrônicos, o cinema, a arte digital, o *design* gráfico, etc. Dentro dessa combinação multimodal e de convenções e referências de inúmeros formatos, algumas obras abrem mão da palavra escrita e da linguagem verbal completamente. É, portanto, o caráter estético dessas obras que as mantém associadas ao conceito de literatura. A questão estética também é um aspecto de constante discussão na área de literatura infantil, principalmente porque a produção textual para crianças e jovens tem intrinsecamente a dupla faceta do estético-didático.

Textos com motivação estética são usados de maneira didática por pais e professores, e uma parte significativa dos textos mescla a motivação estética com a didática. Perry Nodelman (2008) afirma que um aspecto fundamental da literatura infantil é a existência de um “adulto escondido”, que perpassa todas as etapas de produção da literatura infantil, como a autoria, a edição, a distribuição e a mediação. Jacqueline Rose (1993) pondera que, devido a essa impregnação da visão e dos interesses dos adultos, uma literatura realmente infantil é um conceito impossível. Maria José Palo (2008, s.p.) apresenta uma visão alternativa, baseada no conceito de “literatura *de* infância”. Trata-se aqui, segundo a pesquisadora, de “língua de infância – um não-lugar onde funda-se o gênero infantil, onde há natureza singular, onde a fábula faz-se”. A infância representaria um espaço de linguagem ancorado na estranheza, no olhar ingênuo e curioso lançado ao mundo que se oferece mais à experiência que à interpretação

– características muito próximas à lógica da arte, conforme Chklovski (1973). Assim, a literatura apresenta um laço intrínseco com a infância, na sua capacidade de ver e expressar o mundo de maneira sempre nova e original.

A questão do digital na literatura é mais complexa do que parece. Textos digitais são aqueles gerados e reproduzidos por meio de linguagem computacional. No entanto, como discute Hayles (2008), a impregnação dos processos computacionais na textualidade contemporânea é tal que a produção impressa hoje em dia é, em grande parte, um resultado de processos digitais. No caminho inverso, muitos textos, criados originalmente para serem distribuídos de forma impressa, são digitalizados. Mas a literatura digitalizada não explora esteticamente a potencialidade do meio e, portanto, o conceito de literatura eletrônica está fortemente arraigado à noção de um texto “nativo-digital” (ARMSTRONG, 2008), que foi criado especialmente para esse meio e que faz uso das suas *affordances* para a criação literária. Na literatura infantil digital, essa distinção é, em geral, menos radical do que na literatura *mainstream*, pois uma grande parte das obras apresenta um antecedente na forma impressa. Há, portanto, que se definir uma linha tênue entre textos simplesmente digitalizados e aqueles que passaram por um processo de adaptação e se tornaram novas versões, que se enquadram na categoria de literatura verdadeiramente digital.

Neste artigo, o enfoque é nos aplicativos literários: obras de literatura digital disponibilizadas no formato de aplicativo. Por se tratar de um *software*, apresentam o potencial de utilizar todos os recursos da mídia digital para a construção poética. Desse modo, grande parte dos aplicativos literários gera obras nativo-digitais, e é nesse formato que as mais expressivas têm emergido na literatura infantil. Os aplicativos literários, no entanto, são acessíveis unicamente por dispositivos móveis do tipo *tablet* ou *smartphone*. Eles devem ser descarregados das lojas de aplicativos por meio de acesso à internet. Entretanto, a maior parte dos aplicativos literários não exige o uso constante da internet para funcionar: uma vez descarregados, podem ser usados em modo *offline*.

#### POTENCIAL E DESAFIOS DA LEITURA LITERÁRIA DIGITAL

Depois da pergunta “Isso é mesmo literatura?”, outro questionamento frequente à literatura digital é seu real potencial na formação do leitor literário. Diversos estudos fizeram a comparação entre a leitura em papel e a digital, na

infância, com o objetivo de medir a compreensão leitora e a aquisição de vocabulário. Por exemplo, Richter e Courage (2017)<sup>4</sup> concluíram que não há diferença entre os formatos na capacidade do leitor de lembrar a história, mas as crianças estavam mais atentas e entretidas na leitura digital. Já Lauricella, Barr e Calvert (2014)<sup>5</sup> sugerem que a compreensão na leitura impressa é semelhante à digital, mas, nesse caso, os pais demonstraram estar mais engajados na leitura digital. Essa vantagem da literatura digital em relação à tradicional também é discutida por Morgan (2013), que propõe o livro digital multimídia como ferramenta de aproximação entre o leitor e o livro, partindo do pressuposto de que a falta de motivação para a leitura vem de experiências não prazerosas: quanto mais a criança lê, mais quer ler; quanto menos lê, menos quer ler. O autor conclui que, para iniciar leitores ou reconciliá-los com os livros, vale tudo, pois, durante esse processo, as habilidades de leitura e concentração aumentarão, levando o leitor a textos mais complexos. Morgan esclarece a dimensão desse implemento via livro digital: melhor interpretação de texto; melhor pronúncia e capacidade de narração e melhor entendimento do vocabulário, pois a repetição de textos permite que as palavras sejam lidas/ouvidas quantas vezes for necessário.

Concluimos, então, que o livro digital pode colaborar com a formação do leitor resistente. No entanto, essa seria uma fase de transição, até a resistência ser quebrada. Mas apenas até aí? Não teria o aplicativo digital muito a oferecer ao leitor literário em termos de fruição, prazer e experiência estética?

Nossa resposta é positiva, mas será justificada mais adiante, quando analisaremos o aplicativo *Spot* e trataremos de seu potencial literário e estético. Antes disso, queremos ainda problematizar brevemente a elitização da internet e do livro digital, que replica a dificuldade de acesso ao livro impresso, e tratar de questões centrais à mediação do literário.

Sobre o primeiro ponto, cabe destacar que, ainda que a tendência seja de uma progressiva popularização da leitura digital, as pesquisas “Retratos da Leitura no Brasil” (FAILLA, 2012, 2016) revelam que ela é extremamente elitizada no Brasil.

4. O estudo comparou 79 crianças em situação de leitura compartilhada de uma história em formato impresso e de outra em formato de aplicativo literário contendo funções interativas e multimídia. Foram analisados a atenção em relação livro, ao adulto e fora da leitura, o engajamento e a comunicação, além da lembrança de conteúdos da história.
5. Esse estudo analisou 39 crianças de 4 anos lendo com um dos pais um livro impresso e um e-book. Foram consideradas na análise as respostas dos pais e as verbalizações das crianças.

Apenas 15% dos leitores<sup>6</sup> usuários de *internet* usam a rede para ler livros (FAILLA, 2016), e o acesso a livros digitais se concentra fortemente nas classes mais altas: Classe A/B (53%), Classe C (42%) e Classe D/E (5%) (FAILLA, 2012).<sup>7</sup> Assim, a dificuldade de acesso ao livro digital é ainda maior que a do livro impresso, indicando que estamos perdendo mais uma oportunidade de formar leitores.

A elitização da leitura digital se acentua no caso dos aplicativos literários, devido ao custo do equipamento. O *tablet* iPad da Apple, o mais caro da categoria, apresenta uma oferta maior de aplicativos, especialmente no que se refere a obras de maior experimentação e riqueza estética, do que os dispositivos Android, mais baratos. Essa situação gera outro obstáculo para a adoção da literatura digital na escola: a dificuldade de que todos os alunos tenham o mesmo tipo de equipamento.

Ponderadas algumas das questões que obstaculizam a leitura do aplicativo literário, fica a questão de como mediar essa leitura.

#### O CORPO E O GESTO AUTORAL DA LEITURA: A MEDIAÇÃO NA ESCOLA

Sabe-se que, na infância, a escola é o ponto principal de contato com a literatura. A maioria das crianças, especialmente os estudantes menos favorecidos economicamente, só acessa textos literários por meio dos acervos escolares. Assim, o professor tem posição-chave na formação do leitor, sendo muitas vezes o mediador de leitura que uma criança vai encontrar durante sua formação. Nesse contexto, muitas vezes, o termo “mediação” recupera o sentido original da palavra, de mediação judicial, em que o mediador é alguém que concilia, aproxima, busca o acordo entre duas partes. Ou seja, o professor é visto como aquele que aproxima (apresenta, oferece) a literatura e as crianças. Note-se que há aí um pressuposto, de muitos modos já superados, mas que ainda persiste em algumas frentes, de que a criança e o livro estão em litígio, de que a criança não gosta de ler ou não sabe ler literatura. Então, a função do mediador apresenta duas metas importantes para a formação do leitor e do estudante: simultaneamente, despertar o amor à leitura/literatura e ensinar conteúdos múltiplos – ensinar a ler, a se comunicar

6. A pesquisa diferencia leitor (aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses) e não leitor (aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses). A população brasileira está formada por 44% de não leitores e 56% de leitores.

7. Tal discussão está ampliada em Cardoso (2018).

pela oralidade e pela escrita, discutir sobre a história da literatura e suas obras canônicas e abordar os conteúdos transversais.

Esse segundo objetivo é tão extenso e denso, que acaba por dominar o planejamento do professor. Mesmo que ele busque incentivar a leitura do literário como fruição, seu papel de mediador acaba por ser consideravelmente tomado por métodos de imposição de interpretações e uma extensa agenda de atividades sobre o texto e com ele. Tal situação coloca o mediador no centro do processo, a leitura se estabelece a partir dele e sob seu comando. Ele age como um maestro das leituras, orientando sobre o que ler (atividades de pré-leitura), como ler (atividades durante a leitura) e o que interpretar da leitura feita (atividades pós-leitura).

Nesse cenário, o objeto livro, que deve ser o verdadeiro mediador entre o leitor e a literatura, é afastado do leitor (que muitas vezes só o vê de longe, nas mãos privilegiadas do mediador). O leitor fica impossibilitado de vivenciar a leitura em todas as suas facetas, mas especialmente no que diz respeito à faceta material, corpórea e sensorial. Nesse sentido, um aspecto fundamental da leitura literária, que é ressaltado pela literatura digital, é a importância da materialidade do texto e do engajamento do corpo do leitor no processo de leitura, que requer seu toque, olfato e audição, além da visão, conforme apontado por Manguel (1997, p. 277):

O leitor, ao entrar em contato com o livro, estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua.

Merlau-Ponty (2002, p. 35-36) também nos ajuda a entender a centralidade do corpo na leitura, tendo em vista sua dupla função de mediar a experiência do corpo com o mundo – e do mundo com o corpo. O corpo que toca é tocado. O corpo que lê é lido. Ou seja, da mesma forma que não existe corpo sem experiência, não existe experiência sem corpo.

[...] Mas esse poder de ultrapassar-me pela leitura, devo-o ao fato de ser sujeito falante, gesticulação linguística, assim como minha percepção só é possível por meu corpo. [...] vejo-a [a página do livro] como uma única mancha à distância porque tenho um olhar e

um corpo ativo, que me tomam diante das mensagens exteriores a atitude conveniente para que o espetáculo se organize, se escale e se equilibre.

Chartier (1998, p. 77) ressalta que a história do livro é marcada por fases e transformações, no que diz respeito à sua materialidade – e, conseqüentemente, ao uso do corpo na leitura:

Os gestos [de leitura] mudam segundo tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

O livro para infância contemporâneo apresenta uma forte transformação nesse sentido, com suas inovadoras abordagens da materialidade do objeto livro – diagramação diferenciada, variedade de papéis e transparências, uso de materiais alternativos, como pano e plástico, e a primazia da imagem (livro-imagem). A literatura digital, em especial nos aplicativos literários, é também parte desse novo panorama, e requer uma nova gestualidade e presença corporal do leitor, pois pressupõe, ao solicitar dele a participação constante por meio da interação, uma altíssima integração entre a obra e o corpo do leitor.

Para acessar todas as dimensões da literatura, o leitor precisa de tempo e de silêncio, não de silêncio como ausência de ruídos, mas silêncio *sobre* o livro e a leitura, de modo que possa verdadeiramente experienciar a obra individualmente, e não ser guiado por interpretações predefinidas. No entanto, os mais modernos, respeitados e recomendáveis manuais de mediação de leitura apontam na direção do incentivo da leitura individual, mas, ao fim e ao cabo, a relegam a alguns minutos dentro de oficinas com duração de horas (BALDI, 2009; COSSON, 2014; SOUZA et al., 2010).

Para ampliar as perspectivas, é possível indicar algumas alterações importantes, necessárias ao processo de mediação da literatura digital na escola: i) a *inversão da proporção de tempo dedicado à leitura em grupo e à leitura individual* – a leitura individual deve ser priorizada, devido à importância da interatividade na experiência literária digital; ii) *o tempo dedicado à leitura deve ser priorizado*, pois uma característica de muitos aplicativos literários é a possibilidade de se construir múltiplas histórias, o que exige mais tempo; iii) *o distanciamento do mediador no momento da leitura*, pois, se ele

acionar os mecanismos de interação ou antecipar o mapa de navegação da obra, a leitura fica comprometida e perde muito do tipo de literariedade que esse suporte oferece. Portanto, além de superar a questão do acesso à tecnologia, a escola tem que enfrentar mudanças consideráveis na mediação, para ofertar e ler os aplicativos literários.

#### A MEDIAÇÃO NA LEITURA DOMÉSTICA

Já em casa, a leitura costuma envolver uma proposta de mediação bastante distinta da escolar. Estando a leitura doméstica imersa nas atividades cotidianas das famílias, na prática a mediação literária é bastante limitada, especialmente uma vez que a criança é alfabetizada. Normalmente, a mediação em casa fica mais concentrada no acesso ao livro, pois ele deve ser adquirido pelo adulto. Quando a mediação da leitura propriamente dita ocorre, por meio da leitura compartilhada, os mediadores, ainda que mais experientes que a criança, tendem a não se apresentar como especialistas na obra; muitas vezes estão também lendo a narrativa pela primeira vez e, portanto, há um maior equilíbrio na experiência entre criança e mediador. Assim, na leitura compartilhada em casa, é preferível chamar o adulto de coleitor.

A prática da leitura compartilhada em família apresenta inúmeros benefícios ao leitor infantil e é considerada muito importante no desenvolvimento do hábito da leitura. A pesquisa “Retratos da Leitura” (FAILLA, 2016) aponta que a mãe ou a pessoa responsável do sexo feminino é quem mais influencia o gosto pela leitura (11%); o pai ou o responsável do sexo masculino vem em terceiro lugar, com 4%; em segundo, temos os professores, com 7%, indicando que a família tem papel fundamental na formação de leitores. No entanto, ainda que não existam dados sobre a leitura compartilhada no Brasil, uma vez que a presença de livros no ambiente doméstico é restrita e há elementos culturais e de classe relacionados ao hábito da leitura compartilhada (HEATH, 1983), podemos afirmar, com certa segurança, que a maior parte das famílias brasileiras não lê com seus filhos. Se, na mediação da literatura na escola, existe uma demanda pelo distanciamento entre o mediador e a criança no momento da leitura, em casa a necessidade é oposta: é urgente o fomento da leitura literária compartilhada.

Os aplicativos literários, ainda que objetos híbridos, apresentam fortes conexões com o formato e a tradição do livro ilustrado. Inicialmente concebido com enfoque na criança pré-leitora, o livro ilustrado tende a ser projetado com vistas à leitura compartilhada, a chamada sua “dupla audiência” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

Segundo Sanders (2013), essa é uma característica que marca o livro ilustrado como gênero textual, pois ele apresenta um formato e uma estrutura narrativa verbo-visual pensada para uma situação de leitura em que o adulto lê o texto verbal e a criança, enquanto o escuta, lê o texto visual. A leitura compartilhada é, assim, um momento de grande proximidade, afetividade e interdependência entre leitor infantil e leitor adulto, uma proximidade que se manifesta fisicamente, na posse conjunta do objeto livro e por gestos que sublinham as palavras na página enquanto são lidas, ou apontam para os elementos de interesse ou surpreendentes nas imagens. A importância da leitura compartilhada em casa no desenvolvimento do hábito da leitura está fortemente ligada a essa imensa carga afetiva que liga criança e coleitor, que ocorre em grande parte pelo contato físico e material entre a tríade criança-adulto-obra.

No entanto, na leitura compartilhada de aplicativos, as características do meio digital e a forma como são utilizadas nas obras literárias alteram essa relação. A maior parte das obras não prevê uma interatividade compartilhada – enquanto um leitor interage, o outro deve aguardar, e, muitas vezes, a interação leva a uma mudança na história e não é possível – ou não convém, em termos narrativos – a repetição da interação.

Na pesquisa de doutorado de uma das autoras (FREDERICO, 2018), a situação de leitura compartilhada entre pais e crianças de 4 anos na Inglaterra foi observada e concluiu-se que o adulto apresenta uma função reduzida na leitura compartilhada digital – em primeiro lugar, porque a função de leitor-interator é frequentemente atribuída unicamente à criança e, em segundo, porque a função de leitura em voz alta, papel anteriormente atribuído ao adulto, é assumida pelo aplicativo. Essas características levam a uma alteração na dinâmica corporal na leitura compartilhada em meio digital, mudança que altera a afetividade e a proximidade entre coleitores. Desse modo, a desvalorização do papel do adulto que frequentemente ocorre na literatura digital contribui ainda mais para uma redução no hábito de leitura compartilhada, tão valorizado na mediação convencional. Sendo assim, é fundamental também um reposicionamento do coleitor na mediação da literatura digital em ambiente familiar.

#### SPOT: QUESTIONANDO OS MODELOS DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA POR MEIO DA LITERATURA DIGITAL

Para aprofundar nossa reflexão sobre os desafios da mediação de aplicativos literários, tanto para professores quanto para os pais, vamos analisar o aplicativo

*Spot*, de David Wiesner (2015a)<sup>8</sup>. Tal escolha se deu por considerarmos que *Spot* exemplifica os momentos e as possibilidades de interferência do mediador, além, é claro, de seu potencial estético e narrativo inovador. O aplicativo foi premiado em diversas ocasiões, incluindo menção honrosa no prêmio Bologna Ragazzi Digital Award, da feira do livro de Bolonha, e o prêmio, concedido pela Associação Norte-Americana de Bibliotecas Escolares, de melhor *app* para o ensino e a aprendizagem.

*Spot* (que pode ser traduzido como um local, um ponto ou uma mancha) é uma narrativa interativa sem palavras, um universo ficcional construído através de imagens e efeitos sonoros. As ilustrações são belíssimas, ricas em cores e detalhes a serem explorados. A interação com a narrativa é constante, pois ler a história consiste em navegar visualmente por meio da interação. Existem três formas de interação principais: o gesto inicial, que define a navegação, é o movimento de *zoom*, feito com o toque simultâneo de dois dedos na tela, que fazem um movimento para fora, se afastando um do outro. O gesto funciona como uma metáfora para o mergulho realizado pelo leitor na história, que vai se desenrolando conforme os *zooms* vão sendo dados em cada imagem. Os dedos que deslizam sobre a tela parecem construir a representação de um corpo que nada: a cada “braçada”, se alcança um nível mais profundo do “mar” ficcional. Esse sistema de navegação é uma das grandes inovações do aplicativo, divergindo radicalmente do virar de página típico do livro em formato códex.

Uma vez que se chega a um dos cinco mundos possíveis, o movimento a ser realizado é o de navegação lateral: arrastando o dedo para a esquerda ou para a direita, se navega por um grande panorama. Nesse panorama, outras interações são possíveis, por exemplo: dar o giro de 180°, ativar por meio do toque os movimentos de alguns dos personagens ou estourar balões. A cada cena há uma trilha sonora específica, quase sempre para caracterizar o espaço ambientado – por exemplo, o som do fundo do mar para o universo aquático. Mas há momentos sonoros inusitados, como o do universo embaixo da poltrona, que surge ao som de um bossajazz. A proposta de leitura é circular, sem fim, pois cada um dos cinco universos remete aos demais.

Essa constante busca pela construção de sentido faz surgir uma segunda camada de experiência literária que se manifesta pelo corpo do leitor: a tensão de corpo inteiro de quem está em suspense, curioso e atento ao máximo. O leitor quer saber que história é essa, quem são esses personagens – alguns com uma tendência ao *nonsense*, já

8. Lançamento da editora Houghton Mifflin Harcourt, disponível para iPad pela AppleStore em diversos países, incluindo o Brasil.

outros fofinhos –, por que se repetem aqui e ali, o que estão procurando, que mundos estranhos, engraçados são esses, afinal. Essas questões motivam inúmeras leituras, até porque não se percebe tudo na primeira “folheada” ou, como nomeou Joyce (1997), na primeira “travessia” – metáfora sugerida para o percurso da leitura hipertextual, que se adéqua perfeitamente para nomear a experiência de leitura digital proposta por *Spot*.

O ponto inicial é uma joaninha, cujo *zoom* provocado pela ação do leitor sobre a mancha de sua carapaça revela uma ilha, que a ação de mais um *zoom* mostra conter outra ilha dentro de uma de suas baías. No centro dessa ilha há uma casa, e dentro da casa uma oficina comandada por joaninhas. Ao se aproximar mais (sempre com o gesto dos dedos acionando o *zoom*), o leitor se depara com a mesa de trabalho das operárias, que estão construindo estranhas figuras de metal.

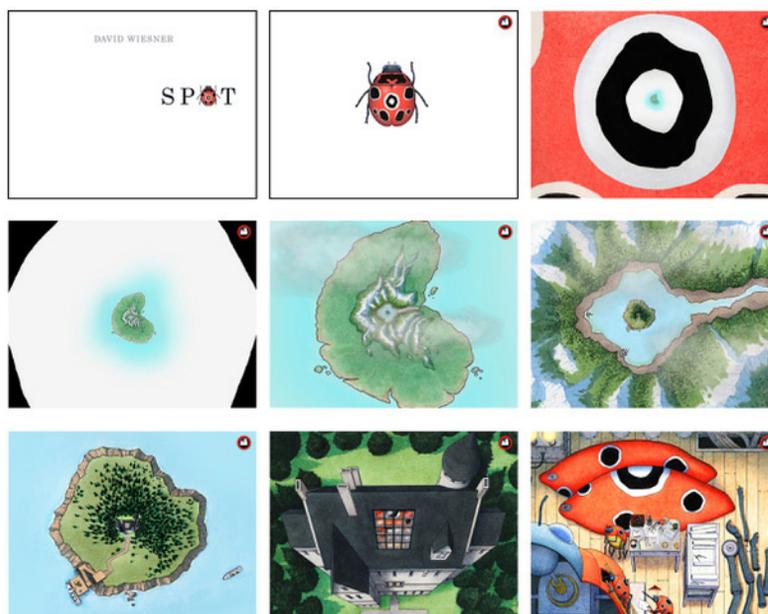


Figura 1: Sequência de capturas de tela de *Spot*. Cada imagem indica a transformação da narrativa após um gesto de “zoom”.

© 2015 Houghton Mifflin Harcourt. Todos os direitos reservados.

Nessa mesa encontramos muitos projetos, maquetes, lápis, cadernos de anotações, uma xícara de café e arquivos de trabalho, ou seja, a mesa de um

projetista. Projetista de quê? Seria do próprio aplicativo? Seria então a mesa do artista? Estaríamos, portanto, diante de um elemento de metanarrativa, a história dentro da história. Um dado que corrobora essa hipótese de leitura é a inscrição da palavra “Spot” em todos os papéis da mesa.

Após várias leituras, o leitor começa a notar que a mesa também poderia abrigar uma investigação sobre esses mundos que se desdobram. Dois indícios disso são: i) o fichário nomeado “worlds” (mundos), que contém o nome dos universos a serem desbravados. *Mekanicos*, um mundo de robôs; *Katzaluna*, um mundo de gatos; *Oceana Prime*, um mundo subaquático; *Lower Rügg*, um pequeno mundo debaixo de uma poltrona, e uma estação espacial que está nomeada em idioma alienígena irreproduzível. E ii) a edição de um jornal impresso cujo título é *The Spot* (irônica a presença de uma mídia convencional).



Figura 2: Captura de tela da cena que mostra a mesa do projetor, portal inicial de acesso aos diversos mundos de Spot. Esses mundos são assinalados por círculos que emanam das imagens e indicam o local de interação ao leitor.

© 2015 Houghton Mifflin Harcourt. Todos os direitos reservados. A mão em cinza é uma anotação das autoras, indicando em verde o gesto a ser realizado para “mergulhar” na história.

A necessidade de atuação por meio do gesto de *zoom* promove novas relações materiais entre o leitor e o objeto que é lido. Por um lado, há a necessidade constante da participação do leitor. Embora haja trechos em que a animação se desenrola automaticamente, como no desfile dos gatos, quando os carros alegóricos percorrem a avenida, em geral é o movimento do leitor que faz a história acontecer. A interação continuada, no entanto, não é motivo de distração do leitor; pelo contrário, o gesto guia o olhar do leitor que percorre a rica narrativa visual.

*Spot* questiona os elementos tradicionais da literatura infantil em diversos níveis. Não é uma narrativa linear, os mundos existem paralelamente e podem ser explorados em qualquer ordem. É, portanto, a linearidade da experiência literária de cada leitor que vai construir um fio narrativo, gerando uma infinidade de percursos e histórias individuais. Como há muitos caminhos a serem percorridos, não é só a ordem desses elementos que varia, mas os aspectos que são revelados, e aqueles que permanecem escondidos são também fundamentais na construção da narrativa. Em cada mundo, vários elementos inusitados instigam a imaginação do leitor e conexões entre os mundos, mas não há uma narrativa unificadora definitiva. David Wiesner, no manual para pais e professores que pode ser baixado do *site* da editora, diz sobre a obra: “É uma *sugestão* de narrativa. Não existe um único caminho, ordem ou maneira de experienciar o aplicativo e suas histórias. Não existe ‘resposta certa’: é do jeito que cada leitor quiser que seja”<sup>9</sup> (WIESNER, 2015b, s.p.). A experiência é multissensorial ou “poliéstética”, como propôs Engberg (2014), e essas características narrativas, que valorizam a multiplicidade de verdades, em detrimento de uma verdade universal, reforçam um elemento que é central à leitura literária, mas, muitas vezes, é negligenciado em situações de mediação: a literatura como arte privilegia a experiência estética. É na experiência de estranhamento promovida pelo literário, e que ocorre no momento mesmo em que a obra é lida, pela primeira, segunda ou enésima vez, que a literatura enquanto experiência estética se desenrola.

#### MEDIANDO SPOT NA ESCOLA

*Spot*, portanto, apresenta um grande desafio para a mediação, seja na escola ou em casa. Na escola, onde a literatura é frequentemente vista como uma ferramenta para o ensino da compreensão textual e os leitores são estimulados a ler buscando a

9. Tradução das autoras.

resposta certa, a falta de uma resposta única a ser desvendada pelos leitores desloca a centralidade da experiência literária do professor, como “autoridade do saber”, para o texto e o momento da leitura. Desse modo, o foco – e, portanto, o tempo designado em sala de aula – deve ser no momento da leitura, dando amplas oportunidades para o leitor fazer sua travessia em seu próprio passo, com tempo suficiente para esboçar as conexões necessárias para a construção de uma – a sua, individual – narrativa.

As descrições acima são propostas de leitura, mas certamente as crianças levantarão outras hipóteses para a interligação desses cinco inusitados e surpreendentes universos. A mediação aqui não deve ser, portanto, imediata, mas interposta apenas depois que a criança esgotar suas possibilidades de exploração. Caso contrário, a proposta central de múltiplas possibilidades e o encanto do aplicativo são perdidos. Tanto é que o autor dá indicações mínimas do que se deve fazer em cada tela. Mesmo que o leitor demore, se perca ou fique estagnado em um dos mundos, sua percepção e interpretação é que vão construir a história.

Após várias travessias individuais e autônomas, em que o leitor teve a chance de explorar os diversos mundos e construir sua própria versão da narrativa, chega o momento da mediação por parte do professor. Uma possibilidade seria a reconstrução coletiva da narrativa. Tendo o iPad conectado a um projetor, alguns alunos selecionados podem reproduzir uma parte de sua travessia, com a intervenção geral da classe, que pode sugerir desvios e modificações. Nesse momento as crianças vão compartilhar suas descobertas de ferramentas de interatividade e descobrir/revelar elementos não percebidos antes. Uma outra intervenção possível da mediação seria levantar perguntas sobre os universos, os personagens, a história que é contada. Muitas versões devem aparecer, e todas, desde que pautadas em elementos do texto, devem ser valorizadas como válidas. As atividades pós-leitura seguem o roteiro habitual de sugestão de reconto por meio de outras mídias: a escrita, o teatro, o desenho, as colagens, etc. É possível também fazer a comparação com outros livros ilustrados, especialmente o livro-imagem e as edições em papel que também trabalham com efeito de *zoom* para contar uma história. Qual a diferença entre o livro impresso e o aplicativo? seria uma pergunta a ser levantada, dando oportunidade para introduzir tanto a intertextualidade das obras, quanto a discussão sobre tecnologia e arte. Algumas sugestões de atividades estão disponíveis no manual proporcionado pela editora (WIESNER, 2015b), em que também há diversas informações sobre como a obra foi concebida e construída e detalhes sobre algumas das narrativas existentes no aplicativo. Recomenda-se o cuidado para não tomar a versão do autor

como a correta ou verdadeira para não contrariar o princípio fundamental da obra, claramente discutido no manual, de promover múltiplas narrativas.

#### MEDIANDO SPOT NO AMBIENTE DOMÉSTICO

Em razão da riqueza e do potencial dessa obra aberta e da importância da leitura compartilhada na infância, a indicação de mediação de *Spot* em casa é diferente da mediação escolar. Devido à centralidade da afetividade e da sociabilidade envolvidas na leitura realizada no lar, pais e outros responsáveis são convidados a se sentar com a criança e compartilhar a narrativa. Mas é importante ressaltar novamente que o mediador é, antes de tudo, um coleitor, aquele que lê *junto* com a criança. Dessa forma, a proximidade, o afeto e a partilha entre leitores podem se dar pela curiosidade, pelo desejo de descoberta e de construção conjunta da narrativa. Em *Spot*, a audiência dupla pode se encontrar unificada, pois a narrativa é sofisticada de um modo que não privilegia o adulto ou a criança, mas ainda assim é preciso que o adulto esteja atento para não deixar sua posição de autoridade resultar na imposição da sua interpretação em detrimento da leitura da criança.

*Spot* é uma narrativa *crossover*, que pode ser explorada por leitores de todas as idades, desde bebês a adolescentes e adultos, pois a exploração e o desejo de construir sentido em um universo rico visual tem apelo universal. A linguagem verbal, ainda que ausente na narrativa, pode se tornar extremamente importante no compartilhamento entre coleitores. É muito provável que tanto adultos como crianças estarão cheios de perguntas e questionamentos quanto aos elementos enigmáticos de *Spot* e poderão responder essas questões juntos, criando hipóteses e construindo sentidos de maneira dialógica. De acordo com Maine (2015), um “espaço de possibilidades” é criado na leitura dialógica. Obras abertas como *Spot* são ideais para esse tipo de interação. Para o coleitor, o cuidado para não se sobrepor à narrativa infantil é fundamental, além da possibilidade de fazer perguntas, mais do que dar respostas, quando a criança precisar de suporte, tanto para navegar, como para compreender a narrativa visual.

Em relação à interatividade, *Spot* privilegia apenas um leitor-interator, papel costumeiramente atribuído à criança, em detrimento do coleitor (o adulto). Como na maioria dos aplicativos, a experiência gestual é central na experiência literária de *Spot*, e o interator será, portanto, aquele que desfruta mais amplamente da poliestética da obra. Isso não quer dizer que o adulto deve abster-se da interação. Uma

vez que *Spot* apresenta diversos mundos, é possível que haja uma alternância na interação entre leitor adulto e leitor infantil em cada um dos mundos.

Finalmente, retomando o potencial de leitura autônoma de *Spot*, ficam valendo os comentários feitos anteriormente para a leitura na escola. É uma oportunidade para a criança construir sua própria narrativa individual, que pode ser compartilhada depois com o adulto, mas, muitas vezes, depende do adulto retomar essa experiência, discuti-la e ampliá-la.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura digital, que valoriza outras linguagens além do verbal e convida o leitor a participar ativamente da construção da narrativa, apresenta um grande desafio para a mediação, tanto na escola como no ambiente familiar. *Spot* exemplifica por excelência essa mudança de panorama, convidando o leitor e o mediador a se concentrarem no momento da leitura, na experiência (poli-)estética, para a construção de múltiplas narrativas. Cada leitor tem sua própria voz, e todas as vozes são válidas e bem-vindas. O toque na obra se transforma num toque que tem poder de transformação, alterando a relação corpórea e material da leitura literária. Esse enfoque radical, que se opõe às práticas tradicionais de mediação, se alinha com a valorização da literatura pela literatura, do prazer e do estranhamento que a literatura provoca e também de aspectos essenciais do aprendizado humano, independentemente de currículos e exames.

Com essa discussão e exemplo, propomos que, na escola, os mediadores revejam sua prática de mediação, não só para acomodar e explorar todo o potencial poético inovador que a literatura digital pode proporcionar, mas para alterar as práticas de mediação em relação à literatura tradicional, dando mais espaço para o momento da leitura individual e para a exploração da multiplicidade de pontos de vista possíveis, existentes na leitura de qualquer obra literária. Em casa, por sua vez, uma obra rica e complexa como *Spot* se apresenta como uma grande oportunidade para fortalecer o hábito da leitura compartilhada, estabelecendo relações afetivas e promovendo o prazer da leitura através das trocas interpessoais e da coconstrução da narrativa entre criança e coleitor.

O corpo que lê em casa pode e deve estar em sintonia com o adulto/familiar que lê junto com a criança. Essa proximidade está baseada na afetividade e na sociabilidade próprias do espaço familiar. Cabe ressaltar, também, que em casa a criança

terá muito tempo para leituras individuais, pois ela é autônoma em suas escolhas e caminhos de leitura. Na escola o ambiente é outro. Ali, o adulto que faz a mediação está impossibilitado de fazer a leitura um a um e, quando leva a leitura para o coletivo, o corpo que lê se perde, se ausenta da experiência da leitura – prejudicando-a. Por isso a importância de garantir mais tempo para a leitura individual em ambiente escolar e mais afeto na leitura compartilhada em casa.

A formação de leitores depende da criação de experiências positivas em torno do literário, e nesse processo não há barreiras que separam a casa e a escola. Ainda que as práticas de leitura nesses contextos sejam distintas, conforme destacado neste artigo, ambas são fundamentais e complementares na criação do hábito de leitura e no desenvolvimento do prazer de ler e do senso estético na infância.

## REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG, C. Books in a virtual world: The evolution of the e-book and its lexicon. *Journal of Librarianship and Information Science*, v. 40, n. 3, p. 193-206, 2008.
- BALDI, E. *Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura*. Porto Alegre: Projeto, 2009.
- CARDOSO, E. Literatura infantil digital e impressa: possibilidades não excludentes na formação de leitores. In: NAVAS, D.; CARDOSO, E.; BASTAZIN, V. (Org.). *Leitura e ensino: territórios em diálogo*. São Paulo: Educ; Capes, 2018.
- CHARTIER, R. *As aventuras do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.
- CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: TOLEDO, D. de (Org.). *Teoria da literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- ENGBERG, M. Polyaesthetic sights and sounds: Media aesthetics in the fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore, upgrade soul and the vampyre of time and memory. *Sound Effects: An Interdisciplinary Journal of Sound and Sound Experience*, v. 4, n. 1, p. 21-40, 2014.
- FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: IMESP, 2012.
- FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- FREDERICO, A. *Embodiment and agency in digital reading: Preschoolers making meaning with literary apps*. 2018. Tese (PhD em Educação) – Faculty of Education, University of Cambridge, Cambridge, Reino Unido. Disponível em: <<https://doi.org/10.17863/CAM.31007>>.
- HAYLES, K. *Electronic literature: New horizons for the literary*. Notre Dame, Ind: University of Notre Dame Press, 2008.
- HEATH, S. B. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- JOYCE, M. Nonce upon some times: Rereading hypertext fiction. *Modern Fiction Studies*, v. 43, n. 3, p. 579-597, 1997.

- LAURICELLA, A. R.; BARR, R.; CALVERT, S. L. Parent-child interactions during traditional and computer storybook reading for children's comprehension: Implications for electronic storybook design. *International Journal of Child-Computer Interaction*, v. 2, n. 1, p. 17-25, 2014.
- MAINE, F. *Dialogic readers: Children talking and thinking together about visual texts*. London: Routledge, 2015.
- MANGUEL, A. *Uma história de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MERLEAU-PONTY, M. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- MORGAN, H. Multimodal children's e-books help young learners in reading. *Early Childho/ Educ*. New York: Springer Science+Business Media, 2013.
- NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo, Brazil: Cosac Naify, 2011.
- NODELMAN, P. *The hidden adult: Defining children's literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2008.
- PALO, M. J. Abertura. In: JORNADA DE LITERATURA DE INFÂNCIA, 1., 2018, São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2018.
- RICHTER, A.; COURAGE, M. L. Comparing electronic and paper storybooks for preschoolers: Attention, engagement, and recall. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 48, p. 92-102, 2017.
- ROSE, J. *The case of Peter Pan: or, The impossibility of children's fiction*. Philadelphia, Pa: University of Pennsylvania Press, 1993.
- SANDERS, J. S. Chaperoning words: Meaning-making in comics and picture books. *Children's Literature*, v. 41, n. 1, p. 57-90, 2013.
- SOUZA, R. J. de et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- WIESNER, D. *Spot*. Aplicativo disponível em: <<https://itunes.apple.com/us/app/david-wiesners-spot/id963746523?mt=8>>. Houghton Mifflin Harcourt, 2015a.
- WIESNER, D. *David Wiesner's Spot: A parent & educator guide (multi-touch edition)*. [s.l.] Houghton Mifflin Harcourt, 2015b.

## SOBRE AS AUTORAS

**Elizabeth Cardoso** é professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária na PUC-SP. Doutora em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo (USP), com estágios de pesquisa na Universidade Estadual de Nova York (Estados Unidos) e na Universidade Complutense de Madri (Espanha). Concluiu Pós-doutorado na Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É vice-líder do Grupo de Pesquisa Literatura Infantil e Juvenil "A voz escrita infantil e juvenil: práticas discursivas" (PUC-SP). Ministra cursos de extensão, participa de congressos e tem várias publicações acadêmicas na área. Seus livros mais recentes são *Literatura e Ensino – Territórios em Diálogos*, Capes-EDUC e *Feminilidade e Transgressão - uma leitura da obra de Lúcio Cardoso*,

ensaio crítico pela Humanitas-Fapesp. Como escritora de ficção: *Todo mundo é misturado*, romance infantojuvenil, Brinque Book/Escarlate, 2016, e *Tarcirurgia, Bartolomeu e Pluminha*, conto infantil ilustrado, Bamboozinho, 2017.

*E-mail*: elizcardoso@terra.com.br.

**Aline Frederico** é pós-doutoranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária na PUC-SP. Possui Doutorado em Educação (Universidade de Cambridge, Inglaterra), Mestrado Interdisciplinar em Literatura Infantil (Universidade da Colúmbia Britânica, Canadá) e Bacharelado em Editoração (USP). É integrante do Grupo de Pesquisa “A voz escrita infantil e juvenil: práticas discursivas” (PUC-SP) e curadora do website Literacy Apps, do National Literacy Trust do Reino Unido (<http://literacyapps.literacytrust.org.uk>). É autora de diversos artigos em periódicos nacionais e internacionais e possui anos de experiência no mercado editorial, trabalhando na publicação de conteúdos impressos e digitais para crianças e jovens.

*E-mail*: dr.aline.frederico@gmail.com. *Site*: [www.alinefrederico.com](http://www.alinefrederico.com).

*Recebido em 23 de novembro de 2018 e aprovado em 17 de dezembro de 2018.*

# Literatura eletrónica para crianças: o caso do projeto “Murais e Literatura: A Criação Digital em Contexto Educativo”<sup>1</sup>

**Electronic Literature for Children: The case of the project “Murals and Literature: Digital Creation in an Educational Context”**

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n75p39-66>

RUI TORRES<sup>2</sup>

ANA MARIA MACHADO<sup>3</sup>

ANA ALBUQUERQUE E AGUILAR<sup>4</sup>

JÚLIA ANDRADE<sup>5</sup>

THALES ESTEFANI<sup>6</sup>

LUÍS LUCAS PEREIRA<sup>7</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo apresentar e descrever um projeto de literatura eletrónica para crianças em curso na Universidade de Coimbra, Portugal. Para tal, começa-se por propor um contexto de enquadramento, caracterizando a multimédia digital, baseada na integração interdisciplinar e na interação; o cibertexto e a ergodicidade textual, que assentam na abertura e na estrutura narrativa labiríntica; e o hipertexto, com suas estruturas rizomáticas, entendido como rede textual não-linear apoiada em estruturas modulares. Estes conceitos, assim considerados definidores da literatura eletrónica, são posteriormente aplicados a uma literatura digital infantil, dessa forma sustentando a abordagem subjacente à conceptualização deste projeto. Na descrição do projeto, abordam-se as estratégias de exploração didático-pedagógica do mesmo, propondo desse modo um modelo que possa vir a ser adotado em contextos escolares diferenciados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura eletrónica; literatura infantil e juvenil; ensino.

1. Os autores deste artigo utilizam o Português europeu, seguindo o Acordo Ortográfico de 1990.
2. Universidade Fernando Pessoa, Portugal.
3. Universidade de Coimbra, Portugal.
4. Universidade de Coimbra, Portugal.
5. Universidade de Coimbra, Portugal.
6. Universidade de Coimbra, Portugal.
7. Universidade de Coimbra, Portugal.

**ABSTRACT:** This article aims to present and describe an electronic literature project for children in progress at the University of Coimbra, Portugal. To this end, we propose a theoretical framework, characterizing and contextualizing digital multimedia, which is based on interdisciplinary integration and interaction; cybertext and textual ergodicity, which are based on openness and the labyrinthine narrative structure; and hypertext, with its rhizomatic structures, understood as a non-linear textual network supported by modular structures. These concepts, considered as defining for electronic literature, are applied to children's digital literature, thus supporting the approach which underlies the conceptualization of this project. In the description of the project, the strategies for didactic-pedagogical exploration are approached, proposing a model that can be adopted in different school contexts.

**KEYWORDS:** Electronic literature; children's and youth literature; teaching.

## INTRODUÇÃO

As tecnologias da informação permitiram a criação de dois tipos distintos de interação digital com o leitor: a digitalização de textos literários e as obras concebidas especificamente para o computador. O primeiro tipo implica a transferência de meios analógicos baseados na inscrição material do livro para uma representação digital, caracterizada por interfaces simbólicas. Esta remediação de estratégias textuais pré-existentes, transitando do papel para o pixel, constitui uma transcodificação em termos técnicos, sem transformar a textualidade linear que lhe estava inerente. Já o segundo tipo, a literatura eletrônica (que pode também ser referida como literatura digital ou ciberliteratura) obriga-nos a repensar a própria escrita e leitura, já que depende de uma construção cibernética e hipermediática que sinaliza uma apropriação das potencialidades generativas de um algoritmo, com base em procedimentos combinatórios, aleatórios ou interativos. Em diálogo com o computador, o qual é visto como *máquina aberta*, e não como uma simples máquina de calcular, o autor/programador joga com a *máquina semiótica* referida por Pedro Barbosa (1996), alterando profundamente o circuito comunicacional da literatura.

A diferença entre literatura digitalizada e literatura digital também diz respeito à literatura infantil, bem como à pedagogia que lhe está subjacente. Neste artigo, apresentamos um projeto de literatura digital infantil que se situa no âmbito da literatura eletrônica, promovendo a criatividade, a experimentação e o jogo e, dessa forma, propondo um espaço cognitivo aberto e variável que se adequa a novas

formas de promover hábitos de leitura e escrita junto de jovens que vivem imersos numa cultura digital.

Além da possibilidade de adaptação a diferentes modalidades cognitivas, os processos de *escrileitura* da literatura eletrónica (BARBOSA, 2006, p. 38-39) permitem a integração interdisciplinar, configurando num único ecrã, em justaposição reflexiva, análise e interpretação textual, artes da escrita e procedimentos de programação informática, competências de navegação e co-criação de conteúdos multimédia. Partindo de tecnologias interativas em que a organização da informação pode ser não-linear, tirando partido da utilização integrada de som, imagem, texto e código, este trabalho de literatura eletrónica, realizado especificamente para crianças em ambiente escolar, poderá ser usado como ambiente de aprendizagem aberta. É isso que “Murais e Literatura”, que aqui vamos apresentar, pretende alcançar.

## 1. CONTEXTOS E ENQUADRAMENTO DA LITERATURA ELETRÓNICA

A literatura digital para crianças exige um breve enquadramento histórico da literatura eletrónica, na qual se filia, já que não se trata de uma proposta recente. Organizações como a ELO<sup>8</sup> e a rede LITeLAT<sup>9</sup>, assim como o ELMCIP<sup>10</sup> e inúmeras outras bases de dados<sup>11</sup>, mas também cursos de mestrado e doutoramento, centros de investigação, conferências, exposições e festivais internacionais parecem justificar o seu reconhecimento académico e institucional. Com uma forte tradição

8. Fundada em Chicago, Illinois, em 1999, a ELO-Electronic Literature Organization <<http://eliterature.org/>> organiza uma conferência internacional anual, assim como um festival e exposições. Com a Bloomsbury Press coordena uma série de livros intitulada *Electronic Literature*, tem três volumes publicados da *Electronic Literature Collection*, dinamiza o repositório de informação *Electronic Literature Directory*, e publica livros e relatórios.
9. Fundada em 2015 em Buenos Aires, Argentina, a LITeLAT-Red de Literatura Electrónica Latinoamericana <<https://litelat.net>> congrega académicos, investigadores e artistas que se interessam por temas/obras de literatura electrónica no contexto latinoamericano.
10. Resultado de um projecto de 3 anos (2010-2013) coordenado pela Universidade de Bergen, Noruega, e financiado pelo *Humanities in the European Research Area (HERA) JRP for Creativity and Innovation*, o ELMCIP-*Electronic Literature as a Model of Creativity and Innovation in Practice* <<https://elmcip.net>> mantém uma *Knowledge Base* com 13172 registos (dados de Janeiro 2019), artigos e livros, e uma *Anthology of European Electronic Literature*.
11. Algumas das mais importantes bases de dados estão agregadas no *CELL-Consortium on Electronic Literature* <<http://cellproject.net/>>, nomeadamente: CIBERIA (Espanha), NT2 (Canadá), Po-ex.net (Portugal), ELMCIP (Noruega), ADEL (Alemanha), *I Love E-poetry* (EUA), *Brown Digital Repository* (EUA), ADELTA (Austrália), *Electronic Book Review* (EUA), Hermeneia (Catalunha, Espanha), e *Electronic Literature Lab* (EUA).

em Itália, França, Espanha, Alemanha e Portugal, a qual remonta aos anos 1960 e 1970 (FUNKHOUSER, 2007; BARBOSA, 1996), assumindo posteriormente, nos anos 1980, um papel importante nos Estados Unidos da América (GLAZIER, 2002; RETTBERG, 2019), a que se adiciona a internacionalização recente com a WWW, a literatura eletrônica refere-se a formas verbais, sonoras e visuais que têm a sua origem no computador (são objetos nativos digitais) e que apenas podem ser lidas em computadores ou outros dispositivos digitais. Embora uma categorização por género possa parecer restritiva, já que novos sub-géneros vão aparecendo em resposta a novos programas, a recente divisão proposta por Rettberg parece-nos acertada e suficientemente inclusiva: “Combinatory Poetics,” “Hypertext Fiction,” “Interactive Fiction and Other Gamelike Forms,” “Kinetic and Interactive Poetry,” “Network Writing” (2019).

Se, por um lado, uma estrutura não-sequencial de informação, como aquela que hipertexto e hipermédia possibilitam, contribui para o exercício da criação literária, por outro lado ela obriga a uma redefinição do próprio conceito de pedagogia do texto literário. A transformação que se opera na passagem do físico ao virtual constitui uma oportunidade de repensar os próprios conceitos de texto. Para Katherine N. Hayles, a textualidade eletrônica “presents us with an unparalleled opportunity to re-formulate fundamental ideas about texts and, in the process, to see print as well as electronic texts with fresh eyes” (HAYLES, 2003, p. 263) e, para Marie-Laure Ryan, o desenvolvimento dessas mesmas textualidades “led to a rediscovery and critical investigation of print and the Codex book” (RYAN, 1999, p. 10).

### 1.1. CARACTERÍSTICAS DA MULTIMÉDIA DIGITAL

Uma estratégia para pensar o livro infantil em meio digital deve ter em consideração as propriedades do *novo* meio. Packer e Jordan (2002) apontam cinco características essenciais da multimédia digital, as quais remetem para um conjunto de antecedentes estéticos e técnicos: integração, interatividade, imersão, hipermédia e narratividade (PACKER; JORDAN, 2002, p. xxxv). Seguindo as definições propostas pelos autores, interessa aqui reter os dois primeiros conceitos. Entende-se por integração a combinação de formas artísticas e tecnologia numa forma de expressão híbrida, isto é, a convergência de múltiplos meios em plataformas de agregação. O computador é assim visto como uma máquina universal, anulando as diferenças materiais entre os meios e esta integração permite a interação e a colaboração em rede.

Packer e Jordan definem interatividade como a capacidade dada ao utilizador para manipular e afetar a sua experiência mediática diretamente. Ao inverter o paradigma da massificação por um novo, de participação, personalização e individualização, a multimédia digital confere liberdade, mas também responsabilidade, ao leitor. Para Packer e Jordan, as estratégias formais e estéticas que derivam dos conceitos acima enunciados denomina-se narratividade, entendida como não-linearidade e abertura (PACKER; JORDAN, 2002, p. xxxv).

Um dos aspectos mais críticos da interatividade é que o meio digital permite a alteração, mistura e justaposição de elementos, isto é, ele promove a recriação e a remistura, tendo por isso uma aptidão para a transformação, em vez da conservação que tipificava o livro analógico. Esta transferência de responsabilidade do autor para o leitor, do professor para o aluno, obriga-nos a pensar em termos de variabilidade, aspecto que Lev Manovich considera essencial na linguagem dos novos média, que não se apresentam como algo fixo e permanente, mas antes podendo existir em versões diferentes e potencialmente infinitas (MANOVICH, 2001, p. 36).

## 1.2. CIBERTEXTO E ERGODICIDADE TEXTUAL

A condição instável dos novos média torna relevante a discussão da desmaterialização do próprio conceito de texto na literatura electrónica. Pedro Barbosa (2006) propôs nesse sentido uma homologia entre o modelo quântico da física e a teoria do cibertexto, de forma a dar conta dos textos múltiplos e generativos. Segundo Barbosa, existe uma dialéctica entre a virtualidade e a actualidade que o texto generativo realiza, a qual dá também conta das modalidades de representação simbólica com que construímos a nossa percepção do mundo (BARBOSA, 2006, p. 11).

Também Espen Aarseth define o cibertexto como aberto, organizando-se como um mecanismo que permite ao leitor configurar caminhos. Esta abertura não existe apenas a um nível cerebral, mas num “sentido extraneomático” (AARSETH, 2005, p. 19), uma abertura programada no próprio dispositivo textual, posicionando a comunicação literária electrónica e a textualidade digital ao nível da automação. O termo proposto por Aarseth é o de texto “ergódico”, que tem origem etimológica em *ergon* (do grego: trabalho, obra) e *hodos* (do grego: percurso, via). Assim interpretado, o cibertexto:

não é uma forma de texto «nova», «revolucionária», com capacidades que só se tornaram possíveis por meio da invenção do computador digital. Nem constitui uma quebra radical com a textualidade à moda antiga, embora fosse fácil fazer parecer que sim. O cibertexto é uma perspectiva acerca de todas as formas de textualidade, um modo de expandir o âmbito dos estudos literários de forma a incluírem fenómenos que hoje em dia se consideram exteriores ou marginalizados pelo campo da literatura. (AARSETH, 2005, p. 36-37)

Os textos ergódicos “produzem estruturas verbais, com efeito estético” (AARSETH, 2005, p. 21); eles são, como o autor afirma, “máquinas de produzir variedade de expressão” (p. 21), situando-se portanto num espaço reconfigurado pela rede, o qual deixou de significar uma entidade fixa.

### 1.3. HIPERTEXTO E ESTRUTURAS RIZOMÁTICAS

Convém a este propósito lembrar que para Deleuze e Guattari (1980), o rizoma, que por definição é não-linear, indeterminado e sem um centro, apresenta seis princípios. Pierre Lévy associou-os a um conjunto de princípios abstractos do hipertexto (LÉVY, 2004, p. 25-26). O princípio da metamorfose diz respeito ao estado de abertura e processo a que já nos referimos. Por ser um espaço onde convergem múltiplas interações, ele está sujeito a uma permanente re-negociação. As inscrições na rede são, por outro lado, heterogéneas, já que o hipertexto é composto por elementos (meios) de espécie diferente. A rede é uma estrutura modular, ou fractal (MANOVICH, 2001, p. 30), apresentando-se numa multiplicidade que Deleuze e Guattari e, depois deles, Lévy, caracterizam como encaixe das escalas. Uma vez que os nós da rede podem ser compostos por outras redes de nós e conexões, tratar-se-ia igualmente de um meta-meio, um meio que permite criar novos meios e novas linguagens. A inexistência de uma ordem interna que regule o rizoma (e a rede) ou a sua expansão leva os autores a propor o princípio de exterioridade. Na perspectiva de Lévy, o crescimento da rede está dependente da colaboração (ou inteligência) coletiva, indeterminada e desregulada por essência. O princípio da topologia refere-se ao facto de não ser possível descrever com precisão um lugar a que o ciberespaço e a rede estão associados. Não há um mapa, mas apenas fluxos, espaços sem centro, funcionando numa lógica de proximidade e vizinhança, de caminhos e atalhos. Por fim, Lévy aplica o conceito de mobilidade dos centros usado por Deleuze e Guattari

para descrever o rizoma, explicando que não existe um único centro na rede hipertextual, mas antes um conjunto diversificado de centros em perpétua volubilidade.

## 2. LITERATURA DIGITAL INFANTIL: PRINCÍPIOS PARA UMA LITERACIA EM REDE

Face ao exposto, também urge repensar aquele que seria um novo livro adequado às necessidades da cultura tecnológica do nosso tempo. Como Magalhães e Alçada reconhecem, a literatura infantil é um “espelho do mundo”, refletindo “(...) com clareza e nitidez a época a que pertence” (1990, p. 7). Assim, a possibilidade de transcodificar o livro infantil num documento híbrido e multimodal, no qual texto, som e imagem possam integrar-se com interatividade, narratividade, ergodicidade e hipertextualidade, é uma atividade necessária.

No seu relatório sobre culturas participativas, Jenkins *et al.* (2006) mostram que os jovens criam e partilham conteúdos digitais na Internet a um ritmo acelerado, e isso obriga a uma alteração das estruturas de ensino, que devem ser adaptadas às literacias dos novos média. De acordo com estes investigadores, devemos considerar um conjunto de novas competências que justificam a estratégia pedagógica com que abordamos o projeto em discussão. As competências estudadas pelos autores, que passamos a citar, são as seguintes:

- Jogo – os jovens experimentam o ambiente que os rodeia como uma forma de resolver problemas;
- Performance – os jovens adotam identidades alternativas com o objetivo de improvisar e descobrir;
- Simulação – os jovens interpretam e constroem modelos dinâmicos acerca dos processos existentes no mundo real;
- Apropriação — os jovens remisturam e combinam conteúdos mediáticos para criarem novos sentidos;
- Multitarefas – os jovens saltam entre contextos e suportes mediáticos distintos;
- Cognição distribuída – os jovens interagem com ferramentas que expandem as capacidades mentais;
- Inteligência Coletiva – os jovens comparam o conhecimento de forma a atingir objetivos comuns e coletivos (de grupo);
- Julgamento – os jovens avaliam a credibilidade de fontes de informação diferentes;

Navegação transmediática – os jovens percorrem o fluxo hipertextual das narrativas e da informação, cruzando modalidades múltiplas;  
Networking – os jovens procuram informação, sintetizam e disseminam informação;  
Negociação – os jovens viajam entre comunidades diversas, compreendendo diferenças e respeitando múltiplas perspectivas (JENKINS et al., 2006, p. 4, tradução nossa).

A formulação de estratégias para uma literacia digital implica considerar-se a capacidade de ler e escrever, mas também a de interagir, por via da escrita multimidiática, com um conjunto diversificado de plataformas, ferramentas e mídia. Neste contexto, deve ser função do professor fomentar, por um lado, e acompanhar e analisar criticamente, por outro, estas novas modalidades de conhecimento, interpretando-as adequadamente e enquadrando-as no contexto académico, científico e pedagógico apropriado.

Jay David Bolter, que tem estudado a remediação do livro no hipertexto, refere-se ao livro infantil como algo natural para ser remediado em meio digital, uma vez que as crianças sempre leram de um modo hipertextual: “[c]hildren have known for decades (since the flourishing of children’s literature in the nineteenth century) how to read hypertextually” (BOLTER; GROMALA, 2003, p. 81). Aliás, toda uma tradição de livros “interativos” criados em papel está em sintonia com a noção de cibertexto proposto por Aarseth. No caso de Bolter e Gromala, os autores referem-se a livros *pop-up* ou com formas não convencionais, entre múltiplas outras estratégias. Os autores argumentam por isso que “children treat the book as a reflective interface.” (BOLTER; GROMALA, 2003, p. 82).

Esta interface reflexiva também se estende à multimodalidade. Nos seus estudos sobre literatura infantil, Peter Hunt explica que o livro infantil mistura diversas formas artísticas: “it involves and integrates words and pictures, it overlaps into other modes - video, oral storytelling - and other art forms” (HUNT, 1994, p. 1).

Uma literatura digital infantil deve por isso participar das modalidades expressivas do novo meio que foram descritas em cima, aproximando-se de um conceito de jogabilidade. Aliás, como refere Hayles, “[t]he demarcation between electronic literature and computer games is far from clear; many games have narrative components, while many works of electronic literature have game elements” (HAYLES, 2007, n.p.). Também para Markku Eskelinen, “player structure, reminds us (...) certain fundamental differences between literature and games” (2004), podendo

concluir-se que o computador se apresenta como uma máquina de conhecimento (máquina semiótica) que integra e dissolve as fronteiras entre jogo e literatura.

### 2.1. A LITERACIA DIGITAL INFANTIL EM SALA DE AULA

Jogabilidade e ludicidade são aspectos com que a literatura eletrônica, por ser caracterizada pela integração e interatividade, poderá contribuir para uma redefinição da literatura infantil. Krystina Madej, nas suas propostas para a criação de narrativas digitais infantis, explica que os ambientes digitais permitem a convergência de educação e entretenimento (2003), o que alguns autores apelidam de entretenimento educacional, ou *edutainment*: “[the] design of edutainment includes the design of both entertainment and educational aspects in a design artifact” (JEGERS; WIBERG, 2005, p. 124).

Estes artefactos textuais jogáveis, que estão em sintonia com os dispositivos de leitura que os jovens usam no seu quotidiano, implicam, como Peters e Lankshear observaram, um tipo de literacia crítica, a qual oferece novas “possibilities for enlarging and enhancing conceptions and practices of critical literacy through the reflective appropriation of electronic technologies,” (PETERS; LANKSHEAR, 1996, p. 52), e que tem como objetivo educativo “[d]esarrollar la conciencia crítica” (CASSANY, 2006, p. 82), também por meio do desenvolvimento das habilidades face ao digital.

Tendo em consideração estas questões relacionadas com a pedagogia do texto literário, Marcel Cornis-Pope e Ann Woodlief propuseram um “re-creative pedagogical model of literary interpretation based on strategies of rereading/rewriting as part of a community of readers” (CORNIS-POPE; WOODLIEF, 2002, p. 147). Uma tal pedagogia crítica e interativa, que traz para a sala de aula práticas de leitura e de escrita em linha, propiciando aprendizagens que, muitas vezes, ainda não são reconhecidas pelo currículo oficial (CASSANY, 2011), mas que consubstanciam a aprendizagem invisível (COBO; MORAVEC, 2011), permitirá aos estudantes terem uma “ample opportunity to move from reading to writing, and from understanding to reformulation, so as to experience a stronger mode of cultural construction.” (CORNIS-POPE; WOODLIEF, 2002, p. 160). Uma vez encorajados a comprometerem-se com os processos multi-sequenciais da crítica hipertextual, os alunos podem se beneficiar das vantagens gerais da hipertextualidade: “multilinear or networked organization, open-endedness, greater inclusion of non-textual information, interactive authorship” (CORNIS-POPE; WOODLIEF, 2002, p. 160).

A textualidade digital exige o envolvimento de professores e alunos em atividades interdisciplinares. De forma a compreender plenamente o potencial dos textos digitais e a desenvolver a literacia digital dos estudantes (UNESCO, 2018), precisamos criar novas condições de aprendizagem – e professores e alunos, autores e leitores, precisam se envolver em novas modalidades cognitivas. Trabalhos colaborativos como aquele que descrevemos a seguir podem fomentar a integração da crítica no processo criativo, já que os jovens estudantes são capazes de estabelecer ligações intertextuais perspicazes, fazendo parte do processo de autoria, sendo-lhes concedida a liberdade de interagir com a própria escrita e a sua codificação. Este processo é reflexivo porque ao usar e ao manipular os novos média, os jovens descobrem as próprias relações entre crítica e jogo, teoria e criatividade. Dessa forma, os poemas e as narrativas interativas e multimodais que fazem parte da estratégia do projeto “Murais e Literatura” podem contribuir para uma conceção criativa do próprio ato de ler em meio digital.

## 2.2. A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL ELETRÓNICA

A discussão da autonomia genológica da literatura infantil e juvenil, por parte de autores como Peter Hunt (1990) e Juan Cervera (1992), entre outros, ou a sua consideração como um sistema estratificado de subsistemas dinâmicos de natureza estética e social, como explica Zohar Shavit (2003) enquadrada pela dinâmica da teoria dos polissistemas de Even Zohar (1990), repetem-se, num contexto de esferas culturais mais alargadas, a propósito da literatura infantil e juvenil eletrónica, vista a sua relação com videojogos, livros ilustrados e *software* educativo (RAMADA PRIETO, 2017).

De facto, boa parte dos elementos constituintes da literatura infantil e juvenil mantêm a sua relevância na literatura infantil e juvenil eletrónica: recurso à voz ativa, ao discurso direto e a frases mais curtas, sem prejuízo de obras com vocabulário ou sintaxe mais elaborados (ZILBERMAN, 2003); a linguagem carregada de significados até o máximo grau possível (GÓES, 2010); o rigor estético comum ao da literatura para o público adulto; a especificidade do destinatário preferencial (RAMOS, 2003; RODRIGUES, 2007), uma vez que os livros são idealmente pensados em função da faixa etária a que se destinam, podendo mesmo supor sugestões de níveis de leitura diferentes – leitores iniciantes, leitores autónomos e leitores com mais experiência (CUNHA, 1999); o crivo de mediadores (pais, professores, bibliotecários); e, finalmente, a relação multimodal com as imagens, um fator que

singulariza a produção de livros para crianças, assumindo a ilustração um papel de enorme relevância na fruição da obra e no desenvolvimento da cognição de leitores iniciantes (JIMENEZ, 1995). A opção de valorização do receptor em sentido lato, defendida por Hunt (2010), parece responder melhor à efetiva relação texto-leitor. Ao considerar como literatura infantil os “livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças” (HUNT, 2010, p. 96), o autor expande a noção do gênero e abarca diferentes públicos, estilos e suportes, criando uma abertura para possibilidades de criação e de fruição próximas das características da literatura digital.

Dentro do campo da literatura eletrônica, o subcampo da literatura infantil e juvenil digital se encontra em crescimento. O mercado (sobretudo o anglófono) disso dá sinais, com cada vez mais aplicações destinadas a diferentes dispositivos, bem como com desenvolvimento de obras, maioritariamente narrativas, de realidade aumentada e de realidade virtual. Do mesmo modo, também a crítica e a investigação académica têm progressivamente virado as atenções para esta área, o que contribui não apenas para a visibilidade da literatura infantil e juvenil digital, como também para a sua legitimação. As exposições “Kid E-Lit” (Bergen, 2015) e “E-Lit for Kids” (Porto, 2017), ambas associadas à conferência da *Electronic Literature Organization*, o Bologna Ragazzi Digital Award, atribuído desde 2012, no âmbito da Feira do Livro Infantil de Bolonha, ou o próprio prémio Jabuti, com a categoria Infantil Digital (de 2015 a 2017), têm oferecido um importante contributo ao nível da curadoria destas obras.

Para a delimitação e autonomização da literatura infantil e juvenil digital, muito tem contribuído o grupo de investigação GRETEL, da Universidade Autónoma de Barcelona, sobretudo no que respeita à classificação das narrativas digitais (TURRIÓN, 2014) e à sistematização das características que permitem agrupá-las e, conseqüentemente, didatizá-las (GRETEL, 2014; MANRESA; REAL, 2015; RAMADA PRIETO, 2017).

Em Portugal, embora não haja ainda referências explícitas à literatura infantil e juvenil digital nos documentos orientadores das práticas letivas, quer o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (ME, 2017), quer as *Aprendizagens Essenciais: Português* (ME, 2018) para os diferentes níveis dos ensinos básico e secundário abrem espaço à leitura de texto multimodal, numa “pluralidade de géneros textuais, em contextos que o digital tem vindo a ampliar”, com vista a “uma literacia mais compreensiva e inclusiva” (ME, 2018). Neste sentido, o Plano

Nacional de Leitura 2027 apoia, desde 2018, a leitura de *Alice Inanimada*, tradução portuguesa de *Inanimate Alice*.

Como sublinham Ramada Prieto e Teresa Colomer (2010), entre outros, a emergência da literatura infantil e juvenil e o seu reconhecimento acadêmico, conjugados com o ambiente eletrônico e com a deriva literária pós-moderna, incentivam o surgimento da literatura infantil e juvenil eletrônica, herdeira de alguns dos traços que Landow identificou entre o espaço eletrônico e a literatura pós-moderna, nomeadamente a maior liberdade do leitor, a navegação desordenada, a ludicidade, as descontinuidades etc. (1997, p. 17).

Este deslizamento é particularmente evidente no livro ilustrado digital infantil pela exploração e expansão da multimodalidade do livro ilustrado impresso, pelo que esse tipo de livro será a primeira modalidade a apresentar neste novo projeto.

### 3. “MURAI E LITERATURA”: UM PROJETO DE LITERATURA DIGITAL INFANTIL

Em Portugal, a literatura eletrônica infantil e juvenil é ainda uma miragem. No campo da literatura, a chamada “Biblioteca de livros digitais”<sup>12</sup>, do Plano Nacional de Leitura, inclui apenas livros com escassa animação e versão audiobook, suscitando alguma indefinição ontológica entre textos digitais e digitalizados<sup>13</sup>. Apenas as obras de caráter didático ensaiam alguma interatividade, com hiperligações para esclarecimentos lexicais, e multimedialidade com ligação para vídeos informativos.

Registre-se, também, que a já referida exposição “E-Lit for Kids” (Porto, 2017), com curadoria de Mark Marino, Astrid Ensslin, María Goicoechea e Lucas Ramada Prieto, não continha nenhuma obra portuguesa.

12. <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/biblioteca/index.php>

13. Decorrente das ações de formação destinadas a professores e educadores, asseguradas por Ana Maria Machado e Ana Albuquerque e Aguilar, do Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra, no âmbito do projeto de investigação “*Inanimate Alice*: Tradução de Literatura Eletrônica em Contexto Educativo”, em colaboração com o Plano Nacional de Leitura (PNL 2027) e com a Direção-Geral de Educação portuguesas (vf. [http://pnl2027.gov.pt/np4/formacao\\_literatura\\_eletronica.html](http://pnl2027.gov.pt/np4/formacao_literatura_eletronica.html)), verificou-se no final de fevereiro de 2019 a inclusão de ligações para obras digitais no portal do PNL, passando a incluir, entre outros, a tradução de *Inanimate Alice*, obras digitais de Rui Torres e do coletivo *Wreading Digits*, e dois Arquivos digitais: o Arquivo Digital da Literatura Experimental Portuguesa <<https://po-ex.net/>> e o Arquivo digital colaborativo do Livro do Desassossego de Fernando Pessoa <<https://ldod.uc.pt/>>. (vf. <http://pnl2027.gov.pt/np4/livrosdigitais.html>).

O projeto “Alice Inanimada: Tradução de literatura eletrónica em contexto educativo”<sup>14</sup>, alocado no Centro de Literatura Portuguesa (Universidade de Coimbra), foi criado justamente para fazer face a este vazio. Tendo como público-alvo estudantes entre 10 e 18 anos, a obra foi apropriada pelo ensino (PULLINGER, 2015) de inglês língua materna ou língua estrangeira, sendo usada em vários países, incluindo a Austrália, onde o título foi introduzido no currículo.

A obra *Inanimate Alice* já tinha sido traduzida em seis línguas (espanhol, francês, alemão, italiano, japonês e indonésio). Ora, sendo o português a quarta língua mais falada do mundo (com 260 milhões de falantes em quatro continentes), a existência de uma versão portuguesa justificava-se plenamente, tendo sido esse o primeiro escopo da equipa (MACHADO et al., 2018). Numa segunda fase, traduziram-se os guiões pedagógicos e prepararam-se novos materiais adaptados ao sistema de ensino português. Todo este trabalho teve como objetivo introduzir a leitura de *Alice Inanimada* nas escolas básicas e secundárias, tornando-se os seus dois primeiros episódios<sup>15</sup> os primeiros textos a serem lidos nas escolas portuguesas.<sup>16</sup>

Enquanto se aguardam decisões ministeriais mais claras no que concerne à adoção da literatura digital e à possibilidade de um financiamento que permita disponibilizar os episódios aos alunos, a experiência pedagógica com *Alice Inanimada* impulsionou uma parte da equipa a lançar-se num outro projeto, aproveitando o *know-how* adquirido ao longo da tradução de *Alice Inanimada* e da preparação dos guiões pedagógicos.

Continuando a ter o ensino como preocupação maior, o projeto “Murais e Literatura: A Criação Digital em Contexto Educativo”<sup>17</sup> visa criar um conjunto de obras literárias digitais a que se seguirá a sua exploração didático-pedagógica, sempre subjacente ao ato criativo. Mantendo a coordenação de Ana Maria Machado e a participação de Ana Aguilar, a equipa abriu-se a três outros doutorandos do programa em Materialidades da Literatura e do Departamento de Engenharia Informática da Universidade de Coimbra, respetivamente, Júlia

14. A equipa é coordenada por Ana Maria Machado e envolve dois alunos pós-graduados, Ana Albuquerque e Aguilar e António Oliveira, o produtor executivo de *Inanimate Alice*, Ian Harper, e, mais recentemente uma estudante brasileira de pós-doutoramento, Alice Matsuda. <<http://www.uc.pt/fluc/clp/inv/proj/meddig/iatld>>

15. Produzidos com tradução portuguesa, e gentilmente facultados por Ian Harper e Chris Joseph, mas ainda não disponíveis online.

16. Uma descrição detalhada da experiência foi apresentada por Ana Maria Machado, Ana Albuquerque e Aguilar e Alice Atsuko Matsuda na Electronic Literature Conference (Montréal, 2018): “Is there a gap in the classroom? Inanimate Alice in Portuguese schools”.

17. <https://www.uc.pt/fluc/clp/inv/proj/meddig/murlit/>

Andrade, Thales Estefani e Luís Lucas Pereira, e à consultoria técnica do poeta e investigador Rui Torres.

Enquadrado no âmbito do trabalho criativo infantil em ambiente digital, o projeto colaborativo em desenvolvimento inspira-se na experiência artístico-literária que resultou no livro impresso *História do Capuchinho Vermelho Contada a Crianças e Nem por Isso*, escrito por Manuel António Pina, a partir de pinturas de Paula Rego.

Assim, no projeto “Murais e Literatura”, a relação entre texto verbal e composição visual assume também características inversas às que são comumente encontradas na literatura infantil e juvenil impressa. De facto, em geral, no livro ilustrado, a elaboração das imagens é antecedida por uma construção textual que serve de guia a essa produção – o mesmo ocorrendo com o roteiro que um livro ilustrado apresenta. Ao ilustrador é exigido que mergulhe de forma crítica e analítica no texto ou roteiro do livro, a fim de alcançar várias leituras possíveis e, posteriormente, investir na produção de imagens que representem as expressões espaciais e temporais dos contextos ficcionais pretendidos e, ainda mais importante, expresse os sentidos sensoriais e significativos da história, de forma a produzir imagens provocadoras de poesia (FITTIPALDI, 2008, p. 104). Pelo contrário, na proposta de transposição apresentada, as imagens antecedem o texto, obrigando a um percurso analítico e criativo inverso ao processo mais comum.

Transitando do impresso para o digital, pretende-se agora criar uma obra digital infantil, em língua portuguesa, inspirada em murais (1958) do pintor Costa Pinheiro (1932-2015), encomendados para três salas do jardim infantil do Instituto Maternal Bissaya Barreto, em Coimbra.

A solicitação da pintura destes murais para um espaço público infantil por parte do professor Bissaya Barreto<sup>18</sup> responde a um programa estético com uma peculiar sensibilidade para a beleza dos espaços públicos infantis, inerente ao seu projeto educativo e, conforme defendia, condição *sine qua non* do desenvolvimento da criança: “O amor à beleza, assim criado, passa a fazer parte integrante do seu modo de ser, com ele se familiariza e a educação integra-o nos fundamentos da sua personalidade” (BARRETO, 1970, p. 164-165).

Por seu lado, na feição surrealizante e figurativa que António Costa Pinheiro imprime à obra, percebe-se um traço deliberadamente infantil, comum aos artistas

18. Professor catedrático da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra e Presidente da Junta Distrital de Coimbra.

da segunda metade dos anos 50, já em superação da arte abstrata, mas com um forte compromisso com a imaginação (DIAS, 2008).

A possibilidade de também o digital imprimir uma forte impressão estética nas crianças do século XXI esteve na origem da migração e da remediação dos murais de Costa Pinheiro e na consequente criação de uma obra de literatura eletrónica infantil.

### 3.1. DESCRIÇÃO DO PROJETO

Entre outros sentidos que a designação “Murais e Literatura” possa sugerir, quis-se evidenciar a dimensão interartística e colaborativa do trabalho que, como se disse, parte de três pinturas murais de Costa Pinheiro e as faz migrar para o ambiente digital, onde a narrativa pictórica vai ser remediada, na medida em que o meio digital se apropria dos processos de significação dos murais ao nível técnico, formal e temático, procurando enriquecer o seu potencial representativo (BOLTER; GRUSIN, 1999).

Os artefactos estéticos a criar serão textos simultaneamente imigrantes e nativos, para usar a adaptação da terminologia de PRENSKY (2001) proposta por SCHWEBS (2014) e STICHNOTE (2014). Esta natureza dupla justifica-se porque, no processo de transcodificação, se procura manter a identidade visual dos murais, quer pelo recurso às imagens ou a fragmentos, quer pela sua expansão gráfica. A manipulação das imagens está condicionada pela história a contar e pela aliança entre realidade e fantasia que quer imprimir em cada uma das três obras literárias.

Assim, pensando no potencial da literatura eletrónica para a formação ficcional e leitora do aluno, em função da natureza diferente e multidisciplinar que a relaciona com formas de cultura diversas, a partir de um *input* comum, projetaram-se três histórias independentes e adequadas a distintas faixas etárias. A primeira, para crianças de 4 anos, tem características formais que a assemelha a uma correspondente digital do livro ilustrado; a segunda explora as possibilidades da geração textual a partir do *corpus* da literatura tradicional oral infantil e destina-se a crianças com mais de 6 anos; a terceira consiste num conto não-linear destinado a crianças de 9 e 10 anos. Estes destinatários preferenciais são extensíveis, uma vez que cada uma destas obras oferece diferentes possibilidades de leitura em função da hipertextualidade e também do nível de dificuldade. A par da fruição estética, pretende-se que a criança crie referências literárias, desenvolva a sua literacia digital, o nível de ludicidade e a capacidade de apreciar algumas disrupções narrativas, quer ao nível formal e tecnológico, quer ao nível do conteúdo, como sejam as roturas com os

esquemas das histórias tradicionais, pelo que as diferentes versões estão preparadas para diferentes faixas etárias.

Simultaneamente, tira-se partido do processamento visual de ilustrações estáticas e animadas em narrativas multimodais. Num estudo empírico incidindo sobre crianças de 4 a 6 anos de idade, as pesquisadoras Adriana G. Bus e Zsófia K. Takacs encontraram resultados bastante positivos de que o movimento (pequenas animações) incluído em ilustrações pode guiar também a atenção visual das crianças, auxiliando a encontrar um detalhe importante na ilustração, o que resulta em fixações mais longas em partes importantes, de modo a combinar imagem e texto verbal narrado de forma mais eficaz que em experiências com ilustrações estáticas (TAKACS; BUS, 2016). Como ponto de partida para a pesquisa, Takacs e Bus basearam-se na teoria da codificação dupla, segundo a qual duas fontes de informação ou estímulo que não são incompatíveis podem ser processadas simultaneamente sem causar sobrecarga cognitiva, “em canais separados, mas interconectados, aumentando assim representações mentais e traços de memória que conectam detalhes de imagens com frases na narrativa” (PAIVIO, 2007 *apud* TAKACS; BUS, 2016, p. 2, tradução nossa). Segundo Takacs e Bus, contudo, o processo de codificação dupla só acontece com animações que estão intimamente ligadas ao conteúdo do texto verbal da história. Para aquelas que possuem apenas função decorativa, a hipótese apresentada pelas pesquisadoras é a de que podem distrair as crianças, “colocando uma alta carga cognitiva em sua memória de trabalho” (TAKACS; BUS, 2016, p. 11, tradução nossa). Em consonância com esses resultados, busca-se aplicar os efeitos de animação nos murais de Costa Pinheiro em estrita relação com os eventos previstos nas histórias.

Considerando que o livro ilustrado digital infantil expande a multimodalidade própria do impresso, tirando partido da essência navegativa, interativa, hipertextual, disruptiva do ambiente digital e da hibridação da participação do autor e do leitor/ utilizador (RAMADA PRIETO, 2017), o desenho lúdico-participativo daqui resultante cria uma obra em que a criança constrói a sua própria narrativa. No caso, num intertexto polissémico com a novela de cavalaria, criou-se uma novela de passaria, uma vez que as crianças se deslocam montadas em pássaros de diferentes dimensões e anatomias. Tal como na cavalaria, também o ideal da passaria é praticar o bem, proteger desvalidos e servir a dama amada. A história é construída sob o signo da magia, não só para corresponder às expectativas do género medieval, do imaginário infantil, mas também porque a magia torna coerente os aspectos disruptivos que o livro ilustrado contempla. Assim, entre as personagens, que seguem

o esquema do romance de cavalaria, encontram-se protagonistas com alguns nomes a ecoarem os da novela *Amadís de Gaula* (com uma provável versão primitiva de finais do século XIII, princípios do século XIV), Dom Dó e Dama Si (anagrama de Amadís), a amiga Dama Mi, a Dama do Lago (fada da *Demanda do Santo Graal*, versão original francesa do século XIII), o Mago Laus (última sílaba do nome do feiticeiro Arcalaus, perseguidor de Amadís) e seus cavaleiros negros. Para individualizar estas personagens, acrescentam-se às figuras dos murais, elemento base para a sua identificação, emblemas simbólicos, tais como a espada para o cavaleiro Dom Dó, um toucado nas donzelas, sublinhando-se a beleza de Dama Si, chapéus de fada e de mago para as figuras maravilhosas e espadas para os cavaleiros negros. Apesar de a história ter sido pensada a partir da paleta de cores original, o antagonismo dos universos maravilhosos exige que se introduzam modificações cromáticas em função da expressividade das personagens e do ambiente em que se movem.

Na construção do argumento, desenhou-se uma história tradicional, decalcada da novela de cavalaria, com um cavaleiro amador, donzelas em perigo, cavaleiros e magos hostis e uma fada protetora. No entanto, em simultâneo, criou-se a hipótese de trocar cores, géneros e funções de algumas personagens e, assim, parodiar o esquema convencional. Deste modo, poderá ser a Dama Si a salvar Dom Dó e a Dama do Lago, o Mago Laus e os cavaleiros negros mudam de género e trocam os mundos do bem e do mal que tradicionalmente habitam. Esta metamorfose pode provocar estranhamento, mas, do ponto de vista pedagógico, expõe as crianças a quadros mentais diferentes, o que, em termos de receção estética e de formação do leitor, constitui uma aprendizagem e uma experiência substantivas.

O trabalho de ilustração consiste na decomposição dos elementos visuais dos murais de Costa Pinheiro, a fim de gerar novas composições a partir dos seus padrões de cores e texturas e, principalmente, dos elementos que irão ganhar movimento no processo de animação digital. Cada elemento – personagem, animal, veículo etc. – para o qual haja uma indicação no roteiro do projeto sobre uma ação (movimento), ou interação do leitor, será extraído da composição do mural por meio de um assistente de edição de imagens a trabalhar a partir de uma fotografia em alta resolução do mural real. As novas composições produzidas irão narrar, a partir da tradição das narrativas não verbais, os acontecimentos do romance de passaria. Uma imagem que conta uma história faz isso a partir de um repertório bastante diferente da tradição verbal, com escolhas compositivas

e formais para expressar eventos na passagem do tempo e mudança do espaço, o que vai possibilitar o encadeamento da história.

Como se disse antes, a navegação na história oferece duas opções que determinam, respectivamente, a leitura de uma história tradicional, a sua rutura ou a conjugação aleatória das duas, gerando um número elevado de possibilidades. O avanço da história segue a sinalética da navegação, que marca a sucessão das ações e oferece uma configuração semelhante às imagens dos murais, explorando, sobretudo, desenhos mais pequenos, como sejam as mãos, os pés, as rodas e as hélices.

A animação das personagens sublinha momentos-chave da narrativa, como ocorre, por exemplo, pensando na versão tradicional, na perseguição dos cavaleiros, no rapto da Dama Si, na sua libertação ou nas intervenções maravilhosas, sendo acompanhada por movimentos e sons em sintonia ou parodiando a situação.

Em cada segmento da história recorre-se à hibridação sonora para assinalar momentos de tensão ou de tranquilidade, em modo *remix*. A expressar a violência dos cavaleiros, combinam-se sons de cavalgadas reais com a abertura de *Guilherme Tell*, de Rossini; a tematizar o sono mágico que reteve as Damas no Lago Azul, um outro *remix*, desta feita de canções de embalar (Carla Baptista Alves, *World Music for Babies*). Na intervenção de cada uma das três personagens com nome de notas musicais, acrescentam-se o piano, a flauta, o violino e o violoncelo que tocarão em simultâneo a nota respetiva.

A segunda história tem como objetivo cultivar o património e a memória das lengalengas e de versos infantis, ao mesmo tempo que, através da geração textual, se criam novos textos, mais ou menos próximos do original, dependendo da quantidade de variantes introduzidas no editor de poesia combinatória, o “Poemário”, concebido por Rui Torres e programado por Nuno F. Ferreira, que é uma *lib*<sup>19</sup> em JavaScript que permite programar textos (poemas, narrativas, cartas etc.) seguindo procedimentos combinatórios.

Assim, considerando que se trata de uma obra para crianças com mais de 6 anos, e tomando como exemplo a cantiga “Todos os patinhos sabem bem nadar / cabeça para baixo, rabinho para o ar”, num primeiro nível, a única variante definida são “os patinhos”, justamente para manter uma verosimilhança semântica e para evitar demasiada entropia junto das crianças mais novas que assim são iniciadas na poesia

19. Uma *lib* JavaScript é uma biblioteca (coleção de subprogramas) escrita em JavaScript, permitindo o desenvolvimento de aplicações em JavaScript que podem ser usadas em tecnologias web.

combinatória e na experiência de coerência semântica e da sua subversão. Porém, com aquele mesmo texto, podem introduzir-se, para outras idades ou para crianças já familiarizadas com o jogo combinatório, mais variantes (por exemplo: nadar, cabeça, rabinho) e listas de variações mais extensas, no caso, mantendo a rima, embora nada obste a que, numa idade mais avançada, se altere essa possibilidade.

Como a imagem se mantém fiel aos murais, cada pássaro e cada criança de cada mural interpretará a sua lengalenga a partir do bico e da boca dos pássaros e das crianças, respetivamente. Serão estes os botões de navegação desta segunda série. Assim, o primeiro mural, dedicado ao nível iniciante, terá cinco textos diferentes, simuladamente ditos por pássaros, e oito, pelos meninos. O ritmo de geração do texto está programado para acompanhar a literacia dos alunos, o que se revela importante para não frustrar a leitura de alunos que estão numa fase inicial de leitura. A acompanhar esta escrita combinatória, as imagens deslocam-se no ecrã, em função da ação referida nos versos, seguindo o ritmo de visualização do texto; o som, sempre em *remix*, mistura vozes de crianças no recreio, com excertos, por exemplo, d’*“A sagração da Primavera”*, de Ígor Stravinsky, no caso de serem os meninos os emissores, e de chilreios de pássaros com fragmentos das *“Gymnopédies”*, de Erik Satie, tratando-se dos pássaros.

A navegação é aleatória, porém, mesmo controlando a extensão dos textos gerados, só poderão ser acionados dois emissores de cada vez. O *layout* dos novos textos é uniforme, com a exceção da paleta cromática das letras e do fundo, podendo optar-se pela harmonia ou pelo contraste com o fundo onde o texto surge. Nos dois restantes murais, este jogo repete-se com níveis superiores de combinatória, mas a relação multimodal é comum ao primeiro nível.

Do ponto de vista lúdico e estético, espera-se que a criança desenvolva a sensibilidade auditiva e leitora e que, tanto a rima, quando exista, como a combinatória textual, a estimulem a ensaiar, no caderno ou no computador, novas variações. Num mundo ideal, o professor dominaria o editor *“Poemário”* e auxiliaria o aluno a ensaiar novos textos. Uma tal experiência visual, auditiva e tátil não só educa a literacia digital dos alunos como constitui um importante fator de educação literária, ao revelar como os textos se reescrivem uns aos outros, num mosaico de citações.

A terceira história, *“O relógio de Santa Bifana”*, é um conto hipertextual pensado para crianças com 9 a 11 anos. Explorando as imagens surrealizantes dos murais, o conto desenvolve-se sob a égide do sonho. Trata-se de uma narrativa não linear na qual, dentro de cada bloco narrativo, as descrições das crianças que habitam a vila são exploradas aleatoriamente, mas o leitor/utilizador só poderá passar para a sequência

narrativa seguinte quando revelar (através de texto, imagem e/ou som), mediante navegação, todas as crianças do capítulo, as quais, progressivamente, vão povoando a tela. Esta estrutura enumerativa mantém-se em toda a obra, inclusive no final, pelo que, na ótica do destinatário e nas restantes sequências, se acrescentará uma busca labiríntica das personagens apresentadas no princípio do conto e dos respetivos devires.

Tal como na primeira, o trabalho de ilustração da terceira história consiste na recomposição dos elementos visuais dos murais de Costa Pinheiro, gerando peças visuais animadas às quais acrescentar-se-ão elementos sonoros e possibilidades de interação, tanto para a ativação de *motion graphics* quanto para navegação em uma estrutura multilinear.

Intencionalmente, projeta-se o quotidiano de uma vila surpreendida por um acaso insólito que suspende o tempo cronológico, prolongando o espaço onírico das personagens e também dos animais. Explorando a ludicidade da história, tal como na *Novela de passaria*, o processo de caracterização das personagens recorre a emblemas que surgem agora espalhados pela tela, para que o leitor os possa atribuir à personagem a que pertencem. Para além do género, não há uma identidade pré-definida. Numa hibridação de papéis entre os autores e a criança leitora, esta ganha autoridade sobre o desenho das personagens e é ela quem atribui o nome à figura que entrou em cena. De algum modo, as crianças são co-criadoras dos habitantes da vila, familiarizando-se com eles e com os seus perfis. Estão, pois, reunidas as condições para que, numa atividade de pós-leitura, os alunos venham a compor, por exemplo, um retrato verbal da sua personagem preferida.

A sonificação será igualmente em *remix* e a cada objeto, animal ou personagem, corresponde um som motivado. Assim, a obra começa com um trecho de música tibetana combinada com sons de uma vila, a que se associam posteriormente o ondular das asas dos cavalos e o seu trote, prolongando, também a nível do som, a aliança fantasia/realidade que domina o conto.

Embora a aleatoriedade que existe em cada uma das quatro sequências narrativas não ocorra na ordem entre cada uma delas, no desfecho, o leitor pode escolher um dos cinco finais, com diferente complexidade e instaurando um deles num movimento recursivo.

As notas que aqui se deixam sobre o projeto e a sua execução, bem como sobre a sua exploração pedagógica, não têm, naturalmente, carácter exaustivo, visando, antes, exemplificar, do ponto de vista prático, a aplicação dos recursos digitais a duas

narrativas e a um conjunto de poemas do cancionero oral infantil que se pensaram a partir da pintura e se reescreveram em função do ambiente digital.

Embora inicialmente as três obras estejam destinadas a ser projetadas no ecrã do computador, numa fase posterior terão necessariamente de migrar para *apps* em dispositivos digitais, como o *tablet* ou o *smartphone*, ambientes mais adequados às atuais gerações de leitores.

O processo de idealização deste conto hipertextual, enquanto criação de um artefacto digital, poderá beneficiar de suporte conceptual através de instrumentos e conceitos utilizados no contexto de criação de videojogos. No processo de criação desta terceira história, recorre-se por isso a um modelo de concepção da experiência de jogo centrado na participação dos jogadores (PEREIRA; ROQUE, 2013), uma abordagem que tem vindo a ser utilizada na criação de artefactos digitais literários, explorando a interseção de conceitos da área de estudos de jogos digitais e literatura digital (PEREIRA *et al.*, 2018).

Esta abordagem conceptual tem como objectivo ajudar a racionalizar a natureza da participação dos jogadores no contexto de um videojogo. No sentido de auxiliar esse processo de racionalização, são propostas seis perspectivas de participação: brincadeira, sugerindo pensar um videojogo enquanto contexto de participação livre, informal, não estruturado; desafio, para um videojogo enquanto contexto de participação estruturada, de desafio formal ou em função de um objectivo proposto; criação de sentido, sugerindo um videojogo enquanto contexto de participação significativa, de criação de sentido; corporeidade, para um videojogo enquanto contexto de participação física, tanto virtual como real; estimulação sensorial, sugerindo pensar um videojogo enquanto espaço de participação multi-sensorial; e, por fim, sociabilidade, isto é, videojogo como espaço de participação social, de estabelecimento de relações entre jogadores.

No processo concreto de idealização desta terceira história, criam-se formas de participação que tiram partido da manipulação digital dos elementos que servem de base material a esta experiência, tanto ao nível do texto verbal como da composição visual, com o objetivo de facilitar a experimentação e criatividade no contexto da literatura eletrónica infantil. Face ao teor surrealizante e figurativo dos elementos visuais de António Costa Pinheiro que servem de base a esta experiência, as perspectivas de participação serão a criação de sentido e de sensorialidade, através da possibilidade de recombinação de elementos visuais e textuais permitindo novos espaços semânticos e estéticos.

Consideramos também que esta abordagem conceptual, centrada na participação dos jogadores/leitores, poderá ser útil numa fase posterior do projeto, na preparação e avaliação das atividades pedagógicas realizadas com estes novos objetos digitais. Deste modo, estabelecer-se-ão relações entre diferentes estratégias pedagógicas e as características que configuram estes novos objectos de literatura digital infantil, possibilitando diferentes formas de participação.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as possibilidades da *escrileitura* que caracterizam a literatura eletrônica encontra-se a interação interdisciplinar, nomeadamente entre as artes da escrita e da programação informática, a estrutura não sequencial da informação e a hipertextualidade. O produto artístico criado com estas sinergias exige, por isso, uma nova pedagogia, determinada, entre outros fatores, pela ergodicidade e pela transferência de responsabilidades do(s) autor(es) para os seus receptores. A expressividade das diferenças entre a literatura impressa e o texto literário digital é tal que a escola precisa de se repensar no sentido de uma pedagogia crítica interativa. A iniciação dos alunos na leitura e na utilização da literatura eletrônica, a educação literária e a sua literacia crítica, a exploração de novas modalidades cognitivas, o estímulo à fruição estética, o favorecimento das potencialidades criativas dos alunos no meio digital, como a *escrileitura* multimediática ou a interação entre a escrita e a sua codificação, são algumas das dimensões que a escola precisa integrar.

Pensando no paradigma das culturas participativas, nas competências dos alunos e no relativo vazio da literatura digital infantil em Portugal, criou-se uma equipa multidisciplinar no sentido de, partindo de um mesmo *input*, os murais de Costa Pinheiro, criar três níveis de histórias para diferentes faixas etárias (4, 6 a 8 e 9 a 11 anos) e, dentro de cada uma, uma gradação de complexidade a ser explorada em função da proficiência leitora dos alunos e das suas competências cognitivas.

É certo que algumas das dimensões formais da literatura infantil digital, como o hipertexto ou a multimodalidade, não constituem uma absoluta novidade, pese embora a diferença de meio. Trata-se no entanto de tirar partido de um processo de construção e de ligação que já é familiar às crianças, assim criando artefactos que propiciem o *edutainment*. Paralelamente, exploram-se em “Murais e Literatura” as virtualidades de uma dupla codificação (ilustração e animação) e dos videojogos, proporcionando aos leitores/utilizadores uma participação multissensorial.

A remediação dos murais pintados por Costa Pinheiro em 1958 prolonga o programa estético original procurando enriquecer o seu potencial representativo mediante a hibridação de linguagens e dos meios próprios da literatura eletrónica, acrescentando marcas de ludicidade e *gamificação*, embora prevalecendo a tónica narrativa, ainda que não-linear. No primeiro nível, reescreve-se e parodia-se a novela de cavalaria, num universo ficcional onde a identidade dos cavaleiros se transmuda em pássaros cujo som também reinventa o ambiente do género, que agora se transforma em novela de passaria, com as consequentes metamorfoses (in)esperadas. Também a segunda história tem uma dimensão patrimonial, mantendo uma forte relação com o intertexto, no caso, na poesia tradicional oral infantil. Toda a poesia combinatória, de maior ou menor complexidade, joga com associações motivadas e/ou sonoras por forma a provocar a imersão nessa rica herança cultural e a estimular a sensibilidade poética dos alunos. A terceira história apresenta uma composição mais tradicional, tratando-se de uma narrativa hipertextual que foi objeto de várias alterações ao texto verbal original, justamente porque a *escrileitura* eletrónica não se compadece com a mecânica da escrita tradicional.

Nos três casos, optou-se quer pelo registo emblemático quer pelas variações sobre modelos tradicionais, de modo a que as crianças sejam levadas a processos de identificação e de estranhamento destas ficções eletrónicas. Estas ruturas face à tradição e ao impresso visam identificar universos conhecidos, mas também criar disponibilidades para o insólito ou inesperado, num espaço que, justamente por ser escolar, pode acompanhar a leitura crítica dessa articulação entre os dois mundos, ao mesmo tempo que incentiva a exploração de outras possibilidades criativas, numa relação de ensino-aprendizagem consentânea com o aluno do século XXI.

## REFERÊNCIAS

- AARSETH, E. *Cibertexto*. Por uma literatura ergódica. Tradução José Augusto Mourão e Maria Leonor Telles. Lisboa, Pedra de Roseta, 2005.
- BARBOSA, P. *A Ciberliteratura: criação literária e computador*. Lisboa: Cosmos, 1996.
- BARBOSA, P. Aspectos quânticos do Cibertexto. *Cibertexualidades*, Porto, n. 1, p. 11-42, 2006. Disponível em: <<https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/863>>. Acesso em: 31 jan. 2019.
- BARRETO, F. *Uma Obra Social: Realizada em Coimbra*. I. Coimbra: Coimbra Editora, 1970.
- BOLTER, J.; GRUSIN, R. *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge: The MIT Press, 1999.
- BOLTER, J. D. *Writing Space: Computers, Hypertext and the Remediation of Print*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum Associates Publishers, 2001.

- BOLTER, J. D.; GROMALA, D. *Windows and Mirrors: Interaction Design, Digital Art, and the Myth of Transparency*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2003.
- CASSANY, D. *Tras las Líneas*. Sobre la Lectura Contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.
- CASSANY, D. *En Línia*. Llegir i Escriure a la Xarxa. Barcelona: GRAÓ, 2011.
- CERVERA, J. *Teoría de la literatura infantil*. 2. ed. Bilbao: Mensajero, 1992.
- COBO, C.; MORAVEC, J. *Aprendizaje Invisible*. Hacia una Nueva Ecología de la Educación. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011.
- CORNIS-POPE, M.; WOODLIEF, A. The rereading/rewriting process: Theory and collaborative, on-line pedagogy. In: HELMERS, M. (Org.). *Intertexts: Reading Pedagogy in College Writing Classrooms*. Lawrence Erlbaum, 2002. p.146-164.
- CUNHA, M. A. A. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1999. 18ª edição.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mille Plateaux*. Capitalisme et schizophrénie. Paris: Éditions de Minuit, 1980.
- DIAS, F. *A nova-figuração nas artes plásticas em Portugal: 1958-1975*. I. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Belas-Artes, 2008.
- ESKELINEN, M. Six Problems in Search of a Solution: The challenge of cybertext theory and ludology to literary theory. *Dichtung Digital*, n. 33, 2004. Disponível em: <<http://www.dichtung-digital.org/2004/3/Eskelinen/index.htm>>. Acesso em: 31 jan. 2019.
- EVEN-ZOHAR, I. Polysystem Theory. *Poetics Today*, v. 11, n. 1, p. 9-26, 1990.
- FITTIPALDI, C. O que é uma imagem narrativa. In: OLIVEIRA, I. de (Org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*. São Paulo: Editora DCL, 2008. p. 93-121.
- FUNKHOUSER, C. *Prehistoric Digital Poetry: An Archaeology of Forms, 1959–1995*. Tuscaloosa, Alabama: University of Alabama Press, 2007.
- GLAZIER, L. P. *Digital Poetics: The Making Of E-Poetries*. Tuscaloosa, Alabama: University of Alabama Press, 2002.
- GÓES, L. P. *Introdução à literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Paulinas, 2010.
- GRETEL. *Actas del Simposio Internacional La literatura en pantalla: textos, lectores y prácticas docentes*. Bellaterra: Universidade Autònoma de Barcelona, 2014. Disponível em linha: <[http://www.gretel.cat/wp-content/uploads/2016/05/2014\\_Actas-del-Simposio-internacional-La-literatura-en-pantalla-textos-lectores-y-practicas-docentes.pdf](http://www.gretel.cat/wp-content/uploads/2016/05/2014_Actas-del-Simposio-internacional-La-literatura-en-pantalla-textos-lectores-y-practicas-docentes.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2019.
- GUSDORF, G. Conhecimento interdisciplinar. In: POMBO, O.; GUIMARÃES, H.; LEVY, T. (Org.). *Interdisciplinaridade*. Antologia. Porto: Campo das Letras, 2006 [1986]. p. 37-58.
- GUSDORF, G. O gato que anda sozinho. In: POMBO, O.; GUIMARÃES, H.; LEVY, T. (Org.). *Interdisciplinaridade*. Antologia. Porto: Campo das Letras, 2006 [1991]. p. 13-36.
- HARGADON, A.; DOUGLAS, J. Y. The pleasures of Immersion and Interaction: Schemas, Scripts, and the Fifth Business. In: HARRIGAN, P.; WARDRIP-FRUIIN, N. (Org.). *First Person: New Media as story, performance and game*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2004. p. 192-206
- HAYLES, N. K. Translating Media: Why We Should Rethink Textuality. *The Yale Journal of Criticism*, v. 16, n. 2, 2003, p. 263-290.
- HAYLES, N. K. Electronic Literature: What is it? *The Electronic Literature Organization*, 2007. Disponível em linha: <<http://eliterature.org/pad/elp.html>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

- HUNT, P. (Org.) *Children's Literature. The Development of Criticism*. London-New York: Routledge, 1990.
- HUNT, P. *An Introduction to Children's Literature*. New York: Oxford University Press, 1994.
- HUNT, P. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- JEGERS, K.; WIBERG, C. Learning While Playing: Design Implications for Edutainment Games. In: WIBERG, M. (Org.). *The Interaction Society: Practice, Theories and Supportive Technologies*. Hershey: Information Science Publishing, 2005. p. 122-137.
- JENKINS, H. et al. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21 st Century*. Chicago, Illinois: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation, 2006. Disponível em: <[https://www.macfound.org/media/article\\_pdfs/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF)>. Acesso em: 31 jan. 2019.
- JIMÉNEZ, S. Y.. Alguns aspectos psicosociales para la reflexión em torno al niño, la literatura, la escuela y la cultura de la imagen. In: CERRILLO, P. C.; PADRINO, J. G. (Coordenadores). *El niño, la literatura y la cultura de la imagen*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1995
- LANDOW, G. *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997.
- LANDOW, G. *Hypertext 3.0. Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2009.
- LÉVY, P. *Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo, Ed. 34, 2004.
- MACHADO, A. et al. 'Inanimate Alice': The Story of the Series and its Impact in Portugal. *MATLIT: Materialities Of Literature*, v. 6, n. 3, p. 93-104, 2018. Disponível em linha: <<http://impactum-journals.uc.pt/matlit/article/view/5279>>. Acesso em: 31 jan. 2019.
- MADEJ, K. Towards Digital Narrative for Children: From Education to Entertainment: A Historical Perspective. *ACM Computers in Entertainment*, n. 1, 2003.
- MAGALHÃES, A. M.; ALÇADA, I. Literatura infantil, espelho da alma, espelho do mundo. *Revista ICALP*, n. 20-21, 1990, p. 111-123.
- MANOVICH, L. *The Language of New Media*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2001.
- MANRESA, M; REAL, N. (Org.). *Digital Literature for Children – Texts, readers and educational practices*. Berna: Peter Lang, 2015.
- ME. *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, 2017. Disponível em linha: <[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2019.
- ME. *Aprendizagens Essenciais: Português — Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2018. Disponível em linha: <<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>>. Acesso em: 18 fev. 2019.
- ME. *Aprendizagens Essenciais: Português — Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, 2018. Disponível em linha: <<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>>. Acesso em: 18 fev. 2019.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR. *Plano estratégico para a área da Ciência Tecnologia e Ensino Superior*. Leituras Ciência e Conhecimento. PNL 2027, 2018.

- PACKER, R.; JORDAN, K. *Multimedia: From Wagner to Virtual Reality*. New York and London: W. W. Norton & Company, 2002.
- PEREIRA, L. L.; PORTELA, M.; ROQUE, L. Machines of Disquiet: Textual Experience in the LdoD Archive. *MATLIT: Materialities of Literature*, v. 6, n. 3, p. 59-71, 2018. Disponível em linha: <<http://impactum-journals.uc.pt/matlit/article/view/5200>>. Acesso em: 18 fev. 2019.
- PEREIRA, L. L.; ROQUE, L. Understanding the Videogame Medium through Perspectives of Participation. *DiGRA '13 - Proceedings of the 2013 DiGRA International Conference: DeFragging Game Studies*. Volume 7, 2013.
- PETERS, M.; LANKSHEAR, C. Critical literacy and digital texts. *Educational Theory*, v. 46, n. 1, 1996, p. 51-70.
- PRENSKY, M. Digital Natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, 2001, p. 1-6. Disponível em linha: <<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>>. Acesso em: 31 jan. 2019.
- PULLINGER, K. ‘Inanimate Alice’ – How We Accidentally Created a Digital Story for Schools. In: MANRESA, M.; REAL, N. (Org.). *Digital Literature for Children*. Bruxelas: Peter Lang, 2015. p. 213-220.
- RAMADA PRIETO, L. *Esto No Va de Libros*. Literatura Infantil y Juvenil Digital y Educación Literaria. Tese (Doutoramento em Didática da Língua e da Literatura) - Universidade Autônoma de Barcelona, 2017.
- RAMOS, A. M. Infância e literatura: contributos para uma leitura da narrativa infantil contemporânea. In: *Leitura, literatura infantil e ilustração: Investigação e prática docente*. Maia: SerSilito, 2003, p. 117-128.
- RETTBERG, S. *Electronic literature*. Cambridge, UK; Medford, MA: Polity Press, 2019.
- RODRIGUES, C. Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica. *Visão Global*, v. 10, p. 161-184, 2007.
- RYAN, M.-L. (Org.). *Cyberspace Textuality: Computer Technology and Literary Theory*. Bloomington: Indiana U P, 1999.
- SCHWEBS, T. Affordances of an App. A reading of the Fantastic Flying Books of Morris Lessmore. *Nordic Journal of Childlit Aesthetics*, n. 5, 2014, p. 1-11.
- SHAVIT, Z. *Poética da literatura para crianças*. Lisboa: Caminho, 2003.
- STICHNOTHE, H. Engeneering Stories? A Narratological Approach to Children’s Book Apps. *Nordic Journal of Childlit Aesthetics*, n. 5, 2014, p. 1-9.
- TAKACS, Z. K.; BUS, A. G. Benefits of Motion in Animated Storybooks for Children’s Visual Attention and Story Comprehension: An Eye-Tracking Study. *Frontiers in Psychology*, v. 7, article 1591, 2016.
- TURRIÓN, C. *Narrativa infantil y juvenil digital. ¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literario?* Tese (Doutoramento em Didática da Língua e da Literatura) - Universidade Autônoma de Barcelona, 2014.
- UNESCO. *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*. Montreal: UNESCO-UIS, 2018. Disponível em linha: <<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2019.
- ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

## SOBRE OS AUTORES

**Rui Torres** é licenciado em Ciências da Comunicação, com Mestrado e Doutoramento em Literatura Luso-Brasileira (Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill, EUA) e Agregação em Ciências da Informação. É professor associado com agregação da Universidade Fernando Pessoa, membro do Board of Directors da Electronic Literature Organization. É poeta digital.

*E-mail:* rtorres@ufp.edu.pt.

**Ana Maria Machado** é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas (Português-Francês), com Mestrado e Doutoramento em Literatura Portuguesa (Universidade de Coimbra). É professora auxiliar da Universidade de Coimbra e tem experiência na área de Literatura Portuguesa, com pesquisa em literatura medieval, em ensino da literatura e em literatura digital.

*E-mail:* anamacha@fl.uc.pt.

**Ana Albuquerque e Aguilar** é graduada em Línguas e Literaturas Clássicas (Universidade de Lisboa), tem Mestrado em Estudos Clássicos – variante Literatura Comparada (Universidade de Lisboa) e é Doutoranda em Materialidades da Literatura (Universidade de Coimbra). É professora do Ensino Secundário e pesquisadora do Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra. Tem experiência na área de ensino da língua e da literatura e tem concentrado a sua pesquisa em educação literária, literatura digital, literatura infantil e juvenil. É bolsista de doutorado da Fundação para a Ciência e Tecnologia.

*E-mail:* anasalbuquerque@gmail.com.

**Júlia Andrade** é graduada em Relações Públicas (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Brasil) com mestrado em Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino (Universidade de Coimbra - Portugal) e é atualmente doutoranda em Materialidades da Literatura (Universidade de Coimbra). Tem experiência na área de escrita criativa e formação de leitores, com pesquisa nos seguintes temas: álbum ilustrado, leitura de imagens, livros infantis, design gráfico, formação de leitores. Bolsista CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil) 1858.2015-07.

*E-mail:* juliazuz@gmail.com.

**Thales Estefani** é graduado em Comunicação Social e habilitado em Produção Editorial (Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil), tem Mestrado em Artes, Cultura e Linguagens (Universidade Federal de Juiz de Fora - Brasil) e é doutorando em Materialidades da Literatura (Universidade de Coimbra). Tem experiência nas áreas de produção editorial e comunicação visual, com pesquisa nos seguintes temas: álbum ilustrado, intermedialidade, literatura digital, interatividade e ciência cognitiva. É bolseiro de doutorado da Fundação para a Ciência e Tecnologia.

*E-mail:* thales.chaun@gmail.com.

**Luís Lucas Pereira** tem Mestrado em Engenharia Informática (Universidade de Coimbra) e é doutorando do Plano Doutoral em Ciências e Tecnologias da Informação (Universidade de Coimbra). É co-fundador do estúdio de desenvolvimento criativo Maria Adelaide (<http://mariaadelaide.com>). Tem interesses de investigação nas áreas de Interação Humano-Computador e Literatura Digital.

*E-mail:* lpereira@dei.uc.pt.

*Recebido em 23 de novembro de 2018 e aprovado em 17 de dezembro de 2018.*

# Os recursos sonoros na literatura infantil digital: um breve estudo sobre a presença da voz nos aplicativos

Sound resources in digital children's literature: a brief study about the presence of voice in appbooks

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n75p67-80>

GISELLY LIMA DE MORAES<sup>1</sup>

**RESUMO:** Inserindo-se no debate sobre as transformações na experiência literária na cultura digital, o estudo aborda a participação dos recursos sonoros em narrativas digitais e elege a categoria da voz para pensar sobre como este recurso se articula com outros elementos da trilha sonora e com diferentes modos semióticos em livros-aplicativos narrativos em português, espanhol e inglês. O trabalho empreende uma abordagem multidisciplinar sobre a voz e busca pensar sobre a escuta do leitor infantil previsto na obra. Parte da definição de voz como elemento que pode designar o som que se expressa verbalmente e também formulações não verbais, contemplando aspectos semânticos e acústicos, para refletir sobre as potencialidades de sentido advindas daí. Para tanto, apoia-se em discussões da filosofia da expressão vocal, da narratologia e dos estudos sobre literatura infantil digital que ajudam a explicitar as formas de participação da voz nos aplicativos e suas implicações para a leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura infantil digital; trilha sonora; voz.

**ABSTRACT:** As part of the debate about the transformations in the literary experience in the digital culture, the study approaches the participation of the sound resources in digital narratives and chooses the category of the voice to think about how this resource articulates with other elements of the soundtrack and with different modes semiotics in appbooks in

1. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

Portuguese, Spanish and English. The work brings a multidisciplinary approach on the voice and seeks to think about the listening of the children's reader foreseen in the text. Part of the definition of voice as an element that is designate sound that is verbally expressed and also non-verbal formulations, contemplating semantic and acoustic aspects, to reflect on the potentialities of meaning arising from it. To this end, it relies on discussions of the philosophy of vocal expression, narratology and studies on digital children's literature that help explain the ways in which voice in the applications and their implications for reading are made explicit.

KEYWORDS: Digital literature for children; soundtrack; voice.

## INTRODUÇÃO

A experiência sonora na leitura digital é um desses temas que, aparentemente, se antecipam às práticas sociais. Um olhar precipitado poderia fazer pensar que se trata de uma resposta ansiosa às mudanças que se apresentam no horizonte tecnológico da leitura. Os céticos dirão que não vemos por aí leitores proficientes com fones de ouvido conectados a objetos de leitura, lendo notícias, estudando ou desfrutando de um romance que conta com recursos sonoros. Mesmo sendo informados de que já existem trilhas sonoras para livros digitais que permitem tal experiência, poderiam argumentar que o acesso a textos com recursos sonoros é limitado, pois há pouca produção, e que tal produção não caiu no gosto do leitor. Poderão também dizer que, embora nosso tempo venha sendo tomado pela leitura na tela, o uso de recursos sonoros na leitura não se mostra relevante no nosso meio social, pois os sujeitos separam a experiência com o texto verbal da experiência audiovisual. Outros, os mais abertos aos novos modos de ler, diriam que os leitores do digital são os responsáveis por unir essas experiências e que a leitura nas redes sociais e nos aplicativos de comunicação imediata já trazem uma dimensão sonora, por meio de vídeos que combinam verbal e não verbal, e por meio de mensagens verbo-visuais que se complementam com mensagens de áudio, os quais, combinados, formam um hipertexto multimídia e multimodal.

A possibilidade de assumir qualquer das posições como verdadeira demonstra que o cenário não é simples. Dessa maneira, cabe esclarecer sobre o tipo de leitura digital que estamos considerando, quando abordamos os recursos sonoros. Em primeiro lugar, é preciso explicar que estamos falando da leitura literária que se processa por meio de aplicativos para serem executados em *tablets*. Em segundo lugar, que falamos do leitor criança, em cujo cotidiano já é possível constatar experiências literárias nessas plataformas, as quais combinam texto, som, imagem, animação e interatividade. Nesse

contexto de leitura, os objetos de fruição literária, em sua maioria, contam com um conjunto de recursos de áudio por meio dos quais se busca narrar uma história de forma mais atrativa.

A popularização dos dispositivos móveis e seu manuseio desde muito cedo por crianças provocaram um incremento do comércio digital de bens simbólicos voltados para a infância, sendo um alerta para a necessidade de desenvolver uma crítica especializada e estudos sobre os processos de mediação existentes e desejáveis nesse novo contexto. De acordo com Ramada Prieto (2017, p. 94) os estudos provenientes da “didática dos objetos materiais que contém o texto literário” apontam para novas necessidades formativas, uma vez que houve mudanças no sistema de circulação literária, agora fortemente submetido à mercantilização e no meio do qual se desenvolvem as crianças. Para o autor, é preciso trabalhar, desde uma perspectiva da didática da leitura literária, visando a um empoderamento crítico dos leitores. Tal empoderamento, no nosso modo de pensar, perpassa pelo desejo de conhecimento, por parte dos educadores, dos modos de construção desses objetos artísticos que ora frequentam as mãos das crianças e demandam dos leitores infantis, para além de um trivial passar de páginas, novas respostas físicas, cognitivas e estéticas.

Os estudos dos sons nos aplicativos para crianças se incluem nessa tentativa de oferecer dados sobre as novas experiências estéticas proporcionadas pelo suporte eletrônico. Nos estudos que vimos desenvolvendo sobre o som na literatura digital no contexto das práticas de leitura infantis, partimos dos três planos sonoros propostos por Chion (1993): voz, música e ruídos, reconhecendo que cada um deles é parte importante da experiência estética, tanto nas narrativas audiovisuais quanto nas digitais.

Neste trabalho, abordaremos o elemento voz, com o propósito de refletir sobre seu papel na leitura literária digital, buscando identificar novas possibilidades de sentido advindas da presença desse elemento. Mais que descrever como a voz está disponível nos aplicativos literários para *Ipad*, faremos uma reflexão sobre sua presença na narrativa digital, propondo um olhar sobre as mudanças que traz para os modos de narrar e de prever o leitor nos interstícios do texto. Transitaremos entre uma análise estrutural e uma análise do leitor implícito nas obras, considerando as tensões entre essas duas perspectivas. Faremos ainda uma discussão em torno da relação entre o leitor criança previsto e a voz como presença acústica e verbal, em busca de aprofundar as reflexões anunciadas, para além de uma perspectiva textual e logocêntrica.

A VOZ NA LITERATURA NA DIGITAL

A voz humana é portadora de muitas potencialidades. Do sussurro ao grito, do gemido ao canto, do grunhido à fala, há uma rede infinitamente complexa de sentidos possíveis de serem construídos no percurso que vai da emissão à escuta e que dependem não só da linguagem, mas também do som e de suas modulações.

Nas suas investigações sobre o uso da voz no audiovisual, Chion (1993) afirma que o cinema é vococêntrico e verbocêntrico. Isto significa que ele se vale de um maior poder da fala para despertar a atenção do ouvinte, se comparada aos outros sons do ambiente, e também para transmitir mensagens. Segundo ele:

Se o ser humano ouvir vozes no meio de outros sons que o rodeiam (sopro do vento, música, veículos), são essas vozes que captam e concentram logo a sua atenção. Depois, em rigor, se as conhecer e souber quem está a falar e o que dizem, poderá então interessar-se pelo resto. Se essas vozes falarem numa língua que lhe seja acessível, vai começar por procurar o sentido das palavras, e só passará à interpretação dos outros elementos quando o seu interesse sobre o sentido estiver saturado. (CHION, 1993, p. 13, tradução nossa).

Os argumentos do autor evocam a supremacia da voz sobre outros estímulos sonoros para o ouvido humano, o que, segundo ele, é um aspecto fundamental da produção de filmes e vídeos, daí o salto que o cinema deu quando se tornou falado. A literatura, por outro lado, embora originada da palavra falada, passou por um processo de desvocalização para se firmar como fenômeno cultural na modernidade, época de característica grafocêntrica. Assim, podemos afirmar que a literatura moderna permaneceu verbocêntrica, mas se despiu de seu caráter vococêntrico em favor da cultura escrita.

No que tange à literatura infantil, a oralidade prolongou sua influência, tanto na definição das formas literárias originadas da poesia e do conto da tradição oral quanto como forma de recepção, mediada pela voz do adulto que lê para a criança ainda não alfabetizada. Nesse contexto, a experiência literária da criança, além de envolver um texto, envolve os corpos dos sujeitos abarcados por essa leitura. A voz, aí, como defende Cavarero (2011), se afirma como presença acústica única, evocando um corpo singular e que tem seu próprio poder de captura e sedução. Nos momentos da partilha do texto literário com a criança, a leitura se faz com a linguagem da experiência, no sentido em que Oliveira (2012, p. 33) diz:

A linguagem da experiência é, pois, uma linguagem que não quer apagar a subjetividade em prol de uma universalidade. É ao mesmo tempo singular e comum, na medida em que é aberta à escuta, ao sensorial, ao risco, sem aparelhar-se de certezas e domínios pretensamente inquestionáveis. O que interessa são os efeitos de sentido de que não se pode escapar [...] enfrentar a palavra desde seu jogo de dissimulação, estabelecer um corpo a corpo com ela [...].

A chegada do livro ilustrado, ou livro-álbum, às práticas de leitura literária na infância e, com o passar do tempo, sua hegemonia como forma de partilha de narrativas com crianças pequenas ajudam a demarcar a importância da voz como mediadora da experiência estética com a linguagem. No entanto, nesse contexto, diferentemente das situações tradicionais de narração oral, o verbal divide espaço com a imagem, com a qual dialoga na produção de sentidos. Isso traz ao livro ilustrado o compromisso com um duplo destinatário: o adulto que lê em voz alta e a criança que vê as imagens. A condição de partilha do texto é, pois, de intimidade e de dialogicidade entre as instâncias da voz e da imagem; entre o(s) autor(es), o leitor adulto e o leitor criança; entre o verbal, o acústico e o imagético.

Uma das indagações que surgem na análise da voz no meio literário digital advém do fato de o livro ilustrado ter sido o primeiro arcabouço de que os produtores de livros-aplicativos se valeram para construir suas obras: na literatura digital, a mediação dos pais ou de outro adulto pode ser substituída pela voz gravada? Nesse caso, que tipo de papel é concedido à voz na fruição da obra, posto que irá exercer funções expressivas que são próprias da mediação em voz alta?

O plano da voz abrange não apenas a narração, mas também os diálogos e o vozerio. No cinema, os diálogos são o elemento mais importante da trilha sonora, já que se trata de uma arte dramática, em que a interação dos personagens é o principal motor da narrativa. Nas narrativas digitais, sobretudo as adaptadas dos livros ilustrados, a organização do discurso apresenta maior variedade, sendo mais preponderante o discurso indireto, que se alterna com o discurso direto. Dessa forma, a narração em *voice over*<sup>2</sup> ganha, nos aplicativos, maior relevância do que os diálogos e o vozerio. Vale ressaltar, contudo, que, quanto mais se distancia da literatura em papel, ou seja, quanto maior é o grau de interatividade e de multilinearidade da

2. É comum a referência à voz em *off* no audiovisual. Este termo significa que o personagem que fala está fora de cena, mas que sabemos quem fala. A voz do tipo *voice over* significa que o narrador é indeterminado, algo mais comum nas narrativas para criança.

obra, mais comum é o uso de diálogos, em detrimento da voz de um narrador. Em geral, a voz vem acompanhada da sua reprodução escrita, o que, em alguns casos, permite que o recurso da voz seja acionado ou desligado pelo usuário, de forma independente dos outros elementos da trilha sonora.

O que vemos, portanto, com a cultura digital, é um novo modo de vocalização da palavra, desta vez articulada, desde o processo de produção, com imagem, escrita, som e movimento, e propondo novas formas de recepção. Assim, os estudos da voz na literatura digital se dão em meio a uma literatura que não pode negar sua relação com o verbal, mas se realiza por meio de outros modos semióticos e, principalmente, retoma a dimensão acústica do dizer desde uma perspectiva textual, ou seja, a partir de uma voz, à primeira vista, não corporificada nem identificada com um sujeito específico, pois se constitui uma instância do próprio texto e do contexto eletrônico.

#### ANALISANDO LIVROS-APLICATIVOS: A NECESSIDADE DE OUVIR COM OUTROS OUVIDOS

Os aplicativos dos quais falamos são parte de um *corpus* maior, que compôs pesquisa de doutorado concluída em 2016 (MORAES, 2016), na qual analisamos 40 livros-aplicativos disponíveis na loja virtual Apple Store entre os anos de 2012 a 2015, de cuja análise reunimos alguns dados abordados de forma genérica no texto. Ao analisarmos mais detidamente os recursos de voz na narrativa, nos referiremos a apenas sete livros-aplicativos: *Es así* (VALDIVIA, 2011), *Olívia dreams* (FALCONER, 2014), *The heart and the bottle* (JEFFERS, 2011), *Little Red Hiding Hood* (NOSY CROW, 2013), *A princesa e o sapo* (MASSARANI, 2013), *Don't let the pigeon run this app* (WILLEMS, 2013) e *The monster at the end of this book* (SESAME WOKSHOP, 2011).

Referimo-nos aqui à voz como narração, como diálogo e como vozerio. As formas não verbais de representação da voz no ambiente digital, a que chamamos de vozerio, têm espaço nas obras infantis e podem ser usadas com diferentes funções, abarcando as situações que representam falas coletivas ou vocalizações indistinguíveis, mas com efeito expressivo. Um exemplo de utilização do vozerio encontramos no aplicativo *The heart and the bottle*, de Oliver Jeffers (2011), desenvolvido pelo laboratório Bold Creative. Não por acaso, é na parte da história em que há um adulto lendo para uma criança, que se apresenta o recurso do vozerio. Nela, ouve-se o som da voz do adulto, sem que seja possível distinguir suas palavras, as quais são representadas por um balbucio. O conteúdo do que é lido por esse adulto

é dado a conhecer apenas por meio de ilustrações. Há, nessa passagem, uma forma de articulação, herdada dos livros ilustrados, entre imagem e voz, em que um modo semiótico complementa o outro, cada um dando novas informações sobre o narrado. O vozerio, como expressão acústica, estabelece, nesse trecho, uma articulação complementar entre som e imagem, evitando uma relação redundante entre esses *modos*, o que poderia ter ocorrido, se se buscasse expressar em palavras o que já está representado na ilustração. O vozerio, nesse caso, apresenta outras informações: o tom afetuoso e tranquilo, a fala mansa do adulto, informações que, adicionadas à imagem, ajudam a definir a emoção da cena.

Aproveitaremos essa representação da cena de leitura de um adulto para uma criança para refletir sobre a dimensão acústica da voz na relação com a leitura literária, mediada pelo meio digital. Segundo reflexões de Adriana Cavarero (2011) na obra *Vozes plurais: filosofia da expressão vocal*, a cultura ocidental perdeu a perspectiva da voz como fenômeno acústico e de sua força como tal nas relações sociais e afetivas. A autora defende a voz como expressão da unicidade dos sujeitos perante o outro. Propõe, assim, que nos descolemos da ideia da voz como significação, para uma experiência da voz como ato, reconhecendo, enfim, o seu primado sobre a palavra. Faz referência, nessas considerações, a uma erotividade da expressão vocal, inscrita pelo corpo que a emite, ideia que ela compartilha com Barthes, à diferença que este autor vincula a voz ao discurso, fato que merece a crítica da autora:

Sintonizar-se com a sonoridade da palavra e enfatizar o gozo corpóreo, o canto da carne, a pulsão rítmica, da qual jorra não é, de fato, suficiente para salvar a própria palavra do abraço mortífero do logocentrismo. A máquina metafísica que nega metodologicamente o primado da voz [...] faz com que, por exemplo, as filosofias que pretendem valorizar o “diálogo” e a “comunicação” permaneçam aprisionadas em um registro da linguagem que ignora o caráter relacional já acionado pela simples comunicação das vozes umas às outras. (CAVARERO, 2011, p. 31)

Tendo em vista que a corporeidade presente na voz, no meio digital, é mediada por outra presença física, a do dispositivo, é natural que a primeira desconfiança diante disso seja de que há um prejuízo para a experiência de leitura, uma vez que esse encontro de vozes é agenciado por uma máquina que não escuta, que não se deixa afetar efetivamente pela voz única do seu leitor. Todavia, esta perspectiva se funda na ideia equivocada de que as experiências de leitura literárias teriam que ser

isonômicas, deveriam ser governadas pelas mesmas leis. Nossa perspectiva é de que é preciso conhecer melhor as novas possibilidades trazidas pela voz como signo de uma corporeidade mediada pela máquina e como elemento textual, para entender seu funcionamento na leitura literária.

#### A VOZ E OS ELEMENTOS DO DISCURSO NAS NARRATIVAS DIGITAIS

Nos estudos da narratologia, costuma-se sintetizar a comunicação narrativa a partir da máxima: “alguém conta uma história a alguém”. Essa frase curta abriga as principais categorias envolvidas no ato de narrar, incluindo o narrador, o narrado e aquele para quem se narra. Nossa atenção se volta, inicialmente, para a enunciação, para a forma de contar, ou seja, a camada discursiva do ato de narrar, buscando compreender como a voz se manifesta nessa dimensão e como, a partir da integração do som a outros códigos, é possível acrescentar valor aos elementos do plano discursivo.

Nas narrativas multimídias e hipermídias (TURRIÓN, 2014), é preciso considerar que muitos são os meios articulados na elaboração da estratégia narrativa. Segundo Reales e Confortin (2008), a estratégia narrativa, que articula os demais elementos do discurso, está relacionada às possibilidades materiais vinculadas ao objeto artístico e aos meios que o autor concebe e de que dispõe para realizá-lo. As possibilidades de realização de estratégias narrativas via recursos sonoros devem levar em conta características dos seus elementos, tais como a baixa figuratividade da música, o caráter performático da linguagem oral e a utilização idiossincrática dos ruídos que apelam para diferentes tipos de escuta numa obra literária digital.

Nessa perspectiva, as escolhas relacionadas à trilha sonora, por suas especificidades semânticas e sintáticas, poderão não servir a todas as necessidades narrativas ou servir em graus de importância distintos. A voz, por suas características óbvias, tende a ser posta mais facilmente a serviço da enunciação narrativa, em especial do narrador que, em geral, também é representado via texto escrito.

#### O NARRADOR

Barthes (2013) apresenta sua versão da máxima narratológica da seguinte forma: há alguém que doa uma história e alguém que a recebe. Dessa forma, Barthes se refere a duas instâncias do texto: a responsável por “entregar” a história ao leitor, o narrador, e a que recebe, o narratário. Esse autor problematiza, nessa discussão,

se é o narrador um ser que deve ser personificado ou uma função que independe de que se lhe atribuam características psicológicas ou físicas. Preocupa Barthes a confusão que se pode fazer entre autor e narrador, algo relevante para a literatura infantil, mas pouco discutido, ainda que essa distinção seja algo importante para a educação literária e um desafio para as crianças.

Nas narrativas digitais cujos narradores se apresentam por meio da voz, esse problema ganha uma nova dimensão, uma vez que esse narrador, ainda que seja uma instância do texto literário multimodal, está mais suscetível a uma personificação.

Paul Zumthor (2007), pesquisador da oralidade na literatura, em sua obra *Performance, leitura e recepção*, nos diz que a voz não se confunde apenas com o oral. Para ele, até mesmo a leitura silenciosa remete a uma experiência sonora inscrita no texto. Na literatura digital, de forma distinta, a possibilidade de vocalização do texto escrito traz a voz para a experiência literária das crianças não como um eco do oral, que é suscitado pelo escrito, mas como *performance* vocal real.

Assim, a voz é ponto de partida para um processo de troca que envolve um sujeito, um objeto e um receptor, evocando sempre a presença de corpos e, ao mesmo tempo, a possibilidade de se estender para além do corpo, nos âmbitos espacial e temporal (pode-se projetar a voz no espaço, assim como prolongar o tempo de uma palavra). A voz, nessa perspectiva, tem um caráter performático que pode se manifestar de forma plena ou ser, apenas, imaginado na leitura silenciosa.

O leitor infantil implícito nas narrativas digitais não somente lê a voz do narrador de uma história, mas interage com sua concretude sonora, na qual se inscrevem uma determinada *performance*, um corpo e uma identidade suposta, mediados pelo texto digital. Mesmo que o grau de *performance* vocal varie em intensidade e que a mediação eletrônica faça com que se perca sua “carnalidade” pela redução do corpo, é preciso considerar que indícios dessa presença subjetiva chegam ao leitor pela via sonora.

Barthes (2013), na sua discussão sobre quem é o doador da história, argumenta que não se pode atribuir ao narrador o caráter de pessoa viva, uma vez que é preciso compreender que são “seres de papel”, signos imanentes, pertencentes ao texto. Porém, a narração oral remete diretamente a uma pessoa viva, um intérprete, com um corpo que realiza uma *performance* audível. Desse modo, o narrador pode se tornar “intrusivo” (REIS; LOPES, 1988), pois empresta à história algo próprio, através do som da sua voz. Por outro lado, permite também estabelecer uma relação de distância com o autor. É o caso de muitos aplicativos em que a voz do narrador como gravação sonora informa uma identidade diferente do autor, pela diferenciação

sexual ou etária, pondo em confronto uma eventual hipótese do leitor de confusão entre os dois. É o caso do aplicativo *Es así*, em que a voz do narrador masculino se contrapõe à autora Paloma Valdívía (2011). Tal escolha também põe em questão aspectos ideológicos e estéticos, por exemplo, quanto a ser um narrador homem o eleito para contar coisas sobre o nascimento e a morte, tema de que trata a história.

Barthes (2013) assinala que os signos do narrador estão muito mais explícitos no discurso do que os do leitor, ainda que esse também esteja inscrito no texto. Esse leitor, que para Genette (1989) é o narratário, ou seja, aquele a quem o narrador se dirige, faz-se presente, de forma ainda mais patente, na *performance* vocal. Mesmo que isso, em alguns casos, possa significar uma visão reducionista da infância, o público infantil, muitas vezes, deixa-se entrever na forma como o narrador usa a voz com um tom específico que não usaria com o adulto, para representar aquele a quem fala, como no aplicativo *Olivia dreams* (FALCONER, 2013). A forma como a voz do narrador – uma voz feminina – expressa com bastante vivacidade e humor o texto verbal, e também o tom afetivo que usa, levam a inferir a presença de um narratário infantil.

#### A FOCALIZAÇÃO

Esse conceito desenvolvido por Genette (*apud* REIS; LOPES, 1988) e que também é conhecido pelos termos *perspectiva narrativa* ou *ponto de vista*, refere-se, na narrativa convencional, à posição do narrador quando conta o que conta, no sentido tanto espacial como ideológico. Em geral, a ideia de perspectiva e a de visão estão associadas ao campo das artes visuais e às experiências sensoriais, levando ao uso do termo *focalização*, com o propósito de desprendê-lo de uma concepção “visualista”, que não se limite ao que um personagem-narrador pode ver, mas remeta também aos aspectos afetivos, ideológicos e morais (REIS; LOPES, 1988). Por outro lado, Mieke Bal (1990), também estudiosa da narrativa, faz distinção entre o agente que vê e o que se vê, como também entre o agente que narra e o que se narra. Ela explica que a análise de uma narrativa deve considerar a posição de um em relação ao outro, gerando diferentes combinações.

Essa demarcação, para Nikolajeva e Scott (2011), desafia as narrativas multimodais, pois narrar e mostrar se convertem em problemas distintos para as linguagens verbal e visual: a primeira tem caráter simbólico e é mais propícia para narrar, a segunda tem caráter icônico e é mais propensa a mostrar. Quanto aos sons, centro do nosso interesse, eles não podem responder de imediato a essa classificação

semiótica. A música, por exemplo, se considerarmos somente esse elemento de uma banda sonora, tem caráter tanto icônico como simbólico, chegando ao leitor primeiramente como percepção sensorial e afetiva e, apenas posteriormente, a partir de uma escuta semântica norteada por convenções culturais, poderá corresponder a uma representação simbólica. A voz, evidentemente, na sua dimensão verbal, mantém seu caráter simbólico e sua vocação para narrar fatos; no entanto, interessam-nos, para além dessas características, as informações e as sensações que pode proporcionar no campo acústico.

As autoras supracitadas observam que, nos livros ilustrados, a voz que narra está, predominantemente, a cargo da linguagem verbal, e a perspectiva (o que se vê) está a cargo da imagem, ponderando que as imagens têm menos possibilidade de empreender uma focalização interna, mas são especialmente hábeis para apresentar a perspectiva de um narrador onisciente. Se os recursos sonoros, consideradas apenas suas qualidades acústicas, são ineficazes para realizar quaisquer dessas tarefas na narrativa, podem, por outro lado, contribuir para a focalização realizada pelo texto ou pela imagem, acrescentando dados sobre quem narra pela via da voz.

No aplicativo *A princesa e o sapo* (MASSARANI, 2013), nota-se, claramente, a relação verbovisual apresentada por Nikolajeva e Scott. Nela se pode escolher o sapo ou a princesa como personagem-narrador ou, ainda, gravar a própria voz narrando a história. Aqui a perspectiva narrativa é neutra do ponto de vista da imagem, mas apresenta uma mudança na qualidade das informações a que tem acesso o leitor quando muda o narrador, o que configura uma alteração na focalização. Nesses aplicativos, é a voz que apresenta essa ideia de mudança no foco narrativo, sendo o fator acústico a primeira marca dessa transformação, o que pode ajudar o leitor infantil a dar-se conta das diferentes perspectivas narrativas que, nesse caso, estão neutralizadas pela imagem.

#### A VOZ NA CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS

A diegese, em uma narrativa, diz respeito ao plano de “o que se conta”. Nele a voz se expressa, em geral, por meio dos diálogos, os quais trabalham na construção verbal da ação e dos personagens. Na construção dos personagens, ela atua de forma semelhante à construção do narrador. Assim, voltamos a recorrer a Barthes (2013, p. 44), para quem os personagens “formam um plano de descrição necessário, fora do qual as pequenas ações narradas deixam de ser inteligíveis, de sorte que se

pode bem dizer que não existe uma só narrativa no mundo sem personagem”. Na literatura verbal, a tarefa de construir e descrever um personagem se realiza através de inúmeras estratégias que envolvem elencar características de ordem interna e externa, físicas, filosóficas e psicológicas. Podem-se também adicionar diferentes camadas de informações sobre um personagem, por meio de estratégias discursivas próprias da palavra, como: o monólogo, o diálogo, os paralelismos, as repetições e outras técnicas que levam o leitor a construir uma imagem mental, resultante de inferências realizadas a partir dos dados recolhidos ao longo da obra.

Nos livros ilustrados, assim como nos aplicativos daí adaptados, a tarefa de descrever e narrar é, em grande parte, delegada às imagens. Dessa maneira, as estratégias para apresentar um personagem são modificadas, e muitas das informações que são apresentadas deixam de ser “ditas” para serem “mostradas”.

É evidente que podemos, pela voz, identificar aspectos da identidade do personagem, como sua faixa etária e, em alguns casos, seu sexo ou aspectos que atribuem humanidade a personagens animais ou fantásticos. Entretanto, no aplicativo *Little Red Hiding Hood* (NOSY CROW, 2013), esse recurso é usado de forma surpreendente, pois a voz faz contraponto com a imagem e com o texto. Na clássica história de Chapeuzinho Vermelho, o narrador e todos os personagens, incluindo os personagens adultos: a mãe, a avó, o lobo e o caçador, são representados com vozes infantis. Este aspecto solicita do leitor que ele ressignifique o contexto de enunciação e leia a história incluindo essa nova informação, que acrescenta uma nova camada de significação e propõe outro jogo enunciativo.

Nos aplicativos *Don't let the pigeon run this app* (WILLEMS, 2013) e *The monster at the end of this book* (SESAME WOKSHOP, 2011), os personagens “conversam” com o leitor. No primeiro, somente através do registro sonoro e, no segundo, com ambos, sonoro e escrito. Esse ser virtual que interage verbalmente com o leitor, respondendo às suas perguntas, é chamado de *chatbot*. O personagem Grover, por reagir à interatividade do leitor, aproxima-se desse conceito, embora de forma simulada<sup>3</sup>. O pombo (*pigeon*) do outro *app* também se dirige diretamente ao leitor, ainda que não reaja à interação. Ambos os personagens se dirigem diretamente ao narratário, elemento da narratologia que designa aquele para quem se conta a história. Essa interação pela voz cumpre o papel de colocar o narratário dentro do plano da história, ou seja, constituindo-se, ele também, um personagem.

3. Turrión e Ramada Prieto (2014) classificam a interatividade na literatura digital como real, simulada e falsa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aproximarmo-nos dos livros-aplicativos com um olhar (e uma escuta) aberto é um passo necessário para compreender as especificidades dessa nova experiência para os leitores. Em vez de insistir em realizar uma transposição direta da leitura literária em papel para o meio digital, é preciso reconhecer que, entre a experiência tradicional de leitura e a eletrônica, haverá perdas e ganhos, pois os novos recursos disponíveis para a construção da narrativa permitem que se jogue com outras possibilidades de sentido. A voz, nesse processo, passa a ser uma instância do texto, com suas qualidades acústicas e verbais, ambas se constituindo elementos de significação. Se, na leitura mediada pela voz do adulto, a criança experimenta uma fruição estética que inclui o apelo sonoro da palavra proferida, com toda sua capacidade de captura do outro, na leitura mediada pelo suporte eletrônico, a sonoridade da voz, por tudo que ela pode significar como referência a um corpo que fala, permite também uma experiência enriquecedora, prazerosa e que pode levar à evolução do leitor na sua relação com a leitura literária.

## REFERÊNCIAS

- BAL, M. *Teoría de la narrativa* (Una introducción a la narratología). Madrid: Cátedra, 1990.
- BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, R. *Análise estrutural da narrativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- CAVARERO, A. *Vozes plurais: filosofia da expressão vocal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- CHION, M. *Audiovisión: introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós, 1993.
- FALCONER, I. *Olivia dreams*. Nova Iorque: Dreamwork Press, 2014. (Versão para Ipad).
- GENETTE, G. *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus, 1989.
- JEFFERS, O. *The heart and the bottle*. Nova Iorque: Penguin Group, 2011. (Versão para Ipad).
- MASSARANI, M. *A princesa e o sapo*. Rio de Janeiro: Manati, 2013. (Versão para Ipad).
- MORAES, G. L. *Trilha sonora de aplicativos de literatura para crianças e educação literária*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação: Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- NOSY CROW. *Little Red Riding Hood*. Londres: Nosy Crow, 2013.
- OLIVEIRA, E. K. *Corpo a corpo com o texto no ensino de literatura*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- RAMADA PRIETO, L. *Esto no va de libros*. Tese (Doutorado em Didática da língua e da literatura) – Faculdade das Ciências em Educação, Universidade Autônoma de Barcelona, Bellaterra, 2017.
- REALES, R.; CONFORTIN, L. *Introdução aos estudos da narrativa*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.

- REIS, C.; LOPES, A. C. M. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.
- SESAME WORKSHOP. *The monster at the end of this book*. Nova Iorque: Sesame Workshop & Callaway Digital Arts, 2011. (Versão para Ipad).
- TURRION, C. *Narrativa infantil y juvenil digital. ¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literário?* 455 f. Tese (Doutorado em Didática da língua e da literatura) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2014.
- TURRIÓN, C.; RAMADA PRIETO, L. Los caminos hacia la actuación del lector implícito en la literatura infantil y juvenil digital. In: SIMPÓSIO LITERATURA EN PANTALLAS: TEXTO, LECTORES Y PRACTICAS DOCENTES, 2014, Barcelona. *Anais...* Barcelona, 2014. Disponível em: <<http://www.gretel.cat/sites/default/files/fitxers/Actas%20del%20Simposio%20internacional%20La%20literatura%20en%20pantalla%20textos,%20lectores%20y%20pr%C3%A1cticas%20docentes.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2016.
- VALDIVIA, P. *Es así*. México: Fondo de Cultura Económica, 2011. (Versão para Ipad).
- WILLEMS, M. *Don't let this pigeon run this app*. Burbank: Disney Enterprises, 2013. (Versão para Ipad).
- ZUMTHOR, P. *Performance, recepção e leitura*. Trad. Jerusa Pires de Almeida e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

#### SOBRE A AUTORA

**Giselly Lima de Moraes** é graduada em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador, tem Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. É professora/pesquisadora da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Educação e Linguagem, com pesquisa nos seguintes temas: formação de leitores, educação literária, literatura infantil digital, multimodalidade, didática da leitura e da escrita.

*E-mail:* xltrama@gmail.com.

*Recebido em 23 de novembro de 2018 e aprovado em 17 de dezembro de 2018.*

# A leitura, por crianças pequenas, de obras de literatura digital e digitalizada

## Reading works of digital literature and scanned literature by young children

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n75p81-99>

MÔNICA DAISY VIEIRA ARAÚJO<sup>1</sup>

**RESUMO:** Crianças cada vez menores se utilizam de dispositivos digitais, em geral móveis, para realizar várias atividades, inclusive, de leitura de obras literárias digitais e digitalizadas. Analisam-se aqui os dados de uma pesquisa realizada em 2017 e 2018 com crianças de 4 e 5 anos de idade e apresentam-se os eventos de letramento em atividades de leitura literária digital realizada pela professora em uma escola de Educação Infantil. Verificou-se que as crianças precisam aprender os gestos e o comportamento de leitura necessários para ler as obras digitais que possuem um maior nível de interatividade e multimodalidade. Elas inicialmente necessitam da orientação constante de um adulto para conseguir se engajar e construir sentido para o texto literário lido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura literária digital; literatura digital; literatura digitalizada; criança; formação de leitores.

**ABSTRACT:** Smaller children, use of digital devices, in General, mobile, to perform various activities, including, literary reading fingerprints and digitized. We analyze the data of a research conducted in 2017 and 2018, with children 4 and 5 years of age and present literacy events digital literary reading, held by the teacher in a school of early childhood education. We need to learn the gestures and reading behavior required to read the digital works that

1. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

have a higher level of interactivity and multimodality. We note that children initially require constant guidance of an adult to be able to engage and build a sense of literary text read.

KEYWORDS: Digital; digital literature literary reading; scanned literature; child; formation of readers.

## INTRODUÇÃO

As transformações no suporte nos oportunizam compreender a evolução da literatura pela via das modificações de sua materialidade ao longo da história da cultura escrita e seus possíveis impactos na produção, no acesso, na difusão, na apropriação e na leitura da literatura. Com a invenção da escrita, por exemplo, obras literárias ganharam uma possibilidade de maior permanência e divulgação. E a leitura literária, ou seja, o ato de ler uma obra literária ganhou *status* social de grande importância na sociedade.

Apesar de a literatura oral, lida ou recitada em voz alta ter permanecido por muitos séculos como a principal forma de difusão da literatura, foi com o uso de suportes cada vez mais fáceis de manusear e inscrever as obras literárias, como o pergaminho e o papiro, que o acesso e a difusão da literatura se expandiram. Mas foi com a invenção da imprensa e, mais recentemente, com o suporte digital que se ampliou consideravelmente a divulgação dos materiais para leitura literária. Os leitores e, em especial, as crianças, recebem, cada vez mais, informações sobre obras literárias em *sites* de livrarias, de comércio eletrônico, em redes sociais, em *blogs*, em plataformas como *Youtube*, em grupos de mensagens instantâneas, em *sites* de busca ou de jogos digitais nos quais as propagandas de obras de seu interesse saltam aos olhos das crianças.

Essa sociabilidade na cultura digital em torno das práticas de leitura e de escrita literárias é uma das dimensões do que denominamos de letramento literário, entendido como o uso social da leitura e escrita de obras literárias e que, ao longo de milênios de difusão da literatura, foi se modificando e se ampliando, também, com as transformações do suporte. Cosson (2011, p. 12) compreende letramento literário como um “processo de letramento que se faz via textos literários [e] compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

Areladas a essas demandas ao leitor em formação, para desenvolvimento do letramento literário, estão as modificações nos suportes de leitura, que irão incidir em práticas de letramento literário diferenciadas na cultura digital. Uma delas se

refere aos modos de leitura, nos quais o leitor, liberado pela materialidade do suporte, pode, com mais facilidade, com um objeto em mãos, por exemplo, com os *smartphones*, ler todas as obras literárias pelas quais tenha interesse, mudar a leitura de uma página ou de um capítulo para outro com um toque na tela ou verificar o significado de uma palavra desconhecida com um clique nela.

Hayles (2002) destaca a importância da materialidade para os estudos literários, embora, historicamente, não tenham sido objeto de análise as modificações no suporte. A autora acredita que tais modificações provocam transformações na literatura que necessitam ser consideradas.

*As the vibrant new field of electronic textuality flexes its muscle, it is becoming overwhelmingly clear that we can no longer afford to ignore the material basis of literary production. Materiality of the artifact can no longer be positioned as a subspecialty within literary studies; it must be central, for without it we have little hope of forging a robust and nuanced account of how literature is changing under the impact of information technologies<sup>2</sup>.*  
(HAYLES, 2002, p. 19)

O debate permanece em torno do conteúdo, principalmente, nestes tempos de criações de obras literárias digitais e do fervor dos *bestsellers*, mas também dos “avatares da literatura”, termo utilizado por Cosson (2014) para apontar, na atualidade, as novas criações literárias que estão disponíveis em vários formatos e são difundidas em uma diversidade de meios<sup>3</sup>. O autor cita as canções populares, os filmes, por meio dos seus roteiros, as histórias em quadrinhos, as séries de TV, os jogos eletrônicos, a literatura eletrônica, as telenovelas, as propagandas e até mesmo “as vidas celebrizadas em jornais e revistas populares” (COSSON, 2014, p. 18). Ou seja, existe uma convergência (JENKINS, 2009) nas obras literárias digitais, e as crianças transitam de um meio para o outro em busca dos conteúdos literários do seu interesse.

As obras literárias digitais compreendem as obras de literatura digital e digitalizada. A primeira é definida por Torres (2004) e Hayles (2009) como diferente

2. “À medida que o vibrante novo campo da textualidade eletrônica se desenvolve, está se tornando cada vez mais claro que não podemos nos permitir mais ignorar a base material da produção literária. A materialidade do artefato não pode mais ser posicionada como uma subespecialidade dentro dos estudos literários; ela deve ser central, pois sem ela teremos pouca esperança de conceber uma visão robusta e detalhada de como a literatura está mudando sob o impacto das tecnologias da informação”. (HAYLES, 2002, p. 19)
3. Utilizaremos o termo “meio” para designar as ferramentas físicas de comunicação, tais como: a Internet, a televisão, o rádio, os materiais impressos, os celulares, os jogos eletrônicos, entre outros.

da literatura impressa que, por vezes, é transposta para o computador. Existe uma diversidade de tipos de obras consideradas como literatura digital: algumas compreendem gêneros integrados às obras literárias do suporte impresso, mas com uso de redes de construção coletiva *on-line* ou *off-line*. Outras inauguram gêneros literários novos, com características diferentes dos encontrados na cultura impressa, elaborados por meio de hipertextos, recursos multimodais e uso de programas de computador. A literatura digitalizada, por sua vez, possui o formato idêntico ao do impresso, ou seja, é em geral, uma remediação (BOLTER; GRUSIN, 2000) do impresso e pode ser acessada, adquirida em *sites* de loja de comércio eletrônico ou em aplicativos de *smartphones*, livremente na Internet ou baixada em qualquer dispositivo digital por meio de *sites*, *blogs*, redes sociais e bibliotecas digitais.

Neste artigo analisaremos os dados de uma pesquisa realizada em 2017 e 2018, com crianças de 4 e 5 anos de idade e apresentaremos os eventos de letramento (STREET, 2012) de leitura de obras digitais e digitalizadas, da turma de 5 anos de idade, realizada pela professora em uma escola de Educação Infantil da cidade de Belo Horizonte.

#### A LITERATURA DIGITAL

As obras literárias disponíveis na cultura digital, denominadas literatura digital, são definidas por Torres (2004) como ciberliteratura. Segundo o autor, obras dessa natureza podem, também, ser designadas de

literatura algorítmica, generativa ou virtual. A ciberliteratura designa aqueles textos literários cuja construção assenta exclusivamente em procedimentos informáticos: combinatórios, multimidiáticos ou interativos. Para Pedro Barbosa, seu maior teorizador em Portugal, “[n]a ciberliteratura o computador é utilizado, de forma criativa, como manipulador de signos verbais e não apenas como simples armazenador e transmissor de informação”. (TORRES, 2004, p. 117)

A literatura gerada por computador, infoliteratura, literatura algorítmica, literatura generativa, entre outras denominações, segundo o autor, são obras exclusivas do meio digital. Exclui-se, neste caso, o simples armazenamento e a transmissão de informação, como acontece na literatura digitalizada que iremos discutir adiante. O trecho de Pedro Barbosa citado por Torres (2004) foi publicado originalmente em 1996 e direciona o conceito apenas para o uso de manipulação de signos verbais, ou

seja, a utilização de palavras escritas ou faladas para a produção de obras literárias por meio de programas de computador, com combinações variadas de algoritmos. Treze anos depois, em publicação datada de 2009, Barbosa utilizou o termo “literatura eletrônica” e elaborou a seguinte definição:

Consideraremos a literatura eletrônica a “criatividade informática na infinita ‘generatividade’ utilizando o computador como ‘telescópio de complexidade’” (conceito de Abraham Moles): Ou seja, como máquina que simula e amplifica os nossos procedimentos mentais, entre eles, os criativos. É dentro deste âmbito que vamos encontrar textualidades não compatíveis com o suporte estático do papel como sejam o texto generativo, o texto automático, a literatura algorítmica, o texto virtual, a literatura combinatória variacional, a poesia animada por computador, o texto multimídia ou a hiperflicção interactiva. (BARBOSA, 2013, p. 20)

Nesse conceito, o autor enfatiza a complexidade das obras criadas em meio digital, pois elas possibilitam o uso das tecnologias digitais para elaborar obras literárias que seriam impossíveis de serem construídas sem as máquinas. Reafirma, ainda, a diferença entre a literatura eletrônica e a literatura impressa e a amplia, indicando formatos outros de obras de literatura eletrônica. Hayles (2009, p. 20) denominou a literatura digital “[...] excludente da literatura impressa que tenha sido digitalizada, é, por contraste, ‘nascida no meio digital’, um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e geralmente lido em uma tela de computador”.

Destaca-se, nesse conceito também, assim como em Rui Torres e Pedro Barbosa, a diferença entre a literatura criada em meio digital e a literatura impressa e, por vezes, transposta para o computador. O conceito de literatura digital, segundo Hayles (2009, p. 43), “tem uma presença visível há apenas cerca de duas décadas (embora seus antecessores datem, pelo menos as poesias para o computador, do início dos anos 1960 e de muito antes na tradição impressa)”. A diversidade de termos para designar as obras literárias digitais e as limitações do que seria este tipo de obra demonstra que o campo se encontra ainda em construção e, por isso, não é tarefa fácil – e não é nosso objetivo fazê-lo neste artigo – definir se uma obra literária é considerada literatura digital.

Outra faceta relacionada ao conceito é a categorização das obras, pois definir de que tipo ou gênero é uma obra, seja ela literatura digital ou não, sempre foi um tema polêmico, já que a diversidade de obras, suas multidimensões, os níveis de complexidade e suas rápidas transformações, em razão dos avanços das tecnologias

utilizadas para produzi-las, podem gerar categorizações duvidosas de obras de literatura digital. Além disso, as categorias criadas e tomadas como referência para análise das obras podem se tornar obsoletas em um curto prazo de tempo. Para Hayles (2009, p. 23), as obras podem ser categorizadas “abarcando todos os tipos associados com a literatura impressa e acrescentando alguns gêneros únicos ao meio eletrônico em rede e programável”. Poderíamos exemplificar as associações entre os gêneros impressos e digitais com o conto e o romance, no impresso; e com o hiperconto e o hiper-romance, no digital.

No site *Ciberpoemas*, de Sergio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski, o leitor poderá ler vários poemas digitais, entre eles, o poema “Chá”.



Figura 1 - Poema digital “Chá”

Fonte: <http://www.ciberpoesia.com.br/>. Acesso em: 07 nov. 2018.

Nele a criança deverá seguir as instruções e inserir ingredientes no chá para poder ler o poema, que aparecerá ao final em forma de fumaça. Em outro exemplo de obra literária digital, Vicent Morisset cria *BláBlá*, com alto nível de interatividade, demandando da criança uma maior participação, pois é necessário clicar no personagem e em vários elementos da obra para que a história se desenvolva.

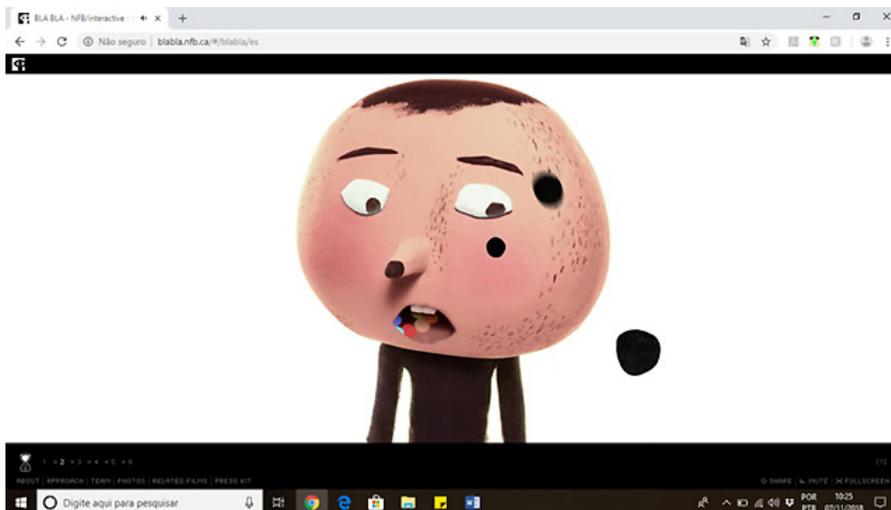


Figura 2 - Obra BláBlá

Fonte: <http://blabla.nfb.ca/#/blabla/es>. Acesso em: 07 nov. 2018.

A junção dos elementos literários verbais, visuais, sonoros, entre outros recursos semióticos, trazidos de outros suportes associados à dimensão computacional, cria obras literárias diferentes das digitalizadas. Ressaltamos, como já apontamos acima, que a literatura digital possui níveis de uso de recursos multimodais, de hipertextualidade e de linguagem de programação, alguns de simples utilização e disponíveis livremente, outros mais complexos e, inclusive, com tecnologia avançada, a que poucos podem ter acesso.

As obras digitais se diferenciam das digitalizadas, apesar de serem nomeadas sem distinção como livros eletrônicos ou *e-books*. A obra digital deve ser assim considerada por ter sido produzida, desde sua origem, com o uso de tecnologia digital e com recursos específicos da cultura digital. Mas também demanda, para a sua leitura – como acontece com *Bláblá* –, acionar recursos, como imagens em 3D, *links* que levam o leitor para outro ambiente, animações que possuem níveis mais altos de interatividade, de participação da criança e de multimodalidade. Caso o leitor desejasse imprimir um texto literário contido em uma obra digital, perderia o sentido, pois ela é criada para ser lida em suporte digital.

## A LITERATURA DIGITALIZADA

Poesias, lendas, fábulas, contos maravilhosos, mitos e uma diversidade de gêneros literários digitalizados estão disponíveis isoladamente em *sites*, *blogs* e redes sociais para as crianças. A obra digitalizada se tornou o formato mais amplamente divulgado da literatura disponível em suporte digital. Quando disponibilizadas em *PDF* e *HTML*, são mais fáceis de ler em dispositivos com telas maiores, pois não se adéquam a telas menores, como as dos *smartphones*, porque demandam do leitor movimentar a barra de rolagem e ampliar a visualização com o *zoom*. O formato *epub* se adéqua ao tamanho da tela do dispositivo digital e possui vários recursos para facilitar a leitura. Outra forma de ter acesso a obras digitalizadas é via *Application software (apps)*, disponibilizado somente para *tablets* e *smartphones*. Os pais baixam o aplicativo e podem deixar a criança acessar milhares de obras digitalizadas, muitas delas gratuitas e, quando pagas, têm valores geralmente mais baixos que os das obras impressas.

A literatura digitalizada se apresenta apenas como uma remediação (BOLTER; GRUSIN, 2000) da obra impressa para o suporte digital. Geralmente está em formato *PDF*, eventualmente com o recurso de passar a página com um gesto que simula o do leitor na obra impressa, com um clique no canto superior ou inferior da página digitalizada.

Destaca-se, ainda, que os dispositivos digitais específicos para leitura digital possuem uma interface que permite geralmente apenas a leitura de literatura digitalizada, por não haver, na sua concepção, recursos tecnológicos que suportem obras com níveis mais avançados de elementos multimodais, recursos em 3D e animações. Por isso os *tablets* se tornaram o dispositivo mais utilizado pelas crianças (MILLER; WARSCHAUER, 2014). Essa tendência se fundamenta nas características desse tipo de dispositivo digital, que possui um tamanho que facilita a manipulação e pode ser levado para qualquer lugar com facilidade. Já os *smartphones*, segundo os dados da pesquisa Panorama Mobile Time, de novembro de 2017, têm uma utilização bastante específica: na faixa etária de 0 a 3 anos, 9% das crianças no Brasil possuem um *smartphone* próprio e 41% utilizam os dos pais. E, quando verificamos os dados das crianças de 4 a 6 anos de idade, 22% delas possuem o dispositivo próprio e 60% utilizam os dos pais. Isso indica um grande potencial de crianças com acesso à leitura literária digital.

Um exemplo de literatura digitalizada para criança está disponível no site *Escola Games*. A obra *Aventura nas alturas* pode ser lida pela criança ou pelo narrador. Caso este seja o leitor, cada palavra lida fica marcada de amarelo, como podemos observar na Figura 3, e a criança clica em uma seta para passar de página.

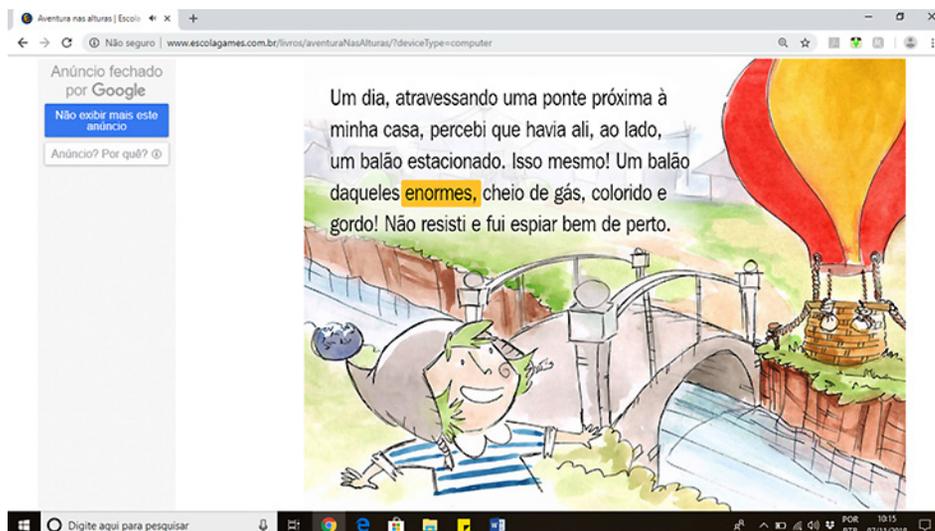


Figura 3 - Obra *Aventura nas alturas*

Fonte: <http://www.escolagames.com.br/livros/aventuraNasAlturas/?deviceType=computer>.

Acesso em: 07 nov. 2018

A obra é apenas uma remediação do impresso, com um baixo nível de multimodalidade, o áudio do narrador e uma marca amarela na palavra que está sendo lida. Já na obra *O elefante que faz yoga*, disponível no site *Discovery Kids*, ampliam-se os recursos semióticos: música, imagem em movimento e o narrador lendo a história criam uma nova “roupagem” para a literatura digitalizada.

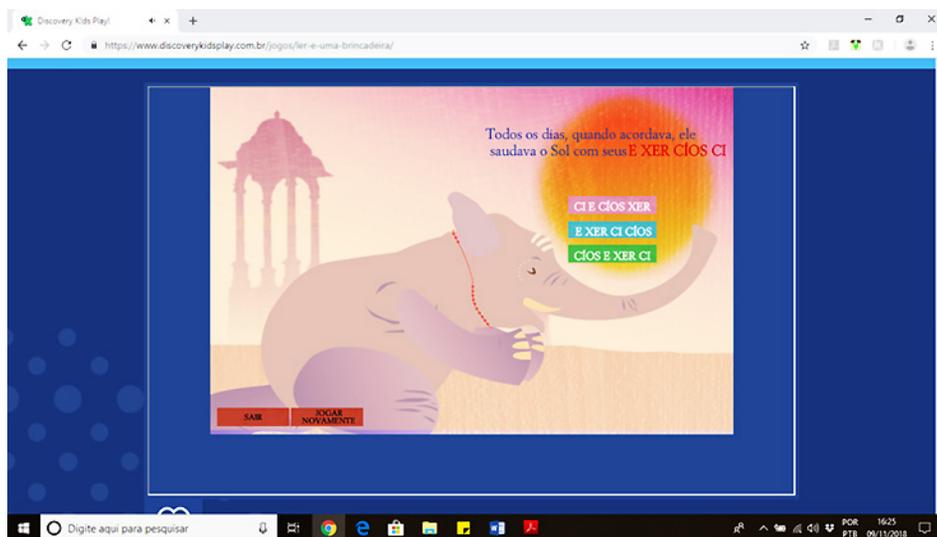


Figura 4 - Obra O elefante que faz yoga

Fonte: <https://www.discoverykidsplay.com.br/jogos/ler-e-uma-brincadeira/>.

Acesso em: 07 nov. 2018

Mesmo com mais recursos semióticos, como imagem em movimento e uma música ao fundo, a obra da Figura 4 continua sendo um tipo de literatura digitalizada, mas com um maior nível de multimodalidade que a anterior.

#### LEITURA DE LITERATURA DIGITAL E DIGITALIZADA POR CRIANÇAS

As atividades de leitura literária digital, realizadas na escola de Educação Infantil em que realizamos a pesquisa durante os anos de 2017 e 2018, contemplaram a leitura tanto de literatura digital quanto de literatura digitalizada. Iremos apresentar dois eventos de letramento (STREET, 2012) nos quais as crianças de 5 anos de idade tiveram oportunidade de ler esses tipos de obras na escola (Quadro 1).

<p><b>Atividade:</b> Leitura literária digital</p> <p><b>Duração:</b> uma aula</p> <p><b>Data:</b> 08/11/2017</p> <p><b>Turma:</b> 5 anos de idade</p> <p><b>Conteúdo:</b> Leitura de uma obra literária digital e outra digitalizada</p> <p><b>Eixo:</b> apropriação do sistema de escrita e leitura</p> <p><b>Capacidade:</b> Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas, compreender a orientação e alinhamento da escrita da língua portuguesa, construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionado informações explícitas, implícitas e os recursos semióticos.</p> <p><b>Capacidades de alfabetização e letramento digital:</b> utilizar o <i>mouse</i> para arrastar, clicar, utilizar recursos semióticos diferentes para ler, utilizar os recursos de interação e participação para ler as obras.</p> <p><b>Contexto de aprendizagem:</b> Laboratório de informática</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> A professora na roda de conversa, no laboratório de informática, irá conversar com as crianças sobre a leitura de literatura que irão fazer coletivamente no <i>data show</i>. Primeiro, irão ler uma obra digitalizada do <i>site</i> Escola Games e a professora irá solicitar a uma criança por vez para que clique no <i>link</i> que faz a narração da história. Após finalizar a leitura, irão para o <i>site</i> do Gretel, ler a obra digital <i>BláBlá</i>, que deverá ser lida com a participação dos alunos, um por vez, clicando onde a “mãozinha” do <i>mouse</i> aparece na tela. Ao final, a professora irá fazer a roda para conversar com as crianças sobre os dois tipos de leitura: o que tem de igual e de diferente?, O que precisava para fazer a leitura nas duas obras?, Qual das duas eles gostaram mais?</p> <p><b>Recurso:</b> Computador, mouse, data show, internet: <a href="http://escolagames.com.br">escolagames.com.br</a> e <a href="http://www.gretel.cat/es/recomendaciones-lij-digital/bla-bla/">http://www.gretel.cat/es/recomendaciones-lij-digital/bla-bla/</a>.</p>
---

Quadro 1 - Plano de aula – Leitura de obra de literatura digital e digitalizada

Fonte: Banco de dados da pesquisa

O Plano de aula contém os conteúdos referentes não apenas às capacidades de alfabetização, leitura e escrita, mas também às de alfabetização e letramento digital. Como as professoras estavam aprendendo a criar atividades com tecnologias digitais, era necessário escrever as perguntas reflexivas para a roda de conversa final.

Nesse dia, tivemos um problema no áudio, e as crianças leram *BláBlá*, de Vicent Morisset, sem o áudio. Não realizamos a leitura da obra de literatura digitalizada e retomamos a proposta do plano de aula no encontro seguinte, que iniciamos com a leitura da obra digitalizada, *Aventura nas alturas*,

No escuro, as crianças estavam sentadas no chão da sala do laboratório de informática. A professora leu o nome de todas as opções de história que tinha no *site* e fez uma escolha aleatória, fechou os olhos e viu em qual história o dedo dela iria parar.

**Sandra:** *Essa aqui chama Aventura nas alturas. Vou colocar a setinha lá... ohh... e agora uma mãozinha.* [indicando que o cursor mudou de ícone]. *Cliquei duas vezes, abriu.*

O narrador começa a falar o nome da história, dos autores e do ilustrador. Enquanto isso, as crianças estão sentadas, mas um pouco levantadas, para tentar ver o que está acontecendo na tela do *notebook*.

**Sandra:** *Tá vendo oh, tem duas opções. Uma é “leia pra mim” e a outra “eu mesmo leio”. Só que eu vou escolher “leia pra mim”. Então todo mundo caladinho? Vamos lá! Vou clicar agora “Leia pra mim”.*

O narrador começa a ler o texto da história que tinha na primeira página.

**Sandra:** *Passar a página? Na setinha?* [perguntando para pesquisadora, após o final da narração da primeira página]

**Pesquisadora:** *Passar a página. Clica na setinha.*

O narrador continua a ler a próxima página. [Transcrição de trecho da aula do dia 29/11/2017].

A professora Sandra explicou todos os gestos de leitura que ela precisava fazer no ato da leitura da obra, bem como mencionou o que acontecia quando as suas ações eram realizadas: *“Vou colocar a setinha lá... ohh... e agora uma mãozinha. Cliquei duas vezes, abriu”*. Ensinar os gestos e os comportamentos de leitura (CHARTIER, 1996, 2002) é fundamental para a criança aprender sobre a alfabetização digital, pois clicar, arrastar, conhecer quais são os ícones do *mouse* e quando ele muda é importante para a criança compreender sobre a cultura digital; e aprender como se leem obras digitalizadas, ou seja, o que precisam fazer para que a história se desenvolva envolve conhecimentos acerca do letramento literário digital: *“Tá vendo oh, tem duas opções. Uma é ‘leia pra mim’ e a outra ‘eu mesmo leio’. Só que eu vou escolher ‘leia pra mim’”*. A *expertise* para ler textos que possuem

outros recursos semióticos, além do verbal, deve ser ensinada para as crianças, mas para isso a escola necessita compreender que o conceito de letramento deve ser ressignificado (KRESS, 2003), compreendendo textos que possuem formatos e recursos multimodais diversos. Após a leitura da história *Aventura nas alturas*, a professora foi ler com as crianças *BláBlá*, de Vicent Morisset.

**Sandra:** *BláBlá*. [A professora aponta para a tela onde está escrito o título] *Se conversar, não dá! Eu vou chamar devagarzinho, nada de ficar* [a professora levanta as duas mãos indicando que as crianças não precisam levantar a mão para ela chamar].

Chama uma criança e a coloca à sua frente e em frente ao *notebook*.

**Sandra:** *Ohh, Aline, tem que mexer aqui tá?* [apontando para o *touchpad* e clicando nele para mostrar para a aluna] *Vai!*

**Pesquisadora:** *Coloca ela mais pra lá, senão as crianças não vão ver.*

[Sandra afasta a criança para o lado e deixa mais espaço para as demais crianças verem a tela].

**Sandra:** *Tá dando pra ver, gente?*

**Alunos:** *Sim* [em coro].

Sandra aponta mais uma vez para o *touchpad* para a criança fazer o movimento. Mas a criança clica uma vez com um pouco de medo. Sandra chama outra criança. Percebemos que estava sem som e ativamos o áudio no *notebook*. Neste momento as crianças, que estavam sentadas, levantam para ver e começam a movimentar o corpo para um lado e para o outro, no ritmo do áudio da história, e começam a rir, animadas.

As crianças tiveram dificuldades para compreender o que tinham que fazer para a história se desenvolver e, muitas vezes, ficavam paradas e mexiam muito pouco com o *touchpad*. A professora Sandra precisava mediar o tempo todo, para que participassem e interagissem com a história. As crianças ficaram muito envolvidas com a animação e conseguiram compreender a história, mesmo sendo uma obra endereçada para leitores acima de 11 anos de idade.

Verificamos indícios da importância de todos os recursos semióticos (KRESS; BEZEMER, 2009) utilizados em uma obra digital, para a compreensão do texto e para o engajamento na história pelas crianças. No momento da ativação do áudio, as

crianças se mostraram mais interessadas e engajadas com a história, levantando do chão para se aproximar da tela do *notebook*, brincando com o corpo a partir do som, solicitando à professora para participar da história. Após a leitura das duas obras, a professora fez uma roda de conversa para sistematizar o que haviam aprendido.

**Professora:** *Essa história ficou um pouquinho diferente da outra vez! Vocês perceberam? Que dessa vez aconteceram algumas coisas que da outra vez não aconteceu?*

**Pesquisadora:** *O que aconteceu, gente? O que aconteceu... o que tinha na história dessa vez que vocês não conseguiram ver e ouvir na outra?*

**Aluno 1:** *Na outra vez não dava pra ouvir nada que ele estava falando.*

**Sandra:** *Não dava pra ouvir!*

**Aluno 1:** *Ele só estava fazendo assim!* [abriu os braços imitando o personagem da história]

**Pesquisadora:** *E fez diferença?*

**Aluno 1:** *Fez!!* [Fazendo um gesto com o dedo que sim]

**Pesquisadora:** *Por quê?*

**Aluno 1:** *Porque cada som é diferente um do outro.*

**Pesquisadora:** *E com o som fez diferença para entender a história?*

**Crianças:** *Sim!* [em coro]

**Pesquisadora:** *O que aconteceu de diferente com o som?*

**Aluno 2:** *Quando apareceu a voz!*

**Pesquisadora:** *Apareceu a voz!*

**Aluno 1:** *Ele caiu no buraco e fez um barulho pertinho do buraco.*

**Pesquisadora:** *Fazia um barulho, né?!*

**Aluno 3:** *E ele fazia BláBláBláBáBláBlá!*

**Pesquisadora:** *E ele ficou falando BláBláBláBáBláBlá.*

**Aluna 4:** *Ele ficava o tempo todo glup...glup...glup!* [balança a cabeça para um lado e para o outro, imitando o personagem]

**Pesquisadora:** *Ele ficava falando o tempo inteiro, né?!!*

**Aluno 1:** *Ele caiu no buraco e ficou aaahhhh... gritando!* [fazendo o gesto com a mão]

**Pesquisadora:** *E então, olha só... eu vou fazer uma pergunta aqui pra vocês. Essa história falava de quê, então?*

**Alunos:** *BláBlá* [em coro].

Os trechos “*Não dava para ouvir nada do que ele estava falando*” e “*Quando apareceu a voz*” demonstram a percepção das crianças de que o personagem falava

durante a história, e esse som era importante para a compreensão da narrativa. As onomatopeias *Blá, Glup, aaahhhh* foram identificadas como a linguagem do personagem e em cada contexto tinham um significado. Como a leitura é multimodal (ROWSELL et al., 2013), cada recurso semiótico possui um potencial diferenciado para a construção de sentido (KRESS, 2010). Haja vista que, quando o aluno 1 fala: “*Porque cada som é diferente um do outro*”, nos indicia sua percepção contextual do significado do recurso semiótico sonoro que o personagem fazia ao longo da história. No entanto, quando a pesquisadora pergunta sobre o que tratava a história, eles falam que é sobre “*Bláblá*”, indicando que é uma conversa, mas não conseguem expressar essa informação. Segundo o relatório da professora (Quadro 2), as crianças conseguiram fazer a compressão global da obra lida.

Achei que deram conta de perceber o conteúdo da história que foi proposta. E da conversa sobre o que seria literatura digital e digitalizada. As relações que fizeram com o que estão ouvindo sobre analógico/digital. A gente percebe que se arriscam para tentar solucionar uma resposta para esta questão. Neste dia a aula no laboratório de informática veio nos mostrar como os recursos auditivos [sonoros] também são importantes e fazem toda diferença. Começamos só com o recurso visual, e o interesse das crianças mudou a partir do momento que conseguimos introduzir o recurso de áudio. Chegaram mais perto do note [notebook] e queriam participar mais ativamente da evolução da história.

*Quadro 2 – Relatório sobre a aula da professora Sandra – Fonte: Banco de dados da pesquisa*

Para a professora Sandra ficou evidente a relevância de todos os recursos semióticos, em especial, o áudio, para compreensão e engajamento das crianças na história. A falha, acidental, na ativação do áudio permitiu verificarmos, explicitamente, uma mudança de comportamento das crianças. Após a aula, entrevistamos uma criança que relatou com detalhes a experiência de leitura de literatura digitalizada e digital e as diferenças de gestos e comportamentos do leitor para a leitura das duas obras.

**Pesquisadora:** *Como fazia para ler a história [obra digitalizada]? O que a Sandra tinha que fazer?*

**Débora:** Ela tinha que ir pegando o mouse e clicando na setinha para indo passar. E o moço já ia falando e onde que falava ficava um quadradinho verde.

**Pesquisadora:** O narrador falava e aparecia um quadradinho verde na palavra que ele falava?

**Débora:** Um quadradinho laranja.

**Pesquisadora:** Então, para acontecer a história, era só clicar na setinha?

**Débora:** Ahramm.

**Pesquisadora:** E na outra história? Qual foi a outra história?

**Débora:** BláBlá.

**Pesquisadora:** Como era essa história BláBlá?

**Débora:** Era de várias bolinhas que o menino ia comendo, comendo, comendo... aí ele foi, achou um buraco e caiu lá dentro. E aí ele achou um gêmeo dele, e eles ficaram conversando assim “Blábláblábláblábláblá”!

[...]

**Débora:** A gente começou a clicar nele, aí ele foi rodando, ficando feliz, ficando bravo, ficando feliz. Aí teve uma hora que ele ficou com tanta raiva nele e ele ficou bravo.

**Pesquisadora:** Como é que fazia para a história acontecer no BláBlá?

**Débora:** A gente ia clicando no menino ou em alguma outra coisa.

**Pesquisadora:** E se não clicasse, o que que acontecia?

**Débora:** Ele ficava parado. [Entrevista, nov. 2017]

Débora demonstra a compreensão das duas histórias e as demandas de leitura de cada uma das obras. Como a obra de literatura digital era novidade para todas as crianças da turma, o aprendizado de como fazia para lê-la se deu pela orientação da professora, mas, também, experimentando a obra e verificando onde se podia clicar e o que acontecia. Segundo Débora, para a ler a obra “a gente ia clicando no menino ou em alguma coisa”. Quando a pesquisadora perguntou a Débora a diferença entre as duas obras, ela se remeteu à diferença de gestos e comportamento do leitor.

**Débora:** A primeira era só clicar e passando as setinhas. A outra a gente ia clicando fazendo ela. [indicando uma construção da história]

**Pesquisadora:** Você achou mais legal qual? Qual você mais gostou?

**Débora:** BláBlá.

**Pesquisadora:** Por quê?

**Débora:** Porque a gente fazia a história, e ele ficava fazendo Bláblá.

**Pesquisadora:** *No começo da história do Bláblá, estava sem som. O que aconteceu quando a gente colocou som, ficou mais legal?*

**Débora:** *Ficou, né?... porque ele ficou fazendo BláBlá e a gente conseguia entender só pelo som.*

**Pesquisadora:** *Nossa...Verdade?*

**Débora:** *Eu acho!*

**Pesquisadora:** *O som fez com que você entendesse melhor a história?*

**Débora:** *Harmmm.*

**Pesquisadora:** *Sem o som não foi a mesma coisa, não?*

**Débora:** *Não!* [Entrevista, nov. 2017]

A obra de literatura digital lida pelas crianças, por ser mais interativa, é mais interessante do que a obra de literatura digitalizada que leram. Segundo Débora, ela preferiu *BláBlá* porque ela “fazia a história”, ou seja, o papel ativo na criação da narrativa promove um sentimento de coautoria durante a leitura da obra. As crianças aprenderam uma nova forma de ler literatura, e os gestos e os comportamentos necessários à leitura desse tipo de obra se diferenciam, e muito, das obras de literatura digitalizada, em geral menos interativas.

## CONCLUSÃO

Oportunizar às crianças pequenas a leitura de obras em diferentes suportes e com formatos variados amplia suas possibilidades de interesse pela leitura literária. Ressaltamos a importância de elas compreenderem que os *tablets* e *smartphones*, que utilizam com frequência, podem ser usados para além dos jogos digitais e das animações. A leitura literária digital é mais uma opção de uso do suporte digital no espaço doméstico e escolar. As crianças pesquisadas conseguiram compreender a diferença entre a literatura digital e a digitalizada por meio da diferenciação da participação, dos gestos e dos comportamentos necessários para ler as duas obras. Elas inicialmente necessitaram da orientação constante da professora para conseguir compreender como se desenvolvia a história da obra de literatura digital, como se engajar e construir sentido no texto literário lido.

Os dados apontaram a importância dos recursos semióticos para a construção do sentido da leitura da literatura digital. As crianças demonstraram maior entendimento da narrativa da obra digital com o recurso sonoro, mas as imagens em movimento e as cores se complementam na compreensão global da história. A literatura

digitalizada, por ser apenas uma remediação da literatura impressa – e, desse modo, não é uma novidade –, não provocou tanto interesse quanto a literatura digital, pois esta, por ser também uma obra em que o leitor “faz a história”, repercute de forma diferenciada na experiência literária das crianças.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, P. *Ciberliteratura, inteligência computacional e teoria quântica*. Portugal: Bubok Publishing S. L., 2013.
- BOLTER, J. D.; GRUSIN, R. *Remediation: understanding new media*. Cambridge: The MIT Press, 2000.
- CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. Trad. A. Paire. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. Trad. F. M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- COSSON, R. *Letramento literário – teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- HAYLES, N. K. *Writing machines*. Cambridge: The MIT Press, 2002.
- HAYLES, N. K. *Literatura eletrônica – novos horizontes para o literário*. São Paulo: Global, 2009.
- JENKINS, H. *Cultura da convergência*. Trad. Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.
- KRESS, G. *Multimodality*. A social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.
- KRESS, G.; BEZEMER, J. Escribir en un mundo de representación multimodal. In: KALMAN, J.; STREET, B. V. *Lectura, escritura y matemáticas como practicas sociales*. Diálogos desde los estudios latinoamericanos sobre cultura escrita. México: Siglo XXI. 2009.
- MILLER, E. B.; WARSCHAUER, M. Young children and e-reading: Research to date and questions for the future. *Learning, Media and Technology*, v. 39, n. 3, p. 283-385, 2014.
- PANORAMA Mobile Time/Opinion Box. *Crianças e smartphones no Brasil*. São Paulo: Autor, 2017. Disponível em: <<https://panoramamobiletime.com.br>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.
- ROWSELL, J. et al. The social practice of multimodal reading: A new literacy studies–multimodal perspective on reading. In: LARSON, J.; MARSH, J. (Org.). *The Sage handbook of early childhood literacy*. London: Sage, 2013. p. 1182-1207.
- STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.) *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- TORRES, R. Poesia experimental e ciberliteratura: por uma literatura marginalizada. In: TORRES, R. (Org.). *Poesia experimental portuguesa*. V. 1. Enquadramento teórico e contexto crítico da PO. EX., 2004. p. 116-127.

SOBRE A AUTORA

**Mônica Dayse Vieira Araújo** é graduada em Pedagogia (Universidade Federal de Minas Gerais), Mestrado em Educação (Universidade Federal de Minas Gerais), Doutorado em Educação (Universidade Federal de Minas Gerais). Professora da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência em ensino, pesquisa e extensão, com pesquisas nos seguintes temas: Alfabetização e letramento, Cultura escrita digital, Leitura literária digital, Formação de professores. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/CEALE. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital/NEPCED/CEALE.

*E-mail:* mdaisy@fae.ufmg.br.

*Recebido em 23 de novembro de 2018 e aprovado em 17 de dezembro de 2018.*



# Mídias, efeitos de sentido e práticas de leitura e escrita: o que nos contam as narrativas digitais?

**Media, effects of meaning and practices of reading and writing: what do digital storytelling tell us?**

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n75p101-113>

ALESSANDRA RODRIGUES<sup>1</sup>

**RESUMO:** As histórias digitais, ou narrativas digitais, são aquelas construídas *com* e veiculadas *por meio* de recursos multi e hipermediáticos. Por sua natureza multimodal e multissemiótica, essas narrativas unem a tradição humana de contar e ler histórias à contemporaneidade das tecnologias digitais; entrelaçam o antigo e o novo, o vivido e o devir num presente que desdobra o (im)possível preenchendo-o de significações. Assim, as novas mídias vêm alterando e, muitas vezes, ampliando as possibilidades discursivas das narrativas clássicas. Os efeitos de sentido possíveis advêm, nas narrativas digitais, de múltiplas semioses e a própria função-autor passa a existir em outro contexto discursivo (mais fluido e permeável à coautoria). Nesse cenário, este artigo volta-se à exploração das múltiplas possibilidades de leitura e escritura oferecidas pelas narrativas digitais, buscando apresentar os desdobramentos que essa nova forma de narrar pode trazer ao processo de criação de sentidos e construção de multiletramentos, tanto pelo autor quanto pelo leitor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativas digitais; letramentos múltiplos; tecnologia educacional.

**ABSTRACT:** Digital stories, or digital storytelling, are those constructed with and conveyed through multimediatic and hypermediatic resources. Because of their multimodal and multisemiotic nature, these narratives unite the human tradition of telling and

1. Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, MG, Brasil.

reading stories to the contemporary digital technologies; intertwine the old and the new, the lived and the becoming in a present that unfolds the (im) possible filling it with meanings. Thus, the new media have been changing and often expanding the discursive possibilities of the classic storytelling. The possible sense effects come from multiple semioses in digital storytelling, and the author-function itself comes into being in another discursive context (more fluid and permeable to co-authorship). In this scenario, this paper turns to the exploration of the multiple possibilities of reading and writing offered by the digital storytelling seeking to present the unfolding that this new way of narrating can bring to the process of creation of meanings and construction of multiliteracy, by both the author and the reader.

**KEYWORDS:** Digital storytelling; multiliteracies; educational technology.

#### PROPOSIÇÕES INICIAIS

Vivemos em um mundo no qual novas “tecnologias de escrita” (ORLANDI, 2001) surgem a cada dia, unindo elementos multissemióticos para a representação do pensamento em mídias cada vez mais dinâmicas, interativas, abertas e fluidas. Para Santaella (2007), não são poucas as consequências culturais, cognitivas e comunicacionais dessas novas formas de produção e disseminação do conhecimento, da informação e da arte possibilitadas pela linguagem digital e pela hipermídia. As mídias atuais, carregadas das características da digitalidade, da multimodalidade textual, dos gêneros híbridos, articulam elementos que “[...] fazem parte dos discursos de nossa época e são aprendidos pelas crianças desde que nascem, habitam suas vidas, participam da construção de suas subjetividades, transformam seus modos de aprender e de existir” (FISCHER, 2007, p. 296).

Nesse contexto, em que a presença ubíqua das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) se faz sentir nas mais diferentes situações da vida, como ficam as narrativas – essas nossas tradicionais companheiras? Que lugar passam a ocupar as histórias que se constroem desde nossas experiências humanas e, ao mesmo tempo, constroem e significam essas experiências? De que maneira a produção de sentidos pode ser alterada pela forma como as narrativas são construídas e apresentadas em suportes multi e hipermediáticos capazes de articular passado, presente e devir em redes de dispersão discursiva? Que novo lugar ocupam, nessas narrativas que se tornam digitais, autor e leitor – agora entretecidos pela irrupção de tecnologias que se redefinem, a cada instante, “[...]”

como espaços de encontro e diálogo, de produção de pensamentos e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam”? (SIBILIA, 2012, p. 211). Essas perguntas instigaram a produção de algumas das reflexões apresentadas neste texto e compartilhadas com o leitor.

#### NARRATIVAS MULTI/HIPERMIDIÁTICAS: LEITURA E ESCRITA REVISITADAS, AUTOR E LEITOR RESSIGNIFICADOS

Ortega Y Gasset (1947) afirma que, em face da razão pura matemático-física, existe uma razão narrativa. Para entender algo humano, pessoal ou coletivo, é necessário contar uma história. Essa afirmação nos permite refletir acerca não só das características estruturais e formais da construção das narrativas como também perceber seus efeitos para o pensamento humano e as construções cognitivas, psicoafetivas e culturais provocadas/produzidas pelo narrar.

Por essa perspectiva, aproximamo-nos das proposições de Bruner (1991; 2004) acerca do pensamento narrativo – que trazemos para este texto como elemento estruturante e fundador da discursividade narrativa. O autor preconiza a existência de dois modos de pensamento: o paradigmático, que se organiza pela busca de verdade por meio de um sistema formal e matemático de descrição e explicação; e o narrativo, mais ubíquo e estruturado pela busca de verossimilhança; pela apresentação de condições e situações prováveis – e não necessariamente verdadeiras – em determinados contextos, por isso o discurso “subjuntiviza a realidade”; pela admissão da possibilidade de contradição; pela tentativa de localização da experiência no tempo e no espaço; pela inseparabilidade de personagem, ambiente e ação; por tratar das vicissitudes da experiência humana (BRUNER, 1997).

Os dois modos de pensamento, explica o autor, “[...] (embora complementares) são irreduzíveis um ao outro. Esforços para reduzir um modo ao outro ou para ignorar um às custas do outro inevitavelmente deixam de captar a rica diversidade do pensamento” (BRUNER, 1997, p. 12). Ao tratar das narrativas digitais, Rodrigues (2017, p. 71) corrobora essa perspectiva, afirmando que:

2. Bruner (1997, p. 28) utiliza o termo subjuntivizar na seguinte acepção: “[...] é a minha maneira de interpretar uma disposição cujas formas são empregadas para denotar uma ação ou estado como concebido (e não como fato), e, portanto, utilizada para expressar um desejo, comando, exortação ou um evento contingente, hipotético ou prospectivo. Estar no modo subjuntivo significa estar negociando possibilidades humanas e não certezas estabelecidas”.

[...] o pensamento paradigmático e o pensamento narrativo estruturam diferentes maneiras de ordenar a experiência e construir a realidade. Propondo a existência desses dois tipos de pensamento, Bruner (1991) assume que o conhecimento e a apreensão da realidade não são lineares nem derivacionais, no sentido lógico; mas que conhecer e apreender a realidade exigem domínios diferentes e específicos, portanto diversos também em seus desenvolvimentos.

Nessa direção, o modo narrativo do pensamento opera como instrumento mental de construção da realidade, organizando a estrutura da experiência humana. Assim, construímos as metamorfoses e os dilemas dessa experiência pela via da narrativa e, por isso, nossa vivência dos fenômenos humanos acaba tendo a forma das narrativas que usamos para contar esses fenômenos. “Nessa perspectiva, estrutura de língua e estrutura de pensamento são mutuamente inextricáveis, ou seja, a narrativa é a forma de representarmos mas também de construirmos essa realidade” (RODRIGUES, 2017, p. 72).

Dessa forma, as narrativas tradicionais se estruturam pelo modo narrativo de pensamento tanto quanto as narrativas digitais, mas estas últimas abrem novas possibilidades para a experimentação desse pensamento. Senão vejamos: as narrativas digitais trazem em seu bojo elementos e contornos desenhados pela efervescência e pela ubiquidade das TDIC. A constituição da tecnologia (em todos os seus sentidos e significados) e da técnica é um processo humano que implica na ação motora, imaginativa e reflexiva do sujeito (LIMA JUNIOR, 2005), assim como a escritura – o que fortalece as possibilidades de inter-relação entre tecnologia e narrativa, inserindo-nos na questão das narrativas digitais. Nessas histórias, “[...] produzida[s] por meio das TDIC e numa textualidade eletrônica que é multimidiática, o sujeito pode lançar mão de uma diversidade ainda maior de recursos para se expressar” (RODRIGUES; GONÇALVES, 2014, p. 216).

Murray (2003) argumenta nesse sentido afirmando que as tecnologias digitais prometem remodelar a expressão narrativa, dando continuidade ao trabalho dos contadores de histórias mais antigos, mas dentro de outro arcabouço e de uma variedade de novas formas de contar histórias. Assim, ainda que o narrar continue propiciando a (re)significação do vivido e configurando-se como um espaço de construção subjetiva e intersubjetiva, a narrativa cada vez mais transforma e é transformada por essas tecnologias. Exemplo disso são os jogos digitais contemporâneos,

convertidos em “histórias jogáveis e abertas” justamente porque têm como alicerce enredos narrativos ricamente construídos.

De igual maneira, é preciso jogar luz sobre os efeitos da multiplicidade de formas pelas quais é possível construir narrativas com recursos digitais e torná-las públicas também por esses recursos. Outra possibilidade que se amplia em função da digitalidade é a construção de narrativas em coautoria e em redes. Além das construções colaborativas, as TDIC ainda facilitam consideravelmente o trabalho de revisão e alteração permanente dos elementos da história num movimento de “fazer/refazer” que vem promovendo alterações nas funções de autor e leitor quando atravessadas pelas tecnologias.

Santaella (2007) postula essa nova fluidez que caracteriza os lugares de autor e leitor considerando a liquidez da linguagem e a textualidade eletrônica multimidiática e semioticamente híbrida que possibilita a criação de “[...] uma nova maneira de se produzir o texto escrito na sua fusão com as outras linguagens, algo que transforma a escrita em seu âmago” (p. 293). Essa multiplicidade de recursos e de integração de mídias possível nas narrativas digitais permite a articulação, na história narrada, de diferentes contextos por meio da utilização de recursos hipermidiáticos e potencializa o modo narrativo de pensamento pela “[...] criação de novos padrões de integração de mídias (hibridização), de representação de fatos reais ou imaginários, encadeados logicamente (antes/depois), articulando objetividade e subjetividade por meio de palavras, imagens, sons, vídeos compartilhados pela web” (VALENTE; ALMEIDA, 2014, p. 37).

Todos esses elementos corroboram a ideia de autorias coletivas, colaborativas, públicas e em rede que redimensionam, como já apontamos, o próprio lugar do autor e do leitor nos contextos digitais de produção e disseminação de narrativas. Para Santaella (2007), as tecnologias a que hoje temos acesso e cuja presença é cada vez mais ubíqua em nossas vidas e em nosso cotidiano não são mecânicas e rudes, mas inteligentes. Por isso, as novas formas de escritura no ciberespaço, na web, na cultura digital implicam a necessidade de desenvolverem-se trabalhos colaborativos e cooperativos que envolvem artistas, cientistas e técnicos em um processo comum. Além disso, essas novas formas de escritura também provocam, de acordo com a autora, “o diálogo em profundidade com a inteligência e vida artificiais” (p. 78).

Todas essas mudanças deslocam a função-autor (FOUCAULT, 1992) de uma posição mais tradicionalmente reconhecida e associada àquele que é fundador de discursividades (FOUCAULT, 1992), responsável por um discurso, “pai” de

uma obra, para outra, na qual o sujeito-autor passa a ser um dos elementos na construção de uma narrativa que é atravessada tanto por questões de ordem técnica e tecnológica (como, por exemplo, o domínio dos recursos digitais e midiáticos), quanto por possibilidades discursivas associadas à abertura do escrito ao clique e à intervenção do leitor conforme os sentidos que este atribui ao que lê e as escolhas que faz para seu percurso de leitura por meio, por exemplo, de acesso a *hiperlinks* inseridos pelo autor da narrativa digital. Essa não-linearidade não mais apenas presumida já no momento da escritura digital, mas identificada como praticamente certa pelas características desse texto digital, bem como a possibilidade de ter seu escrito remixado, recortado, colado e ressignificado com uma facilidade nunca antes experimentada por autores e leitores certamente gera também deslocamentos nesses papéis.

Santaella (2007, p. 79) nos auxilia a sustentar esses argumentos ao afirmar que outro fator que vem colocando em questão a ideia da autoria como tradicionalmente a conhecemos é o conceito de interatividade, já que as tecnologias inteligentes são, fundamentalmente, tecnologias também interativas. Isso cria meios multidirecionais e ativos que rompem as fronteiras entre produtores e receptores, autores e leitores. Assim, cada vez mais projetos buscam unir as ideias de autoria pública e conhecimento social, propondo que “[...] a sociedade abrace o potencial das redes distribuídas de tecnologias de modo que permita às pessoas a autoria e a distribuição de informação, história, conhecimento e memórias compartilhadas” (SANTAELLA, 2007, p. 81).

Os elementos de flexibilidade, universalidade e interatividade descritos por Xu, Park e Baek (2011) como essenciais e estruturantes das narrativas digitais corroboram essa ressignificação dos papéis de autores e leitores na produção e disseminação dessas narrativas.

Esses elementos contribuem ainda para a percepção de que os efeitos da digitalidade no contar histórias não são meramente instrumentais ou relativos à simples alteração de suporte textual – do analógico para o digital. As tecnologias agregam componentes que passam a ser constitutivos do próprio processo de construção da narrativa, de como ela pode ser idealizada, materializada e disseminada por seus autores e por seus leitores num processo dinâmico de co-construção discursiva sustentado pelo modo narrativo de pensamento em articulação com as TDIC e as múltiplas linguagens e semioses possíveis de serem utilizadas para representação do pensamento e da experiência em suportes multi e hipermidiáticos.

MÚLTIPLOS LETRAMENTOS E POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS/  
FORMATIVAS DO NARRAR DIGITAL: NOVOS SENTIDOS POSSÍVEIS

Tendo abordado no tópico anterior algumas questões referentes às alterações que os recursos digitais e as múltiplas linguagens das narrativas digitais geram na produção de sentidos e nos papéis autor/leitor, neste tópico abordamos questões referentes à importância da narrativa digital na formação do sujeito, na reflexividade de seu processo formativo e na construção de múltiplos letramentos.

Como elemento capaz que contribuir para a constituição subjetiva e intersubjetiva, o narrar constituído e suportado por tecnologias digitais retoma e, em alguma medida, potencializa, nossa herança humana “como narradores e seguidores de histórias, [que] nascemos no contexto de uma certa historicidade intersubjetiva, que herdamos juntamente com nossa linguagem, ancestralidade e nosso código genético” (KEARNEY, 2012, p. 428). E nessa exposição/utilização/significação das novas possibilidades narrativas, o nosso “estar no mundo” também se reconfigura enriquecendo nossa sensibilidade e ampliando nossas capacidades comunicativas, inter-relacionais e mesmo cognitivas.

Nesse movimento, “[...] podemos prontamente aceitar que a narrativa seja um processo *fazedor* do mundo assim como um processo revelador do mundo” (KEARNEY, 2012, p. 423). Em outras palavras, a narrativa coloca o sujeito *em relação* consigo, com os outros, com o objeto do conhecimento se assumindo enquanto construtor da realidade da qual faz parte e refletindo sobre ela para atuar novamente nela num movimento dialético de práxis. No contexto da cultura digital em que a ubiquidade das TDIC se faz sentir, esses efeitos do narrar ganham outros sentidos, uma vez que a linguagem se reconfigura pelas possibilidades tecnológicas e de construção em redes. Nesse cenário, os sujeitos culturais também se constroem “[...] fora do padrão do indivíduo racional e autônomo que deu sustento à noção de sujeito na era da cultura impressa. Essa noção de sujeito se viu atropelada na era digital por um sujeito multiplicado, disseminado e descentrado, continuamente interpelado como uma identidade instável” (SANTAELLA, 2007, p. 90).

Por suas características, as narrativas digitais podem organizar essas dispersões subjetivas num todo significativo (CHASE, 2011) em que se entretecem múltiplas semioses, se interconectam espaços-tempos por meio de *links* e abrem-se as portas à intersubjetividade construída na relação mais permeável entre autores e leitores. Assim, do ponto de vista da utilização das TDIC, a produção de narrativas digitais

demanda também de autores e leitores fluência tecnológica e o desenvolvimento de letramentos múltiplos (ALMEIDA; VALENTE, 2012).

Almeida (2017, n.p) afirma que esses letramentos

[...] incorporam o domínio e uso das mídias e TDIC com significado social em múltiplos contextos e culturas. Isso engloba os letramentos: visual, informacional (busca, seleção e compreensão de informações), hipermídia (navegação na internet, uso e criação de hiperlinks) e multimodal (compreensão e expressão por meio de múltiplas linguagens - visual, gestual, sonora, fílmica...).

Em diálogo com as ideias de Almeida (2017), Rojo (2013, p. 14) explicita que o conceito de multiletramentos envolve, “[...] por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa significação” (grifos da autora).

Nesse contexto, as narrativas digitais podem se configurar como um espaço aberto para a vivência de processos de reconhecimento e autorreconhecimento dos sujeitos como sujeitos de conhecimentos e de experiências que contribuem para a formação de redes desde a produção e disseminação de suas histórias no ciberespaço. Um exemplo interessante de materialização dessas possibilidades são as plataformas de uso gratuito hsp<sup>3</sup> e scrath<sup>4</sup>. A primeira permite a criação de diferentes tipos de conteúdos, dos quais destacamos como mais facilmente associados à edição de narrativas digitais: vídeos interativos, *timelines* e Agamoto (sequência de imagens que pode ser explorada interativamente pelo usuário). A segunda plataforma permite a criação e o compartilhamento de jogos, animações e histórias digitais, mas tem o diferencial de deixar visível e acessível aos leitores (inclusive para realizar alterações) as ações computacionais de programação realizadas pelos autores, conforme mostram as Figuras 1 e 2, a seguir:

3. <https://hsp.org/>

4. <https://scratch.mit.edu>

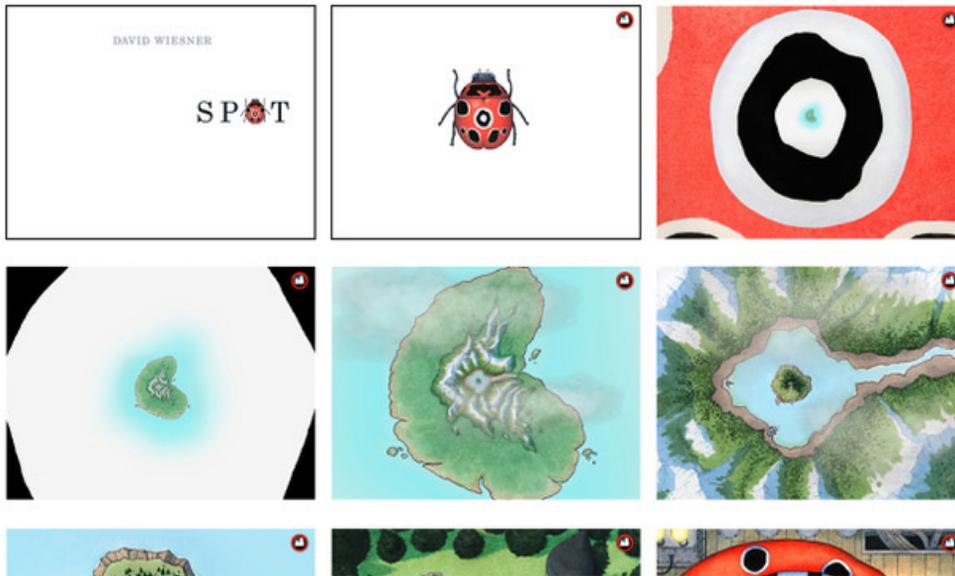


Figura 1. Página da narrativa “I built a friend”  
 Fonte: <https://scratch.mit.edu/projects/209009276/>

A possibilidade de disseminação de histórias particulares por meio de narrativas digitais postadas na *web*, como ilustrado na Figura 1, fortalece os múltiplos letramentos, uma vez que permite que agentes e culturas locais não sejam ignorados ou apagados, mas, ao contrário, sejam colocados em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais (ROJO, 2009). Assim, da mesma forma que um estudante americano pode contar sua história com o robô que ele construiu na infância e que o acompanhou durante a vida, um estudante brasileiro pode construir e difundir histórias que mostrem a sua realidade, a cultura da sua comunidade e do seu país, inserindo-o e inserindo-se na cultura digital como protagonista e não apenas como consumidor de conteúdos. Essa postura pode, por sua vez, contribuir para o que Rojo denomina como letramentos críticos ou protagonistas, “[...] requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada [...]” (ROJO, 2009, p. 108).

De outra parte, a visualização dos passos dados para que a história se materialize digitalmente (Figura 2) com todos os recursos de movimento, som, imagens e textos amplia as práticas de leitura e escrita produzindo os “[...] letramentos

multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos e [ampliando] a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não a escrita” (ROJO, 2009, p. 107). Além disso, esse tipo de recurso narrativo associado a elementos próprios da programação atua também como promotor do desenvolvimento do pensamento computacional, tão necessário em nossos dias.

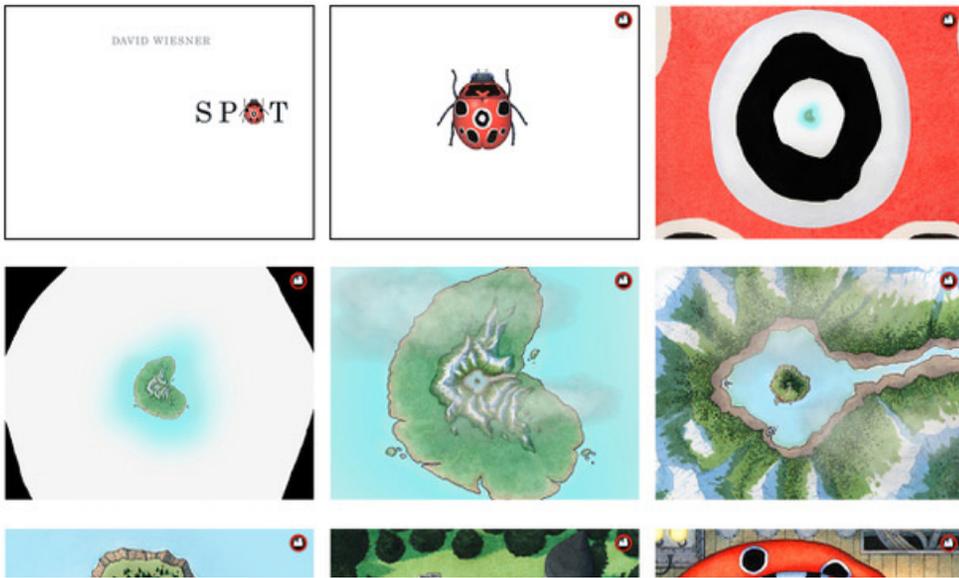


Figura 2. Página de edição scratch

Fonte: <https://scratch.mit.edu/projects/209009276/#editor>

Ao conseguir visualizar, na metade direita da tela, as ações de movimento e sons necessárias à constituição da história, bem como, na parte inferior esquerda da tela, a seleção de cenas e personagens, o leitor tem acesso ao trabalho artesanal do autor – o que contribui para a desmistificação da autoria enquanto associada à autoridade e restrita a poucos iluminados. Como todos os recursos visualizados são editáveis, o leitor tem a possibilidade de alterar e contribuir com o enredo da história – o que possibilita uma maior permeabilidade entre os papéis de autor e leitor, bem como a ampliação das possibilidades de significação atribuídas à narrativa digital.

Além disso, o processo de edição permite a articulação entre autoria, narrativas digitais e pensamento computacional, já que o desenvolvimento das habilidades

associadas ao pensamento computacional não se limita à área da computação, mas está vinculado a conceitos que também podem ser construídos pela produção autoral de narrativas digitais como: coleta de dados, análise de dados, representação de dados, decomposição de problema e simulação (VALENTE, 2016).

Assim, a utilização de plataformas como as mencionadas, bem como a produção de narrativas digitais com uso de outros *softwares* e recursos midiáticos estaria carregada de potencialidades formativas e educacionais que vão desde a fluência tecnológica e os multiletramentos até a formação de sujeitos mais autônomos e com posturas mais autorais e reflexivas diante do mundo em que vivem. Em contextos escolares, o uso dessas potencialidades das narrativas digitais na formação em diferentes níveis de ensino pode funcionar, ainda, como uma “janela na mente” do aluno (ALMEIDA; VALENTE, 2012), a qual permite ao professor compreender com mais clareza a dinâmica de aprendizagem de cada sujeito associada às suas histórias e aos sentidos que cada indivíduo atribui às experiências que o constituem.

## CONSIDERAÇÕES

Neste artigo, buscamos explorar algumas das possibilidades de leitura e escritura oferecidas pelas narrativas digitais e seus desdobramentos para o processo de criação de sentidos e construção de letramentos múltiplos, tanto pelo autor quanto pelo leitor.

Também buscamos mostrar as alterações trazidas para esses papéis pelas tecnologias digitais e sua multiplicidade semiótica, sua permeabilidade e sua abertura a produções colaborativas e coautorais. As narrativas digitais, como histórias construídas e compartilhadas digitalmente funcionam, nesse contexto, como promotoras do pensamento, como ferramentas cognitivas (JONASSEN, 2007) e não como utensílios ou meros suportes midiáticos.

Nessas construções, autores e leitores se imbricam em processos de produção de sentidos que se constroem mediatizados pelas tecnologias digitais do nosso tempo e, certamente, exigem e desenvolvem multiletramentos (ROJO, 2013; SILVA, 2009; SOARES, 2002).

Finalmente, salientamos o potencial formativo inerente à produção e disseminação de narrativas digitais – que podem funcionar tanto como espelhos reflexivos para seus autores e leitores, quanto como espaços de interlocução e coautoria nos quais os sentidos e os saberes são construídos conjuntamente num processo dinâmico e carregado de significados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. *Narrativa Digital*. PUC/SP, 2017. No prelo.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.
- BRUNER, J. Life as Narrative. *Social Research*, v. 71, n. 3, p. 691-710, fall 2004. Disponível em: <[http://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner\\_J\\_LifeAsNarrative.pdf](http://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2018.
- BRUNER, J. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRUNER, J. A Construção Narrativa da Realidade. Trad. Waldemar Ferreira Netto. *Critical Inquiry*, vol. 18, n. 1, p. 1-21, autumn 1991. Disponível em: <[https://www.academia.edu/4598706/BRUNER\\_Jerome.\\_A\\_constru%C3%A7%C3%A3o\\_narrativa\\_da\\_realidade](https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome._A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade)>. Acesso em: 01 nov. 2018.
- CHASE, S. E. Narrative inquiry: still a field in the making. In: LINCOLN, Y. S.; DENZIN, N. K. (Ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 4 ed. Los Angeles: SAGE, 2011. p. 421-434.
- FISCHER, R. M. B. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 290-299, maio/ago. 2007.
- FOUCAULT, M. *O que é um autor?* 2. ed. São Paulo: Vega, 1992.
- JONASSEN, D. *Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Editora Porto, 2007.
- KEARNEY, R. Narrativa. *Educação & Realidade*, v. 37, n. 2, p. 409-438, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227324006>>. Acesso em: 26 out. 2018.
- LIMA JUNIOR, A. S. de. *Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual*. Rio de Janeiro: Quarter; Juazeiro/BA: FUNDESF, 2005.
- MURRAY, J. H. *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. Trad. Elissa Khoury Daher. São Paulo: Itaú Cultural/UNESP, 2003.
- ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.
- ORTEGA Y GASSET, J. *Obras Completas*. Madrid: Revista de Occidente, 1947.
- RODRIGUES, A. *Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese*. 2017. 274 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20196>>. Acesso em: 17 nov. 2018.
- RODRIGUES, A.; GONÇALVES, L. M. Narrativas digitais na formação de professores: da memória, do registro e do discurso emergem posturas e experiências. *Revista Contexto & Educação*, ano 29, n. 94, p. 212-237, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/3979/467>>. Acesso em: 18 nov. 2018.
- ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da modernidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

- SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SILVA, O. S. F. da. Entre letramentos e hipertextos: os letramentos e a constituição da autoria na universidade. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). *Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: UFC, 2009. p. 153-171.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2018.
- VALENTE, J. A. Integração do pensamento computacional no currículo da Educação Básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 03, p. 864-897, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29051/20655>>. Acesso em: 24 out. 2018.
- VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Narrativas digitais e o estudo dos contextos de aprendizagem. *EmRede: Revista de Educação a Distância*, v. 1, n. 1, p. 32-51, 2014. Disponível em: <<https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/viewFile/10/31>>. Acesso em: 19 nov. 2018.
- XU, Y.; PARK, H.; BAEK, Y. A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Self Efficacy in Virtual Learning Environment. *Educational Technology & Society*, v. 14, n. 4, p. 181-191, 2011. Disponível em: <[www.ifets.info/journals/14\\_4/16.pdf](http://www.ifets.info/journals/14_4/16.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2018.

#### SOBRE A AUTORA:

**Alessandra Rodrigues** tem Doutorado em Educação: Currículo (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Mestrado em Educação (Universidade do Planalto Catarinense) e é graduada em Letras (Universidade do Planalto Catarinense). É professora/pesquisadora da Universidade Federal de Itajubá e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências dessa universidade. Tem experiência na área de Educação e Práticas Discursivas, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação com pesquisas nos seguintes temas: escrita e autoria, narrativas digitais, currículo, multiletramentos, formação de professores para uso pedagógico das TDIC.  
*E-mail:* [alessandrarodrigues@unifei.edu.br](mailto:alessandrarodrigues@unifei.edu.br).

*Recebido em 23 de novembro de 2018 e aprovado em 17 de dezembro de 2018.*



# Narrativas digitais: a palpitante forma de contar histórias

## Digital narratives: the throbbing way of telling stories

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n75p115-135>

ELLEN MAIRA DE ALCÂNTARA LAUDARES<sup>1</sup>

ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART<sup>2</sup>

**RESUMO:** No presente artigo foi efetuada a investigação da literatura infantil digital por meio dos aplicativos de contação de histórias. Ele tem por objetivo apontar as principais características e potencialidades dessa literatura, desde as histórias contadas pelos narradores orais, até as contações no meio digital. Para esse fim, incumbe-se de uma pesquisa exploratória com foco qualitativo, a começar pela sondagem dos aplicativos de contação de histórias disponíveis gratuitamente para download nos sistemas operacionais Android e IOS. O subsídio teórico está fundamentado nas discussões de Lévy, Chartier, Castells, Bruner, Murray, Benjamin e demais autores que dialogam sobre a temática. Constatou-se que os aplicativos de contação de histórias funcionam de forma a envolver o leitor, assim como ocorre na contação de histórias presencial. Há, no teor digital, grande número de reprodução das histórias clássicas da literatura infantil mundial, de forma que o narrador oral se torna presente, dando ao leitor acesso aos títulos universalmente difundidos, repassando, assim, a memória desses enredos de uma geração a outra, ao passo que existem muitas histórias de cunho social e religioso, que refletem, desse modo, uma visão cultural da sociedade, preferindo-se a confessionalidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura infantil digital; narrativas digitais; aplicativos de contação de histórias.

1. Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil.

2. Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil.

**ABSTRACT:** In this article, Digital Child Literature was investigated through Storytelling applications. Its aim is to point out as main characteristics and potentialities of this literature, ranging from those told by the oral narrators, to the counts in the digital environment. To that end, do an exploratory research with a qualitative focus, by probing the application applications available for download on Android and IOS email systems. As theoretical-grounded subsidies in the discussions of Lévy, Bruner, Murray, Benjamin and other authors who talk about a thematic. It was found that the stories containment applications are in a way to involve the reader, as it happens in the containment of face-to-face stories. It has a digital content, a large number of films from the stories of world children's literature, so that the oral narrator becomes present, giving the reader a touch to the universally diffused titles, thus passing on the memory of these plots from one generation to the next, "We have many stories of a social and religious nature, reflecting a cultural vision of society, preferring a confessional.

**KEYWORDS:** Digital children's literature; digital narratives; storytelling applications.

## INTRODUÇÃO

Desde a Antiguidade, a arte de contar histórias é um meio utilizado para propagar o conhecimento de uma geração para outra, é uma forma de transmissão cultural de tradições. Conforme Benjamin (1994), os navegantes, os camponeses e os comerciantes eram conscienciosos preservadores da história e da arte e, por seu caráter inamovível, os camponeses conheciam a fundo as histórias do local em que residiam, ao passo que os comerciantes e os navegantes propagavam os conhecimentos de além-mar, promovendo a interação entre o que era local e o que era distante.

Os encontros entre narradores e os seus ouvintes fomentaram a formação de um espaço denominado comunidade de ouvintes (BENJAMIN, 1994), e tais espaços consistiam em unir, coletivamente, as pessoas no entorno da fogueira, para ouvir os casos, numa recíproca troca de conhecimentos, por meio de performances. As histórias eram apinhadas de ensinamentos e suscitavam nos ouvintes a curiosidade e a identificação, uma vez que os contadores gesticulavam e reproduziam, nas histórias, hábitos e costumes de seu povo. O contador era aquele capaz de "convocar imagens e ideias de sua lembrança, misturando-as às convenções contextuais e verbais de seu grupo, para adaptá-las segundo o ponto de vista cultural e ideológico de sua comunidade" (PATRINI, 2005, p. 106).

Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TDC) alteram-se as relações sociais e a forma de se relacionar com os textos escritos. O texto em tela

ganha diferentes configurações e formatos em narrativas multimodais. As narrativas apresentadas em hipermídia apresentam características das narrativas escritas e orais, “[...] podendo ser alternadas entre lineares e não lineares, cronológicas e não cronológicas”, conforme descrevem Prado *et al.* (2017, p. 1160). Se nas narrativas orais tem-se na tradição uma elaboração interativa, nas narrativas digitais tem-se a dinamicidade dos hipertextos.

Nessa perspectiva, a literatura infantil digital ganha outras configurações, em que a atividade de contação de histórias se transforma diante das inovações tecnológicas, e por meio de aplicativos procura proporcionar maior interatividade, troca de conhecimentos, autoria e ludicidade. As narrativas em mídias digitais contribuem com o letramento digital e a formação do leitor, uma vez que o indivíduo letrado é apto a confrontar textos das mais distintas linguagens (PRADO *et al.*, 2017).

Nesse emaranhado de fios condutores de narrativas digitais, o presente texto tem por objetivo apontar as principais características e potencialidades da literatura infantil digital, com a finalidade de compreender, assim, quais são os principais enfoques oferecidos pelos aplicativos de contação de histórias. Para tanto, apresentamos os resultados de uma pesquisa que teve foco exploratório e descritivo, por meio de uma abordagem qualitativa e quantitativa, uma vez que o material de investigação foi concebido mediante registros documentados pela pesquisadora a respeito dos aplicativos em estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para melhor organização das discussões, este texto oferece uma reflexão desde as histórias contadas pelos narradores orais até as contações no meio digital, com a finalidade de classificação das características predominantes nas narrativas digitais em forma de contação de histórias disponíveis em aplicativos, de modo a determinar características da literatura infantil digital.

#### AS NARRATIVAS DIGITAIS: DA TRADIÇÃO ORAL AO MEIO DIGITAL

Na sociedade predominantemente oral, as histórias submetiam-se às particularidades da memória, dos sentidos sensoriais, auditivos e visuais, enquanto na sociedade digital as histórias são dinâmicas e, por vezes, não lineares. Para Lévy (1999), as narrativas são universais e, independente da modalidade escolhida, oral ou escrita, o ato de narrar veio a influenciar a narrativa digital. O autor atesta que as narrativas digitais dispõem de três formas, imagem, texto e música, e “ilustram um princípio de imanência da mensagem ao seu receptor que pode ser aplicado a todas as modalidades

do digital: a obra não está mais distante, e sim ao alcance da mão. Participamos dela, a transformamos e somos em parte, seus autores” (LÉVY, 1996, p. 151).

A utilização das narrativas digitais é, para Almeida e Valente (2012), advinda da atual circunstância de as narrativas, orais ou escritas, por tradição, passarem a ser produzidas por meio de uma aglutinação das mídias, o que possibilita mais sofisticação da perspectiva da representação das histórias. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a exemplo dos smartphones, celulares, tablets, laptops e tantos outros, centralizam em um único aparato inúmeros recursos, como o gravador de som e a câmera de vídeo e fotografia, dentre outros, ou seja, os dispositivos móveis. Esses recursos permitem formas dinamizadas de criação de narrativas, para além do texto falado ou escrito, o que tem sido alcunhado de narrativas digitais.

Para Bruner (1990), o ato de narrar tem utilidade educacional intrínseca, dado que sistematizar a experiência em forma de narrativa auxilia na interpretação daquilo que se passou, corroborando na promoção de uma nova forma de contar. Bruner (1990) assevera que as narrativas se constituem por meio de um contínuo de pontos de vista individuais e, por conseguinte, é possível que existam inúmeras versões de uma mesma narrativa. A sua estrutura é caracterizada por uma trama, sendo necessário abarcar um início para conquistar a atenção do outro, o desenvolvimento das personagens e da consciência, passível, por sua vez, de ser abordada por meio de outros olhares.

Segundo Valente (2002, 2014), as narrativas digitais podem ser utilizadas para investigar o conhecimento que as pessoas manifestam, bem como para assessorar os processos de construção do próprio conhecimento. Com a difusão das TDIC, as narrativas, que usualmente eram orais ou escritas, têm sido elaboradas digitalmente. Os artefatos digitais podem ser usados para vivificar histórias, torná-las imagéticas, sonoras e dinâmicas.

Para Lemke (2002), as narrativas digitais podem ter dois tipos de categorias: podem trilhar uma trama linear, em que os elementos utilizados não podem ser modificados, acolitando ao caminho tradicional, bem como podem se utilizar de recursos de hipermodalidade, em que distintos meios são integrados na hipermídia. Essas histórias podem ser interativas, não cronológicas, não lineares, e se permitem ser modificadas pelo usuário, que, por sua vez, torna-se coautor, o que lhe permite possibilidades de escolhas dos caminhos a serem percorridos.

Em relação a isso, Carvalho (2008) pontua que a construção e a produção das narrativas digitais se estabelecem num processo de produção textual, que se apropria do caráter contemporâneo dos recursos audiovisuais e tecnológicos, capazes de inovar

o “contar histórias”, convertendo-se em um instrumento eficaz e motivador do leitor, ao passo que também se incorporam às narrativas o viés da inserção da realidade.

As narrativas, dos mais diferentes gêneros textuais, orais ou escritos, passam a ser elaboradas digitalmente, evidenciando diferentes condições de produção do saber e, conseqüentemente, distintas práticas culturais de escrita e leitura. O texto, o som e a imagem podem ser reproduzidos em um único dispositivo, com facilidades de manipulação, podendo-se utilizar de recursos imagéticos, sonoros e de animação bastante dinâmicos.

As inúmeras possibilidades de recursos digitais proporcionam a criação dos relatos digitais, histórias digitais, narrativas multimídias, narrativas interativas, narrativas multimidiáticas ou narrativas digitais, que podem ser categorizadas de acordo com as diversas funções que efetuam, agregando em um dispositivo diferentes recursos. Santaella (2012) salienta que os usuários de hipermídia fazem uso de habilidades diferentes daquele que lê um livro impresso.

Dessa forma, a narrativa digital se apresenta como a dissolução entre o tradicional e o tecnológico, e os artefatos digitais passam a viabilizar diferentes meios e modos de se planejar, criar, contar, compreender e depreender histórias, bem como diferenciadas formas de disseminá-las.

No tocante à questão das narrativas, Murray (2003) afirma que o ato de contar histórias faz parte da humanidade e por intermédio dele o ser humano se concebe enquanto sujeito e sociedade. As narrativas digitais se equivalem a essa volição humana e cevam a constituição de comunidades, ou seja, sustentam a formação cultural da sociedade. À volta do mundo imaginário, alicerçadas pelas histórias concebidas e apregoadas, as narrativas se apresentam, também, como um convite à imaginação e à criatividade. Para Murray (2003), as narrativas não dependem do meio para ter beleza, pois as histórias ilustradas, os contos de tradição oral, os filmes de cinema, as peças de teatro, as narrativas digitais, todos variam do inábil e sensacionalista ao enternecedor e sublime. A beleza da narrativa não depende puramente do meio; contudo, cada meio provê ao autor elementos que são capazes de tornar a narrativa mais atraente e cativante ao seu público-alvo. Por conseguinte, a apuração do meio pelo qual o autor almeja difundir sua narrativa torna-se uma perspectiva importante, pois será através desse meio que ele alcançará ou não o envolvimento do leitor e espectador.

Discorrendo sobre a temática, Murray (2003) pontua que ao longo do tempo as mídias analógicas têm engendrado uma sustentação teórica sólida, em que é possível constatar diretrizes para a concepção de narrativas, técnicas de atração do

leitor e instrumentos para tornar as histórias mais estimulantes; ao lado disso, as mídias digitais viabilizam formas inovadoras do fazer narrativo, novas perspectivas de difusão de ideias e histórias. Suas exequibilidades vão além daquilo que foi impresso ou das provisões dos meios de comunicação analógicos. Domínios virtuais emergem a cada instante, os indivíduos reais migram para o universo virtual, onde se criam personalidades inauditas, designativos, relações afetivas e é concebido um mundo fictício com inúmeros outros protagonistas digitais.

Segundo Lévy (1999), os sujeitos evidenciam suas opiniões, técnicas, expressões, valores e pensamento por meio da rede mundial de computadores, qualificada pelo autor como cibercultura, que apresenta uma diversidade de formas de comunicação e é onde se desenvolvem as narrativas digitais. O autor assevera que a cibercultura não visa suprir o livro impresso ou alguns gêneros textuais, mas possibilitar significação às narrativas digitais, por meio da interconexão, que consiste na conexão entre diversos elementos sociais de um grupo; das comunidades virtuais, que são os utilizadores do espaço virtual; e da inteligência coletiva, que, por sua vez, configura-se na participação de distintos indivíduos, de culturas díspares e situações socioeconômicas variadas, que juntas possibilitam um espaço customizado e ágil. Dessa forma, as narrativas decorrem de modos díspares se comparadas às sociedades orais e digitais.

É importante destacar que o autor reitera que as obras são “abertas” e que haverá um agente para conduzir a ideia principal da narrativa; contudo, os leitores irão sistematizar os caminhos a serem palmilhados, por meio dos hipertextos ou do metamundo virtual da Web. As narrativas digitais se avolumam como alternativas aos modelos tradicionais de escrita, promovendo novas competências e habilidades ao leitor, que assimila seus códigos e signos, sendo as narrativas digitais aquelas que seguiam a ordem cronológica e as fórmulas mnemônicas, com novos contornos.

Cada uma dessas possibilidades narrativas, quando vivida e manipulada, passa a fazer parte de um repertório, preferencialmente aberto, de um leitor que soma experiências. E a gama de experiências e os cruzamentos que o leitor pode fazer entre elas no reconhecimento de novos objetos de ler ou de escrever, os usos mais ou menos versáteis que o leitor faz dos materiais e dos veículos que conhece e deseja conhecer, fazem parte do que se denominou letramento (RIBEIRO, 2014, p. 134).

Para Lévy (1999), os dispositivos eletrônicos e as narrativas digitais incitam diferentes maneiras de se sistematizar o conhecimento e, por meio do processo interativo e cooperativo, permitem aos usuários-leitores tornarem-se sujeitos de sua construção do conhecimento, uma vez que as mídias digitais possibilitam que o indivíduo busque e opine sobre os meios e os conteúdos, configurando-se em uma ação que se torna espontânea e natural. O acesso às narrativas digitais, por intermédio de softwares, indica uma interface descomplicada e, por muitas vezes, gratuitas, alternando-se, assim, a forma de produção da leitura e da escrita, cada vez mais portátil, compreensível e eficaz (RIBEIRO, 2014). Dessa forma, as narrativas digitais emergiram da interconexão entre as comunidades virtuais, que lidam com a inteligência coletiva para que possam expressar a cultura dos adultos, crianças e jovens no âmbito da leitura.

#### O QUE SE ALTERA COM O ADVENTO DAS NARRATIVAS DIGITAIS?

O ato de contar uma mesma história, seja oral ou digital, por mais que os ouvintes e os narradores sejam os mesmos, faz com que se deixem registradas as experiências de vida e as respectivas reações diante do fato narrado, sempre havendo mudanças entre uma história e outra, sejam elas de alteração de percepção, de narrador, de local ou tempo. Com a utilização das novas mídias digitais, as narrativas fusionam características da narrativa escrita e oral e foram complementadas com a coautoria dos interatores, que, por sua vez, podem participar de forma ativa da elaboração das histórias e de seus desfechos. As narrativas apresentadas em hipermídia amalgamam peculiaridades das narrativas escritas e orais, podendo ser alternadas entre lineares e não-lineares, cronológicas e não-cronológicas. O primordial, segundo Weber (2014), não é a sequência, mas a elaboração interativa se assimilando em alguns pontos com os hipertextos.

Assim, o ato de narrar histórias também se altera diante das inovações tecnológicas, o que demanda maior interatividade, troca de conhecimentos, autoria e ludicidade. Com o surgimento das tecnologias computadorizadas, emergem diferentes formatos de produção de texto nas práticas sociais da linguagem, dentre elas, as narrativas multimodais ou multimídias (PAIVA, 2007).

Do ponto de vista de Vasconcelos e Magalhães (2010), as tecnologias possibilitam a incorporação, nas narrativas digitais, de diferentes meios; contudo, elas mantêm a sua finalidade, ou seja, sua elaboração dos elementos básicos, como o tempo,

o espaço, o narrador, a personagem e o enredo, que são quase inalteráveis, mesmo havendo mudanças consoantes à mídia utilizada. Destarte, o meio digital passa a incorporar a todo o tempo mais recursos de representação da realidade, à medida que os estudiosos, conforme assevera Murray (2003), objetivam construir dentro dele uma realidade virtual tão consistente e abundante quanto a própria realidade. O desenvolvimento técnico e financeiro desse meio de comunicação concebeu diferentes entretenimentos narrativos, que se diversificam desde os videogames até os hipertextos literários pós-modernos, como os blogs e as mais diversas redes sociais. Esse extenso ramo de arte narrativa conduz consigo a expectativa de um novo meio de expressão com a mesma diversidade dos livros impressos e dos meios televisivos.

Então, a concepção das narrativas digitais passa a ocorrer por meio de um processo de produção textual que se apropria do caráter recente dos processos audiovisuais e tecnológicos, aptos a inovar o ato de contar histórias, configurando-se em um instrumento pedagógico eficaz e motivador, ao passo que agrega, à prática docente, a proximidade com a realidade vivida. Atualmente, na era do desenvolvimento da narrativa computadorizada, é notória a pressão dos limites da linearidade nos livros, nos filmes e nas peças teatrais. As histórias que emergem assumem múltiplas formas; conforme Murray (2003), o termo História Multiforme é utilizado para designar a narrativa escrita que exhibe um único fato ou enredo em múltiplas versões. Uma parcela do entusiasmo por detrás do aumento das histórias multiformes vem dos estudos da Física, nos quais a compreensão de espaço e tempo não é fato irrefutável.

Assim, a diversidade das narrativas digitais exprime o esforço de se exteriorizar uma percepção da vida enquanto constituição de possibilidades paralelas, ou seja, a narrativa busca significar uma existência concomitante às possibilidades, assentindo ter em mente, simultaneamente, copiosas e paradoxais alternativas. Conforme Murray (2003, p. 50),

Seja a história de múltiplas formas um reflexo da física pós-einsteiniana, ou de uma sociedade secular assombrada pela imprevisibilidade da vida, ou de uma nova sofisticação no modo de conceber a narração, suas versões alternadas da realidade são hoje parte do nosso modo de pensar, parte da forma como experimentamos o mundo. Viver no século XX é ter consciência das diferentes pessoas que podemos ser, dos mundos possíveis que se alternam e das histórias que se entrecruzam infinitamente no mundo real. Para apreender um enredo que se bifurca constantemente, entretanto, é preciso

mais do que um denso romance labiríntico ou uma sequência de filmes. Para capturar de fato essa cascata de permutações, é preciso um computador.

Segundo Murray (2003), as narrativas de ficção científica, fantasiosas e digitais, emergem no ciberespaço. Contudo, os elementos documentais da web, como, por exemplo, os diários de viagem, os álbuns de família e as autobiografias visuais do âmbito digital, têm levado a narrativa digital a se aproximar da narrativa multiforme.

As narrativas tradicionais, orais e escritas, hoje são elaboradas com a interposição de diferentes mídias, o que colabora para que uma atividade se torne densa e aprimorada. As narrativas não foram subitamente debandadas de sua linearidade para configurarem um molde multifacetado do meio virtual. Robin (2006) segmenta as narrativas digitais em três esferas, que são: as narrativas pessoais, que se configuram naquelas em que o foco se encontra na exposição de ocorrências expressivas da vida de alguém; os documentários históricos, que objetivam a compreensão dos fatos pretéritos, alicerçados em fatos históricos; e as histórias informativas, que visam à transferência de uma mensagem otimista, que instrui o ouvinte, acarretando em uma alteração na qual os elementos narrativos se correlatam com a respectiva cultura. As narrativas evoluíram dos meios analógicos e foram impulsionadas pelas oportunidades provocadas pelas mídias digitais.

Os predecessores das narrativas digitais foram as histórias multiformes, que concediam subdivisões ao enredo da história principal, os quais, oportunamente, alternavam-se quanto ao ponto de vista ou dos episódios da história, proporcionando, assim, distintos desfechos para a história. Segundo Almeida e Valente (2012), esses recursos oportunizam variáveis formas de elaboração de narrativas digitais. Os elementos que constituem a narrativa – mídia, ação, relacionamento, contexto e comunicação –, apontados por Paul (2007), corroboram com o pensamento de Murray (2003) quanto à utilização das mídias e narrativas digitais no momento de criação de um enredo, no exercício que agrega os contextos descritos pelo autor, na interlocução que permite, ao leitor, interagir com o narrado.

Bruner (2001) associa o ato de narrar a uma sistematização da experiência, para que se compreenda o fato ocorrido e se promova uma nova maneira de contá-lo. Enquanto que, para Cunha (1997), a narrativa, oral ou digital, é um prosseguimento de eventos e episódios abarcando os humanos como personagens, em um contexto específico, no tempo do fato ocorrido, possibilitando o ato de prosseguir ou recuar no tempo, em consonância com as intenções e significados almejados, que

compreendem as relações entre cultura e mente do sujeito, suas relações consigo mesmo e com os outros. Existe hoje uma pluralidade de meios de produção de narrativas digitais. São elas: narrativas interativas, histórias digitais, relatos digitais, narrativas multimídias ou narrativas multimidiáticas (VALENTE; ALMEIDA, 2012), que permitem também a criação não-linear das histórias. Nesse viés, segundo Lemke (2002), os elementos empregados nas narrativas digitais podem ser inalteráveis, conforme relatos tradicionais, ou podem utilizar mecanismos de hipermodalidade, quando diferentes categorias se integram na hipermídia, tornando-se não-lineares e não-cronológicas, possibilitando ao leitor escolhas quanto ao percurso a ser seguido, o que possibilita a cada inovação de versão o seu armazenamento.

As narrativas digitais passam a possuir alguns elementos atrativos. Assim como o enredo da história em tempos passados era feito no entorno da fogueira, as narrativas digitais harmonizam vozes, sons, textos, imagens em torno de diferentes recursos tecnológicos para elevar a experiência do leitor e aproximá-lo, o máximo possível, da realidade. O leitor passa a interagir com a história de acordo com seus próprios comandos. Por haver distintas formas de se narrar e combinar os recursos tecnológicos, a potencialidade das narrativas digitais permite dar vazão à criatividade.

Direcionando a discussão para os elementos que constituem a narrativa digital, Robin (2008) considera que ela é constituída por sete elementos básicos, que são: o ponto de vista, que se configura na visão do autor em relação ao fato narrado; a questão dramática, que se caracteriza no problema central da trama e que cativa o público; o conteúdo emocional, que permite a identificação entre autor e usuário; o poder da voz, que é quando o narrador fomenta a compreensão da narrativa; o fundo musical, elemento de enriquecimento da narrativa; a economia, estratégia de se apresentar um número restrito de informações por slide; a contação ou página, para que o público permaneça atraído pelo enredo; e, por fim, o ritmo e entonação, que é a forma em que ocorre a narrativa até o seu desfecho, ora apresentando-se rapidamente, ora podendo ser lenta. As narrativas digitais então podem ser concebidas através de orientações que se articulam, de forma completa, um aglomerado de cenas fixas, podendo variar entre grafismo ou fotografias, ou união de ruídos, palavras, silêncio ou sons, alternando entre conjunto visual ou sonoro.

Apontando para a necessidade de caracterizar os ambientes em que ocorrem as narrativas digitais, Murray (2003) assevera que eles podem ser: procedimentais, ou seja, são resultantes do pensamento algorítmico de comportamento e das regras; participativos, visto que provêm de reconstituição codificada de respostas

comportamentais; espaciais, uma vez que há o processo interativo da navegação; enciclopédicos, devido à capacidade de armazenamento de dados. As narrativas digitais se desenvolvem essencialmente por meio da imersão, que é a permissão para ser vivida a fantasia, possibilitando uma proximidade entre real e virtual. Em conformidade com Murray (2003), Lévy (1996) afirma que o espaço virtual se configura em um ambiente real. Todas as criações virtuais pressupõem uma reprodução da realidade, contudo, limitada, e podem não corresponder com o mundo físico. Murray (2003) ainda assevera que a agência se configura na capacidade de realização das ações e participações do leitor e na transformação, que torna o ambiente mais plástico e passível de alterações, promovendo uma mudança profunda nos processos de apropriação da leitura e escrita por meio do letramento digital.

#### AS NARRATIVAS DIGITAIS EM APLICATIVOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A investigação considerou a abordagem descritiva e qualitativa, por meio de descrição das funcionalidades dos aplicativos. A pesquisa foi marcada por buscas pelos aplicativos de contação de histórias disponibilizados pelos sistemas operacionais *IOS* e *Android*, por meio do *Google Play* e *App Store*, valendo-se dos buscadores, “histórias infantis em Língua Portuguesa” e “contação de histórias”. Principiou-se pela escolha de aplicativos de acessibilidade gratuita; priorizaram-se aplicativos com ausência de narrador, por não interferir na compreensão do ouvinte e leitor, e aqueles que se apresentavam em língua portuguesa. Foram selecionados, entre agosto de 2016 e julho de 2017, 64 aplicativos, que atenderam aos critérios descritos acima.

A literatura infantil digital se apresenta de forma diversificada nos aplicativos de contação de histórias, não se configurando em cópias dos livros impressos ou monótona. Há uma grande diversidade de características, que ao serem analisadas estruturaram algumas análises, como evidenciado a seguir.

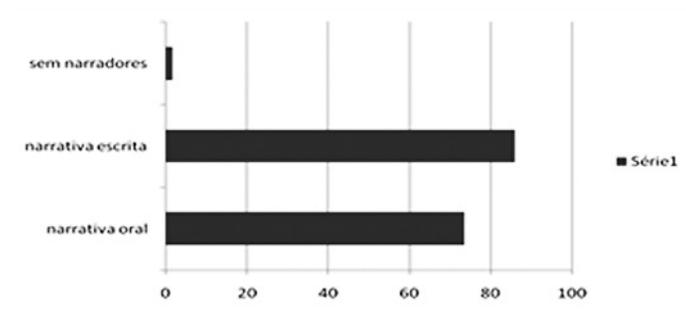


Gráfico 1 – Porcentagem de narrativas ou ausência delas nos aplicativos de contação de histórias, de acesso gratuito, em língua portuguesa.

Fonte: Arquivos da pesquisa (LAUDARES, 2018)

#### A. INEXISTÊNCIA DE NARRADOR

A inexistência de um narrador se configurou como uma contação de histórias que ocorre por meio da performance, dos gestos e das ações dos personagens. Foi encontrada essa ausência narrativa em 1,6% dos apps analisados, o que, conforme assevera Zumthor (2000), é um meio eficiente de comunicação, assegurando uma linguagem poética, pendendo, como nas palavras de Moraes (2012), a tornar-se uma contação de histórias imaginada e percebida, o que torna a tecedura farta em possibilidades de interpretação.

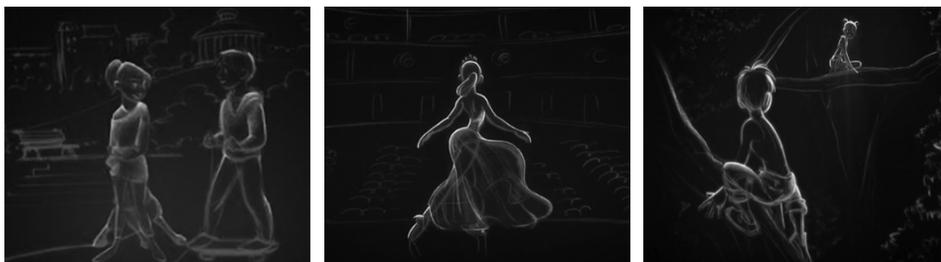


Figura 1 – Telas de um dos aplicativos de contação de histórias que **não** apresenta narrador

Fonte: Google Spotlight

(Criado em 2016. Print de tela realizado em outubro de 2017).

## B. NARRATIVA ESCRITA

A presença da narração escrita demonstra que, além da narrativa oral, emprega-se a palavra escrita em 85,9% dos aplicativos, o que confirma as palavras de Reckziegel (2012), que dizem que as histórias eram preliminarmente para serem contadas; no entanto, para que fosse armazenada pelo seu ouvinte, ela deveria ser redigida até que novamente as pessoas as lessem e lhes concedessem vida, para que então voltassem a contá-las outra vez. Avaliou-se que a história contada com o reforço da palavra escrita possibilita leitura, acesso e manuseio por parte de portadores de deficiência auditiva, visto que, por intermédio da escrita, viabiliza-se a leitura da história contada.



Figura 2 – Telas de um dos aplicativos de contação de histórias que possuem narrativa escrita

Fonte: Cinderela BR - Contos de Fadas APK

(Criado em 2017. Print de tela realizado em setembro de 2017)

A maior parte dos aplicativos de contação de histórias faz uso da oralidade (73,4%). Nas histórias, observa-se que a narrativa geralmente se estabelece em conectivos fáticos, como, por exemplo, “de repente” e “ai”, e em marcas de oralidade, também apresentadas nos aplicativos.



Figura 3 – Telas de um dos aplicativos de contação de histórias que possuem narrativa oral

Fonte: *Estórias Áudio para Crianças Valioman*  
(Criado em 2016. Print de tela realizado em setembro de 2017).

Ao ser analisado o teor dos enredos de cada aplicativo, observou-se que havia semelhanças ou proximidades no contexto das narrativas digitais. A fim de dar visibilidade aos dados coletados, agrupou-se os aplicativos por características do enredo, classificando-os em “clássicos literários”, “histórias originais” e “histórias bíblicas”.

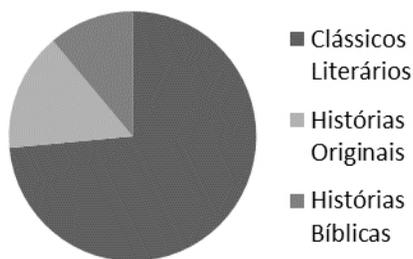


Gráfico 2 – Porcentagem de Clássicos Literários, Histórias Originais e Bíblicas nos aplicativos de contação de histórias, de acesso gratuito, em Língua Portuguesa.

Fonte: Arquivos da pesquisa (LAUDARES, 2018)

## A. CLÁSSICOS LITERÁRIOS

Existe uma tendência natural ao homem em contar as histórias que mais marcaram a sua infância (SISTO, 2012). Em 71,9% dos aplicativos, as histórias retratam os clássicos literários mundiais, intensamente difundidos em diferentes culturas e povoados, também considerada enquanto literatura de apelo universal, isto é, aquela que retrata diferentes realidades sociais e público-alvo, sendo parte constituinte da memória coletiva.



Figura 4 – Tela de um dos aplicativos de contação de histórias que retratam Clássicos Literários

Fonte: As Minhas Histórias Dzago.

(Atualizado em 2017. Print de tela realizado em novembro de 2017)

## B. HISTÓRIAS ORIGINAIS

Em 15% dos aplicativos foi possível avaliar a presença de histórias inéditas, sem se configurar em reconto ou tradução, evidenciando, assim, marcas de criatividade. Menciona-se aqui, na qualidade de histórias originais, aquelas criadas pelos próprios autores, sem embasamento direto nos clássicos literários, configurando-se assim como inovadoras.

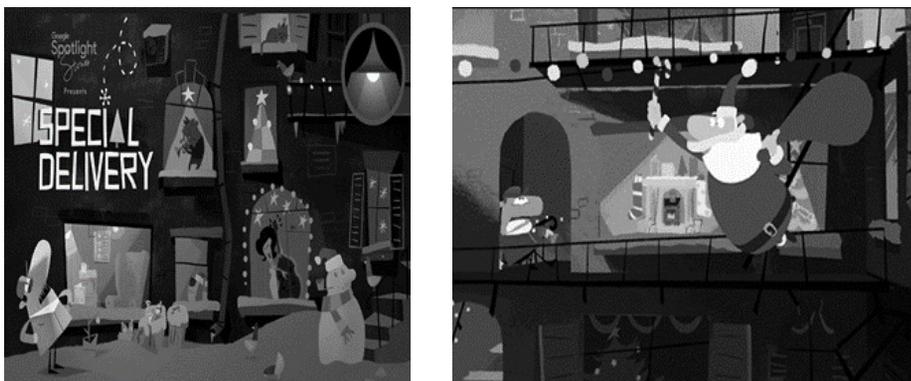


Figura 5 – Tela de um dos aplicativos de contação de histórias que retratam Histórias Originais  
Fonte: Google Spotlight  
(Criado em 2016. Print de tela realizado em outubro de 2017).

### C. HISTÓRIAS BÍBLICAS

Averiguou-se que existem 10,9% de aplicativos com histórias bíblicas, isto é, que são baseadas na Bíblia, coleção de textos religiosos de valor sagrado ao cristianismo, em que são narradas interpretações religiosas, sendo a maioria dos aplicativos de origem protestante e evangélica.



FIGURA 6. Telas de um dos aplicativos que apresentam histórias bíblicas.  
Fonte: App Bíblia para as crianças  
(Criado em 2017. Print de tela realizado em novembro de 2017)

A contação de histórias por meio dos aplicativos ocorre de forma a envolver o leitor, assim como na contação de histórias presencial. Há, no teor digital, grande número de reprodução das histórias clássicas da literatura infantil mundial, de forma que o narrador oral se torna presente, dando acesso ao leitor aos títulos universalmente difundidos, repassando, assim, a memória desses enredos de uma geração a outra, ao passo que existem muitas histórias de cunho social e religioso, refletindo, assim, uma visão cultural da sociedade. Em consonância com os enredos de narrativas orais e impressas, o universo digital possibilita, também, a contação de histórias inéditas, com a co-participação do ouvinte e leitor, isto é, ele pode escolher o desfecho da narrativa.

## CONCLUSÃO

Ao avaliar as principais características dos aplicativos de contação de histórias pode-se destacar dois pontos reflexivos. Um diz respeito à delimitação dos aspectos a serem observados. Tendo visto o contexto que compõe os aplicativos de contação de histórias, em que há de se ressaltar os atos de leitura envolvidos (cf. Schafer, 2011), é meritório separar os sentidos para que se obtenha o alcance do desenvolvimento de acuidades específicas. Para tanto, foi importante pormenorizar o ato de ler imagens, sons e palavras escritas. Em outro, referente à literatura voltada à infância, os aplicativos de contação de histórias viabilizam o acesso à literatura infantil digital, especialmente aos clássicos literários, ou seja, títulos provenientes da tradição oral.

Conduzindo a peroração aos resultados específicos da análise descritiva e exploratória, foi possível apurar que os aplicativos possuem três grandes características, que assumem as frentes da contação de histórias: a primeira, composta por “histórias clássicas” da literatura infantil mundial, em que o narrador oral se faz presente na maioria dos apps, ofertando ao leitor oportunidades de ter contato com títulos universais, possibilitando a preservação da memória dessas histórias, que são tradicionalmente repassadas de uma geração a outra, em que o enredo ocorre como se fosse uma intercessão de suas raízes com a narrativa oral, como elemento lúdico e jocoso.

A segunda frente, “histórias tradicionais”, demonstrou um envolvimento com questões de cunho social, uma vez que os aplicativos refletem uma situação cultural. Alguns se voltam ao público religioso e retratam o elemento sagrado,

proferindo a exaltação de valores e de princípios éticos, conforme aponta Sisto (2012), como potência ritualística e congregadora. São aplicativos bastante elaborados, no sentido de numerosas características, com a presença de música e enredo sob a ótica do patrocínio, haja vista a presença de publicidade, com grande ocorrência da narrativa escrita e um texto que se apresentou demarcado claramente pela linearidade, com início, meio e fim (LAUDARES, 2018).

A terceira frente, “histórias bíblicas”, apresentou-se mais desobrigada das questões da tradição, visto que se propôs a uma inovação conceitual e procedimental, em virtude de demonstrar uma narrativa amplamente imersiva, com o ensejo de recursos em realidade virtual, diferentes perspectivas e não-linearidade. Ela também optou por enredos originais, que oportunizaram a co-participação do leitor.

Averiguou-se que a contação de histórias nos aplicativos não se configura transunto dos livros impressos, visto que se apresenta das mais diferentes formas: por meio do tradicional contador de histórias, de personagens inéditos ou de vídeos, de desenhos estáticos, com ou sem a presença do narrador, afigurando-se, assim, como novas formas de se contar histórias no meio digital.

Os aplicativos passam, então, a se difundir ao leitor como o presente e o futuro da contação de histórias, visto que cada vez mais as tecnologias permeiam o cotidiano infantil e é por meio delas que a contação de histórias passa, também, a ocorrer. Portanto, o convite ao mergulho no universo de contação de histórias, realizado pelos produtores dos aplicativos a todos os seus usuários, acaba por proporcionar a revelação desse envolvente universo, em que, seja ou não fruto do novo modo de se conceber uma narrativa, a atual contação de histórias decorre de forma a retratar o modo de se expressar da atual sociedade e da forma como se experimenta o mundo, sendo possível alternar histórias, personagens, identidades, entrecruzando o mundo virtual e real. Desse modo, as narrativas digitais compõem, na multimodalidade textual, enredos direcionadas às crianças em ambientes digitais, que permitem modos distintos de leitura, assegurando peculiaridades de uma literatura infantil digital.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. *O narrador*. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.  
BENJAMIN, W. *O narrador*. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRUNER, J. *Aspectos de significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70, 1990.
- CARVALHO, G. S. *As Histórias Digitais: Narrativas do século XXI. O Software MovieMaker como recurso procedimental para a construção de Narrações*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <[http://www.teses.usp.br/teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27082010-104511/publico/Gracinha\\_Souza\\_de\\_Carvalho.pdf](http://www.teses.usp.br/teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27082010-104511/publico/Gracinha_Souza_de_Carvalho.pdf)>. Acesso em: novembro de 2016.
- FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). *Formação de professores: teoria e prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LAUDARES, E. M. A. *Literatura Infantil Digital: um estudo sobre os aplicativos de contação de histórias*. 118f. 2018. Dissertação (mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2018.
- LEMOS, A. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- LEMKE, J. L. *Travels in hypermodality*. Visual Communication, 2002.
- LÉVY, P. *O Que é Virtual?* Rio de Janeiro: 34, 1996.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Copyright Editora 34, 1999.
- MORAES, F. *Contar histórias. A arte de brincar com as palavras*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012.
- MURRAY, J. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Itaú Cultural UNESP, 2003.
- PATRINI, M. de L. *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PAIVA, V. (2007). Narrativas Multimídia de Aprendizagem de Língua Inglesa: Um Gênero Emergente. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, SIGET, 4., 2007, Tubarão. *Anais...*, Tubarão, SC: UNISUL, 2007. Disponível em: <<http://www.abrapcorp.org.br/anais2010/citacoes.html>>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- PRADO, A. L.; LAUDARES, E. M. A.; VIEGAS, P. P. C.; GOULART, I. C. V. Narrativas digitais: conceitos e contextos de letramento. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)*, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1156-1176, ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/>>. Acesso em: 18 nov. 2018.
- PAUL, N. Elementos das narrativas digitais. In: Ferrari, Pollyana (Org.), *Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital*. São Paulo: Contexto, 2007.
- RIBEIRO, A. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCORELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Ceake; Autêntica Editora, 2014.
- ROBIN, B. R. The educational uses of digital storytelling. CRAWFORD et al. Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006. Chesapeake, VA: AACE, 2006.
- SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2012.
- SCHAFER, M. *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Unesp, 2011.
- SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

- VALENTE, J. A. A Espiral da aprendizagem e as Tecnologias da Informação e Comunicação: Repensando Conceitos. In: JOLY, M. C. R. A. (Org.), *A Tecnologia no ensino: Implicações para a Aprendizagem*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2002.
- VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Org.). *Formação de educadores a distância e integração de mídias*. São Paulo, SP: Avercamp, 2007.
- VASCONCELOS, D. C.; MAGALHÃES, H. As Narrativas Multimidiáticas das Charges Animadas. *Cultura Mediática: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal da Paraíba*. Ano III, n. 1, 2010.
- WEBER, M. *Professores contadores de histórias*. In: FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). *Formação de professores: teoria e prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ZUMTHOR, P. *Performance, recepção e leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

#### SOBRE AS AUTORAS

**Ellen Maira de Alcântara Laudares** é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Atua como professora no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2005). Graduada em Pedagogia pela Fundação de Educação Regional Serrana (2015). Graduada em História pela FACESB (2015). Possui especialização em Supervisão Escolar, pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2010); em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2011); e em Pedagogia Empresarial: Planejamento Estratégico em ambiente escolar e não escolar, pelo ISEIB (2015).

*E-mail:* ellen.laudares@ded.ufla.br.

**Ilsa do Carmo Vieira Goulart** é Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2013). Graduada em Letras, pela Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí (1997). Professora do Departamento e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: história da literatura didática brasileira, cultura material escolar, leitura, livro, leitor, alfabetização e práticas de leitura. Coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de

Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) e do Grupo de Pesquisa Linguagem, Leitura e Cultura Escrita, da Universidade Federal de Lavras.  
*E-mail:* [ilsa.goulart@ded.ufla.br](mailto:ilsa.goulart@ded.ufla.br).

*Recebido em 23 de novembro de 2018 e aprovado em 17 de dezembro de 2018.*



Artigo

---



# Educação e Sociedade oitocentistas: sobre positivismo e currículo em uma escola popular

## Nineteenth Century Education and Society: about the positivism and the curriculum in the popular school

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n75p139-164>

ALEXANDRO HENRIQUE PAIXÃO<sup>1</sup>

HIAGO VACCARO MALANDRIN<sup>2</sup>

**RESUMO:** Nesta pesquisa procuramos compreender a função social do Liceu Literário Português, agremiação portuguesa particular voltada para a instrução das camadas menos abastadas do Império, especialmente da comunidade de emigrantes portugueses situada no Município da Corte do Rio de Janeiro. Tentaremos demonstrar que o sentido de educação incorporado pela instituição oitocentista era composto em íntima relação com as ideias de Povo, Ordem e Progresso. Iremos descrever o sistema de decisão (política) e práticas pedagógicas que implicam no surgimento do Liceu durante a segunda metade do século XIX. Em seguida iremos reconstruir a trajetória histórica de composição curricular do Liceu Português. Por fim, estudaremos os processos de apropriação cultural do positivismo em dois momentos distintos – de organização (1868) e reorganização (1884) interna da instituição – segundo duas personalidades: Raymundo Teixeira Mendes e Reinaldo Carlos Montóro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Liceu Literário Português; currículo escolar; cultura oitocentista.

**ABSTRACT:** This work aims to comprehend the social function of the Liceu Literário Português, a private Portuguese union which strived for the instruction of the less fortunate people of the Brazilian Empire, especially the Portuguese immigrant community located at

1. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

2. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

the Município da Corte of Rio de Janeiro. We will attempt to demonstrate that an intimate relation between the concepts of People, Order and Progress composed the meaning of education incorporated by the nineteenth century institution. We will describe the decision system (politics) as well as the pedagogic practices that lead to the creation of the Liceu during the second half of the century. Following, our focus will be on the historical path leading to the school curriculum composition in the Liceu. Therefore, we will reconstruct the process of cultural appropriation from positivism in two distinct moments – of organization (1868) and reorganization (1884) in the institution internals – according to two historical figures: Raymundo Teixeira Mendes and Reinaldo Carlos Montóro.

KEYWORDS: Portuguese Literary Liceum; school curriculum; eighteenth-century culture.

## INTRODUÇÃO

Existe no Brasil uma célebre assertiva de que a penúria cultural é um traço básico de nossa cultura nacional. A tese de Antonio Candido tem sido repassada por diversos intérpretes do pensamento social brasileiro, da crítica literária e da história cultural. Em outro momento, aprofundamos esse debate através de um estudo que focava uma biblioteca particular localizada na cidade do Rio de Janeiro, em 1860, visando questionar tais traços culturais demasiadamente precários. Indicamos, também, como nesse mesmo espaço de sociabilidade e leitura uma escola de adultos foi gestada para formar novas classes de leitores (PAIXÃO, 2018, p. 183-200). Essa escola, chamada Liceu Literário Português, criada em 1864, mas em funcionamento somente a partir de 1868, perdurou até os anos de 1964, com longos anos de um intenso processo de aprendizagem e desenvolvimento das camadas baixas da sociedade carioca. Pouco se sabe da história dessa escola, dos seus estudantes e de seu currículo e da forma como contribuíram, se não para ultrapassar nossa chamada penúria cultural, pelo menos para recolocar essa assertiva com base em novas ênfases; afinal, só existiam aqui condições negativas prévias ou essa foi uma maneira de ler a história da cultura nacional? Impulsionado por essa questão, este artigo quer apresentar novas ênfases sobre a educação e a sociedade oitocentistas brasileiras, discutindo como o Liceu Literário Português, através de seu currículo e de uma proposta de formação de estudantes para o mercado de trabalho livre do século XIX, no Rio de Janeiro, incrementou a vida cultural das camadas mais baixas da época. Para isso, será necessário estudar esse currículo, os ideais positivistas que o circundaram e também

as duas personalidades singulares principais envolvidas nesse projeto pedagógico oitocentista: Raymundo Teixeira Mendes e Reinaldo Montóro.

Este artigo, resultado de pesquisas de sociologia histórica e educacional,<sup>3</sup> que aqui se inicia, opera a partir de fontes históricas envolvendo documentos biobibliográficos e registros do passado brasileiro. Contamos ainda com os dados encontrados nos jornais de maior circulação durante o Império e nos impressos elaborados pelo Liceu Literário Português, presentes na própria sede da escola, hoje um centro de estudos e cultura do Rio de Janeiro. Além disso, uma bibliografia advinda da sociologia e história cultural será referencial necessário para pensarmos o currículo escolar do século XIX e as questões positivistas que animaram grupos estratégicos, centrados em “personalidades singulares” (SIMMEL, 2006, p. 39-58 e p. 83-118).

Um breve comentário, antes de prosseguirmos: é sempre bom lembrar que o positivismo aqui não foi uma corrente filosófica simplesmente conservadora e atrelada à sociologia, como ocorreu na França. Aqui, homens de letras configuraram um positivismo de caráter escolar e popular, imprimindo ares progressistas através de currículos enciclopedistas que prestigiaram mais as artes e letras e as ciências naturais e do espírito, do que as ciências sociais, nas aulas de adultos. Como dizia Machado de Assis, era uma aula de Atenas num arrabalde de Cartago (MACHADO DE ASSIS *apud* PAIXÃO, 2017a, p. 235).

## 1. O LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS E OS PROCESSOS DE DECISÃO EDUCACIONAL

O Liceu Literário Português, em 1868, inaugura-se a partir dos movimentos de cisão do Retiro Literário Português e do apoio da diretoria do Gabinete Português de Leitura eleita em 1864, essa última interessada em voltar esforços à fundação de uma instituição de ensino que formasse os membros da comunidade portuguesa emigrante enquanto leitores.

3. Cf. Alexandro Henrique Paixão. “O público como um fenômeno eminentemente sociológico: problemas relativos à educação, literatura e estratificação social no tempo do romantismo” (Aux. Pesq. - Proc. Fapesp n. 2014/12370-0) e Hiago Vaccaro Malandrin. “A construção curricular do Liceu Literário Português no Segundo Reinado no Brasil” (IC - Proc. Fapesp n. 2016/00923-0) e “Liceu Literário Português: a apropriação do Positivismo na construção curricular da instituição (1868-1888) (IC - Proc. CNPq/PIBIC/UNICAMP. Cota 2017). Agradecemos à FAPESP e ao CNPQ/PIBIC o financiamento das respectivas pesquisas.

Referente ao processo de decisão educacional do Império, esse se apresentava sob um cenário em que tínhamos uma situação oficial e uma não-oficial. A situação oficial – tal qual a compreendemos – era caracterizada pelas reformas políticas organizadas pelo Estado e consta nos registros e nas fontes oficiais do Império. Por outro lado, a situação não-oficial correspondia a uma dinâmica protagonizada por determinados grupos estratégicos da sociedade imperial que se encontravam preocupados em organizar o ensino particular a fim de alcançar os indivíduos que o ensino público não era capaz de atender. Quando voltamos para os mecanismos de decisão oficial, encontramos registradas propostas voltadas à homogeneização da situação educacional do Rio de Janeiro. Essas eram expressas por meio da implementação de políticas de inspeção, fiscalização e de obrigatoriedade e controle da frequência escolar. Entretanto, em tais registros pouco se discute as questões referentes aos problemas do analfabetismo na base da sociedade imperial e da formação escolar limitada. Desse modo, tais questões são abraçadas pelos grupos estratégicos pertencentes à dinâmica não-oficial do sistema de decisão do Império. Essas tornam-se argumento de ação da comunidade particular de emigrantes portugueses situados no Município da Corte, que, portanto, decidem fundar e manter estabelecimentos filantrópicos de ensino para o “povo”.<sup>4</sup>

O currículo encontrado nos estabelecimentos privados era similar ao visto em estabelecimentos públicos graças à política de inspeção e subvenção presentes desde o Decreto de 1854. A assimilação de valores de ordem da dinâmica oficial do Império pela não-oficial corresponde aos primeiros anos de atuação do Liceu Literário Português como uma instituição de ensino entre as décadas de 1860 e 1870. O estabelecimento escolar aqui em foco foi criado com a finalidade de ofertar aulas noturnas gratuitas a jovens portugueses e à população adulta local, partindo da premissa de tentar amenizar o problema do analfabetismo na capital do Império, sendo esse um problema debatido corriqueiramente na comunidade portuguesa (PAIXÃO, 2017b, p. 65-94).

Ainda na década de 1870, a latente preocupação em fornecer educação para uma parte da população implica no crescimento da oferta do ensino profissional por parte de frações sociais do Rio de Janeiro oitocentista. Novamente, destaca-se a dinâmica não-oficial do sistema de decisão do Império, focada em criar cursos de

4. O debate sobre a instrução popular, ou para o povo, no Segundo Reinado, evidenciando o papel do Liceu Literário Português e a discussão sobre comunidades e associações portuguesas, em sentido sociológico, é pautado em pesquisas de um dos autores (ver PAIXÃO, 2017a).

caráter profissionalizante, fornecendo suporte à parcela da população que não iria prosseguir para o ensino superior após concluir o secundário. A partir da década de 1880, os ideais de instrução e assistencialismo presentes na iniciativa privada se encontravam firmados na dinâmica não-oficial do Império, resultando na existência de instituições autônomas de renome, apresentando uma organização escolar eficiente para as atividades de alfabetização, de ensino secundário e de formação profissional.

A ideia de um ensino com caráter orientado ao progresso e modelado pela ordem transpassa a educação pública e é interiorizada no ensino privado, tentativa de fornecer um ensino mais condizente com as demandas socioeconômicas do país durante a segunda metade do século XIX. Em outras palavras, a dinâmica não-oficial de decisão na província do Rio de Janeiro promove alternativas de ensino à parcela da população que não era atendida pelo ensino público, fornecendo ensino de nível profissionalizante e atendendo de forma igualmente gratuita adultos analfabetos.

O Liceu surgia assim com a finalidade de atender às premissas recorrentes da diretoria do Gabinete, oferecendo o ensino da língua vernácula, depois ensino secundário e formação profissional, acolhendo jovens e adultos e formando, durante seus primeiros vinte anos de existência, entre as décadas de 1860 e 1880, mais de cinco mil estudantes, incluindo portugueses – sempre em maior número –, brasileiros e outras nacionalidades (PAIXÃO, 2017a, p. 219). A partir de 1881, os ideais de instrução e caridade que brotaram na diretoria do Gabinete são assimilados definitivamente pelo Liceu. Entretanto, após o Liceu deixar a posição de um “ramo do Gabinete”, transformou-se em uma instituição autônoma, sob a forma de uma organização escolar, relacionada a ações orientadas para fins de alfabetização e serviço. A marca dessa transição está inscrita na mudança do binômio “instrução e caridade” para “educação e trabalho” nos registros do Liceu, conforme sintetizou Paixão (2017a, p. 234).

## 2. A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS

Uma vez reestruturados o contexto cultural de organização do Liceu Literário Português e os panoramas de decisão do Império que circundaram a instituição, iremos discorrer propriamente sobre a construção curricular do Liceu. Para introduzir a discussão acerca do currículo, elaboramos um compilado das principais notícias que tratam sobre disciplinas, matrículas, aulas e cursos oferecidos, entre os anos de 1869 e 1888. Em posse dos dados encontrados sobre a composição curricular do

Liceu Literário, procuramos agrupá-los em três períodos, sendo eles: o ano de 1869, de 1870 a 1879 e de 1880 a 1888. A escolha desses períodos está pautada na própria evolução da instituição, que passou a atuar na educação do Município da Corte no fim da década de 1860 até 1880, quando o Império declina, fugindo ao nosso recorte os anos subsequentes.

### 2.1. PRIMEIRO PERÍODO: 1869

No ano de 1869, temos notícia, além do ensino primário, da oferta de aulas de português, taquigrafia e comércio, além das aulas de línguas de francês e inglês. No ensino primário, temos o ensino da língua vernácula. Quanto ao conjunto de aulas do secundário, é visível a preocupação em fornecer conteúdos que faziam sentido no contexto em que o Liceu Português está inserido – referimo-nos ao momento em que a instituição atuou sob o binômio “Instrução e Caridade”. Desse modo, o ensino passou a ser dirigido pelo estudo da leitura corrente, da recitação de prosa e verso e da gramática elementar. A tal estudo é acrescido o ensino da taquigrafia, que, de forma simples, define o método abreviado da escrita, tendo como objetivo melhorar sua velocidade, e do comércio, que estabelece uma relação com a “classe caixeiral” do Município da Corte atendida pelo Liceu. O ensino de línguas estrangeiras se encontrava bem desenvolvido, sendo que o estudo do francês era o mais difundido por todo Império, ocupando o posto de língua de destaque nas escolas públicas e particulares, uma vez que havia o assentimento de que essa era a “língua mais exata dos povos civilizados” (ALMEIDA, 2000, p. 162), e por essa razão foi escolhida como “língua diplomática” (ALMEIDA, 2000, p. 162). A forma de ensino de línguas consistia na relação entre o saber do professor e o dos alunos; o mestre se utilizava da história da língua para a introduzir e explicar as regras gramaticais, remontando à história da língua – de seu uso atual até o momento de seu nascimento – e ao estudo da gramática, da leitura, da retórica e da tradução de autores clássicos (ALMEIDA, 2000, p. 164).

Percebe-se assim um conjunto de cursos que procuram corresponder à opção de atuação visada pela diretoria de 1864, de modo a atender à formação de uma comunidade portuguesa letrada com conhecimentos úteis ao seu cotidiano na sociedade brasileira, principalmente pelo seu uso no comércio imperial.

## 2.2. SEGUNDO PERÍODO: DE 1870 A 1879

Durante a década de 1870, encontramos um acréscimo significativo do número de cursos ofertados pelo Liceu Literário Português, incorporando ao programa de estudos da instituição uma chave de base científica e matemática, além da ênfase crescente nas disciplinas relacionadas à escrita e ao comércio. Os primeiros registros das aulas de caligrafia compreendiam o ensino de regras de posição e igualdade da língua vernácula nas aulas de português; ocorre também o primeiro uso da nomenclatura *Gramática Portuguesa* para descrever o conteúdo aprofundado dessa aula, tratando do estudo da etimologia, da sintaxe, da prosódia e da ortografia (NASCIMENTO E SILVA, 1888, p.12-13). A aula de escrituração mercantil fazia relação ao ensino de um sistema de contabilidade para registro e controle, sendo feito na moeda e língua correntes do período da aula – havendo aqui a importância das aulas prévias de caligrafia para se ter um “registro escrito claro e limpo” (MOACYR, 1936, p. 269).

O movimento dos impressos de Lisboa para o Brasil, caracterizando um processo de “transferência cultural”, situa os membros fundadores do Liceu Português como intermediários entre a circulação dos livros e a comunidade portuguesa durante o segundo reinado. O Gabinete Português foi também responsável pela organização de uma das maiores bibliotecas privadas do Rio de Janeiro, destacando-se pelo acervo literário bastante expressivo para sua época, sendo um fenômeno de “circulação transatlântica dos impressos”.<sup>5</sup> Encontram-se também, ainda na década de 1870, os primeiros impressos voltados ao ensino e ao estudo da língua portuguesa, como o início do conjunto de livros de leitura para o ensino primário, de Abílio César Borges – voltaremos ao ponto.

Esse período coincide, portanto, com o início da oferta de aulas noturnas e gratuitas por parte do Liceu Literário Português, atendendo a comunidade portuguesa iletrada não assistida pela política imperial. Dessa forma, o Liceu buscava atender a necessidade de formar a comunidade predominantemente portuguesa na instrução primária, ainda que tal formação se desse por meio do “consumo” da literatura portuguesa, como previsto no estatuto de 1868 da instituição, com o compromisso de tentar amenizar o problema do analfabetismo na capital do

5. Conferir as sínteses de Alexandro Paixão (2017) acerca da circulação de impressos envolvendo o Gabinete Português de Leitura.

Império e, simultaneamente, promover as sessões literárias semanais para os membros associados.<sup>6</sup>

O livro *Leituras populares, instructivas e moraes colligidas para as escolas*, elaborado em 1871 por Pedro Wenceslau Brito Aranha, circulou no Liceu em 1873. Escrito em Lisboa, o livro traz em dourado as iniciais do Imperador Dom Pedro II em sua capa, bem como apresenta na primeira página impressa uma calorosa dedicatória ao mesmo. Embora o livro seja composto por mais de 50 lições, interessa-nos a princípio o prefácio escrito por Brito Aranha, no qual temos notícia da pretensão do autor em organizar um livro que não apenas exaltasse o país, mas que também servisse de modelo para transmitir as características do Imperador Dom Pedro II à nação brasileira em processo de construção de identidade enquanto “povo brasileiro”. O pretexto para isso se pauta no sentimento de patriotismo oriundo da guerra do Paraguai, reconhecendo este como um momento oportuno para incutir na sociedade imperial os valores portugueses sob a imagem do Imperador vigente, tendo como mecanismo de transmissão a educação, como lemos a seguir:

Amo o estudo, e tenho enraizada a convicção de que não ha prosperidade, nem progresso, nem engrandecimentos possiveis em nenhum povo, sem que esse povo conheça e avalie os beneficios da instrucção [...] A escôla é um padrão e um exemplo - padrão, porque commemora uma grande virtude civica; exemplo, porque estimula a familia e a criança [...] Quantos testemunhos de gratidão em cada mestre que comprehenda o seu nobre ministerio e em cada pae que comprehenda o dever de chefe de familias! [...] quantos homens encaminhados para o bem! quantas familias trazidas para a emancipação! quanto povo guiado para a felicidade (ARANHA, 1871, s/p.).

Brito Aranha não só faz um tributo à escola, como se ela pudesse nos elevar a outro *pathos social*, como situa-se a favor da educação para o “povo”, o qual é representado pelos pais que cumprem o papel de chefes de família e pelos homens que, pela instrução, serão encaminhados para o bem, de modo que o povo que terá acesso ao conteúdo contido no livro, segundo a interpretação do autor, será limitada a uma parcela da sociedade. Esta seria composta de homens adultos e trabalhadores, a mesma atendida pelo Liceu Literário Português desde sua fundação até o

6. A categoria do consumo é usada quando não temos testemunho literário, ou seja, quando não conseguimos medir as práticas de leitura, apenas o consumo (compra) de obras literárias e sua circulação, como sugere Alexandro Paixão (2016).

fim do Império. Sabendo que os textos presentes no livro descrevem momentos do cotidiano de uma criança portuguesa – segundo uma perspectiva europeia e, portanto, não próxima da realidade brasileira, uma vez que o livro foi distribuído a adultos das aulas noturnas de instrução primária do Liceu –, têm-se assim a construção e transmissão de valores e sentimentos que atuam de modo a compor um contorno para a comunidade iletrada em processo de receber a instrução elementar para caminhar em direção ao progresso e à prosperidade humanos. Neste excerto, extraído do prefácio, podemos ler que “A escola é um padrão e um exemplo - padrão, porque comemora uma grande virtude cívica; exemplo, porque estimula a família e a criança” (ARANHA, 1871, s/p.), o que implica na definição efetiva da escola como um instrumento de transmissão e seleção de valores, nesse caso, por meio de textos escritos sob a norma culta do português, distantes da forma técnica ou excessivamente formal, podendo ser lidos e compreendidos pelos adultos que, enquanto aprendiam as primeiras letras, também se encontravam em processo de uma construção sociocultural. Destaca-se assim a importância da tradição portuguesa que adentra a capital do Rio de Janeiro por meio do material de instrução elementar, muitas vezes de caráter moral, que atua como suporte para a construção de uma cultura portuguesa em território brasileiro.

O recorte evidencia o ensino como uma via de “transferência cultural”, tendo o Liceu Português o objetivo de formar o indivíduo não apenas na instrução elementar, mas também de incorporar aos seus espíritos o legado da tradição portuguesa no contexto do Império brasileiro. Portanto, a partir do prefácio de Pedro Aranha, situamos o Liceu Português como o precursor de uma cultura popular para a comunidade portuguesa carente de instrução em território brasileiro. Os princípios de instrução elementar e caridade do Liceu Literário, oriundos da relação com o Gabinete Português, durante a década de 1870, materializam-se em um aumento significativo do número de aulas ofertadas pela instituição, sobretudo no atendimento da instrução primária, focada no ensino da língua vernácula (*Edição comemorativa da inauguração do novo edifício...* 1884, s/p.). Esse fato se exemplifica pela presença da preocupação em preservar a memória portuguesa em território brasileiro por meio da manutenção da comunidade atendida pelo Liceu. O alinhamento de uma tradição portuguesa contida em impressos com uma proposta de educação elementar se mostra eficiente ao organizar um currículo em harmonia com tal tradição, visando uma educação primária e moral de qualidade. Tal proposta era condizente com os ideais de instrução e caridade, e seu objetivo principal seria o de formar os

sujeitos para atuar em sociedade, segundo os valores selecionados e mantidos por meio dos impressos utilizados.

### 2.3. TERCEIRO PERÍODO: DE 1880 A 1884

O período que corresponde à década de 1880 é o mais rico quanto aos dados acerca do currículo do Liceu, compreendendo o contexto em que a instituição adquiriu um novo edifício na rua da Saúde, nº 1 a 3, em 1884. Entre os anos de 1880 e 1883 não há notícia sobre a incorporação ou ampliação dos cursos ofertados, porém, no dia 29 de março de 1884, o jornal *Gazeta de Notícias* traz notícia do convite para o comparecimento dos professores do Liceu – aqueles que não comparecessem seriam considerados desistentes de seus lugares – no dia 30 de março de 1884, para que fossem debatidos e fixados métodos, horários e assuntos concernentes ao programa de estudos aprovado e que entraria em vigência no mesmo ano (*Gazeta de Notícias*, 29 de março de 1884 – nº 089).

No mês seguinte, o jornal *Gazeta da Tarde* apresenta a notícia das aulas franqueadas ao público do Liceu, expondo um currículo estruturado e com uma divisão visível entre o ensino primário e o secundário. Antes de apresentar o programa decorrente desse novo currículo organizado, gostaríamos de evidenciar o movimento feito pelo Liceu Literário Português, pois o programa apresentado em abril de 1884 naturalmente foi uma consequência do debate ocorrido em março desse mesmo ano, que tinha como objetivo não simplesmente reorganizar o programa de disciplinas, mas ampliá-lo e torná-lo funcional para ser colocado em prática no novo edifício da instituição, a ser inaugurado em 11 de junho de 1884.<sup>7</sup> O plano de estudos de 1884, utilizado no novo edifício do Liceu, apresentava a seguinte forma:

#### PLANO DE ESTUDOS

A língua vernácula constitue a primeira parte do programma e divide-se em 4 secções, subdivididas em 10 classes. As aulas obrigatórias de portuguez são diárias, durando cada lição duas horas, sujeita cada secção ao programma que se segue:

7. Construimos esse apontamento pautados no argumento de que o prédio na rua da Saúde, nº 1 e 3, foi comprado em 21 de julho de 1883, mas inaugurado oficialmente apenas um ano depois. Meio século de trabalho e devoção... op. cit. p.10

### 1ª Secção

Leitura- Abcdario e syllabario.

Escripta – Traços calligraphicos, letras maiúsculas e minúsculas, syllabas.

Contabilidade – Algarismos, numerações, falada e escripta, taboada das quatro operações, fundamentaes dos números inteiros.

Prelecção – Deveres do alumno para com os seus professores e condiscípulos, seu procedimento nas aulas, exemplos sobre a utilidade do estudo.

### 2ª Secção

Leitura – Desde a reunião das syllabas até a leitura corrente, tanto da letra d’imprensa como da calligraphica, valor pratico da pontuação.

Escripta – Palavras.

Contabilidade – As quatro operações fundamentais dos números inteiros e suas aplicações

Prelecção – Deveres para com a família, patria e consigo mesmo.

### 3ª Secção

Leitura – Prosa e verso com a respectiva pontuação.

Escripta – Orações

Contabilidade – As quatro operações fundamentais sobre fracções ordinarias e decimaes, preliminares sobre sytema métrico decimal, proporções.

Grammatica – Analyse etymologica.

Corographia – Do Brasil e de Portugal.

Prelecção – Deveres do homem para com os seus semelhantes (superiores, iguaes e inferiores).

### 4ª Secção

Leitura – Trechos em prosa e verso de livros clássicos com sua respectiva synonymia e analyse de sentido.

Escripta – Dictados e descrições sobre diversos assumptos.

Contabilidade – Complexos, regras de três, de juros, de descontos, de companhia.

Grammatica – Analyse logica.

Historia – De Portugal e do Brasil.

Prelecção – Deveres para com a sociedade em geral.

As disciplinas que formam os grãos secundário e superior do curso do Lycêo estão organizadas da seguinte maneira:

Linguas – franceza; inglesa; allemã; italiana (três vezes por semana).

Mathematicas – arithmetica, álgebra; geometria; trigonometria (diárias).

Sciencias physicas e naturaes – astronomia, cosmografia; physica; metereologia; chimica (duas vezes por semana).

Sciencias Moraes – historia; geografia (duas vezes por semana).

Artes – Calligraphia; desenho linear e geométrico; desenho de ornato e figura (diárias).

Esripturação mercantil; tachigraphia; nautica (duas vezes por semana).

(*Edição comemorativa da inauguração do novo edificio...*, 1884, s/p.)

O novo edificio não apresentava apenas um novo programa de estudos, mas possuía uma organização física das salas que era condizente com as aulas que seriam ministradas. O estudo de português, organizado em quatro seções, era disposto em quatro salas.<sup>8</sup> Em todas estas, a mobília foi produzida segundo preceitos pedagógicos para que fosse apropriada às diferentes idades. Eram compostas por utensílios e material próprio para o ensino intuitivo, tais como: contadores mecânicos, leitores, dons de Froebel, reproduções em miniatura de animais - tudo conforme pedagogos franceses, alemães e ingleses do século XIX julgavam útil para auxiliar o professor em seu ofício (*Edição comemorativa da inauguração do novo edificio...*, 1884, p. 102).

O ensino primário, analogamente chamado de Português, era organizado em quatro seções – como é evidente no programa apresentado – e demonstra uma forte articulação entre leitura e escrita, sendo estas as únicas subáreas que se mantêm durante as quatro seções, acompanhadas do ensino de contabilidade. A respeito do material utilizado nas aulas de ensino primário, encontra-se o livro *Grammatica portuguesa elementar*, que, embora tenha sido publicado em 1888, foi desenvolvido ao longo dos anos em que Alfredo do Nascimento e Silva lecionou no Liceu; o livro *Primeiro livro de leitura*, de Abilio Cesar Borges, que foi publicado antes da década de 1880, é associado ao Liceu apenas nessa década, pois é quando ocorre o curso com “Aparelho Escolar Múltiplo” na instituição, e portanto é feita aproximação do primeiro livro dessa coleção ao ensino primário do Liceu.

8. Devido afluência de estudantes, o número de salas foi ampliado até atingir o equivalente a dez salas, tendo sido necessário mover o ensino de português para uma casa anexa ao Liceu. (*Edição comemorativa da inauguração do novo edificio...* 1884, p. 101)

Na primeira seção, encontram-se as aulas de leitura voltadas ao ensino das primeiras letras, através do abecedário e do silabário, paralelo ao ensino dos traços caligráficos e da diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas; para além disso, as primeiras aulas de preleção partiam de valores morais e da formação de uma relação entre professor e aluno.

A segunda seção mantém as mesmas aulas da primeira seção, ampliando os conhecimentos envolvidos. Nas aulas de leitura tem-se o avanço do aluno até o uso da pontuação, da reunião de sílabas e da leitura corrente, enquanto as aulas de escrita introduzem as palavras completas aos alunos. As aulas de preleção são expandidas para além da relação professor-aluno, ensinando aos alunos os deveres para com a família, a pátria e consigo mesmos. Dessa forma, percebemos a influência do discurso educacional que foi gestado no Império desde as primeiras reformas educacionais realizadas, embora esse assunto fuja ao nosso recorte.<sup>9</sup>

A terceira seção do ensino primário inclui as disciplinas de gramática e corografia. As aulas de leitura priorizam a leitura corrente de prosa e verso e as aulas de escritas passam a lecionar a produção de orações, possivelmente compostas por sujeito, verbo e predicado. As aulas de preleções focam nas relações dos alunos com a sociedade hierarquizada, tratando dos deveres do indivíduo para com os seus semelhantes – superiores, iguais ou inferiores. A aula de gramática, preocupada com análise etimológica (NASCIMENTO E SILVA, 1888, p. 12), ensina a conhecer a origem e proveniência das palavras.

A quarta e última seção do ensino primário substitui a aula de corografia do Brasil e de Portugal por história de Portugal e do Brasil. Referente às aulas de leitura, encontramos o foco na compreensão da prosa e verso de clássicos, discutindo sinonímia e análise de sentido das obras. Nas aulas de escrita eram aplicados ditados e descrições como objetos de referência para as produções textuais. As aulas de preleção, já tendo tratado do indivíduo nas relações dentro da escola, em seu meio pessoal e em seu meio de interação social, trata dos deveres para com a sociedade em geral. Por fim, as aulas de gramática desenvolvem a análise lógica, compreendendo o estudo do conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correto da língua portuguesa escrita e falada. Acerca da gramática e suas quatro partes constituintes, o aparelho de Nascimento e Silva nos apresenta:

9. Conferir a Monografia de Hiago Vaccaro Malandrin (2018).

12. – Grammatica é a arte que ensina a falar e escrever com acerto uma língua.
  13. – Divide-se em quatro partes: - Etymologia, Syntaxe, Prosodia e Orthographia.
  14. – A Etymologia, ou lexicologia, ensina a conhecer a natureza e propriedades das palavras, assim como sua origem e proveniência.
  15. – A Syntaxe ensina a reunir as palavras em phrases ou orações, estabelecendo as regras da regencia, da concordância e construção dessas orações.
  16. – A Prosodia, ou Orthophonia, ensina, a pronunciar bem as palavras, indicando o valor dos sons.
  17. – A Orthographia ensina a escrever com acerto, ou conforme a pronuncia exacta da palavra, ou conforme a sua etymologia.
- Taes são as quatro partes que temos de successivamente passar em revista, começando, porém, por algumas noções de Prosodia, e por um estudo rápido da base sobre que assenta toda a grammatica: – a palavra (NASCIMENTO E SILVA, 1888, n.p).

O ensino secundário era organizado em cinco grandes áreas: línguas, matemáticas, ciências físicas e naturais, ciências morais e artes. Observa-se assim, de imediato, que a aula de línguas na década de 1880 incorpora o ensino da língua alemã e italiana, além das línguas francesa e inglesa já ofertadas. A área de artes incorporava o estudo de caligrafia, desenho linear e geométrico, desenho de ornato e figura, escrituração mercantil, taquigrafia e náutica. As aulas de caligrafia se mantêm como as da década anterior, compreendendo o ensino de regras de posição e igualdade da escrita da língua portuguesa, enquanto as aulas de taquigrafia definiam o método abreviado de escrita, colaborando com o ritmo da escrita. Ambas as aulas atuavam como suporte para a aula de escrituração mercantil, que incorporava conceitos de contabilidade para o ensino de um sistema de registro e controle de dados (MOACYR, 1936, p. 269).

Entretanto, ainda referente à década de 1880 e ao livro *Gramática portuguesa elementar*, observamos que esse período corresponde ao início dos impressos voltados ao Liceu Literário Português, o que nos permite inferir que, ao se elaborarem livros próprios para o estabelecimento, esses passam a incorporar não apenas os valores presentes em terras portuguesas, mas também os valores presentes em território brasileiro (NASCIMENTO E SILVA, 1888, p. 09-11).

Baseados na consulta feita no impresso *Grammatica portuguesa elementar*, podemos inferir que os cursos de Leitura e Escrita apresentam duas facetas de um mesmo fenômeno cognitivo: o funcionamento da linguagem. A introdução do texto propõe

que toda manifestação da inteligência e do pensamento é apresentada na forma de sinais, que constituiriam a linguagem. O conjunto de sinais com que se manifesta o pensamento se divide entre as linguagens fonética, escrita e gesticulada. Dentro desse contexto, a palavra – ou leitura – é a forma como os indivíduos enunciam seus pensamentos, e a escrita é o sistema que, por meio de letras combinadas, representa os sons da linguagem. Seria por meio da aquisição desses conhecimentos prévios que se chega ao estudo da gramática, que ensina a falar e escrever segundo as regras da língua (NASCIMENTO E SILVA, 1888, p. 09-11). Vemos, assim, com a introdução de uma gramática própria do Liceu, uma nova dinâmica nos processos de transmissão de cultura, em que os adultos frequentadores das aulas de Leitura e Escrita passam a adquirir formas de elaborar e organizar o próprio pensamento, ainda que embasados em uma gramática produzida sob os valores que a instituição visava manter.

Sendo de grande interesse theorico, mas de mediocre vantagem na vida pratica, a solução dessas questões com que os investigadores procurarão conhecer a origem da lingua, as diversas transformações por que tem passados seus termos, etc., apenas por alto tocámos em semelhante assumpto que convém seja estudado, mas quando tivermos conhecimento perfeito das regras da grammatica, da composição das orações, da analyse em geral. (NASCIMENTO E SILVA, 1888, p. 12-13).

O professor do Liceu, Alfredo Nascimento e Silva, apresenta-nos, no prefácio de seu livro, uma nova preocupação da instituição, derivada da mudança no binômio de atuação, isto é, da assistência ou caridade para o trabalho. Sendo um livro de gramática portuguesa elaborado propriamente para o Liceu Português, é evidenciada, ainda que de forma sutil, uma maior atenção para com a aplicação dos estudos na vida social, reconhecendo a função da instituição na década de 1880 de formar para o trabalho. A preocupação em elaborar um impresso específico para o ensino da língua portuguesa no Liceu remete ao uso da linguagem como mecanismo de manutenção cultural de um grupo, através da qual são valoradas ações que produzem sentido na comunidade trabalhadora – em processo de formação e frequentadora da instituição. O ensino da língua, partindo dos impressos, atua como suporte para a seleção daquilo que será tomado como marcante para essa comunidade, de forma que o selecionado e lecionado durante o processo de instrução dos sujeitos dentro do Liceu Português será aquilo que se manterá quando esses regressarem à sociedade na situação de homens “formados”.

Temos assim a premissa da instrução e do trabalho como dois pilares que o Liceu Literário Português pretendia construir durante sua organização enquanto estabelecimento de ensino; do mesmo modo, podemos aventar, a escola positivista almejava tais valores para os menos favorecidos, afinal, adquirir conhecimento escolar e poder aplicá-lo era fundamental para se alcançar a ordem e o progresso necessários.

Partindo dessas ponderações, pretendemos, para finalizar, explorar as relações entre o Liceu e o positivismo comteano para aquilatarmos a explicação do binômio instrução e trabalho como princípio de um programa político-pedagógico em elaboração no Liceu.

### 3. O POSITIVISMO NO LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS

Para pensarmos esse programa é preciso compreender, primeiro, como se deu a apropriação do positivismo no Liceu Português. Faz-se necessário introduzir os indícios conhecidos da presença da doutrina na trajetória da instituição. Para isso, apresentemos o primeiro registro oficial do positivismo nos arquivos do Liceu:

Ao assumir a chefia dessa casa, v. ex. encontrou, é certo, muita cousa já feita; mas sentiu que muito havia ainda que fazer para que a projeção do Liceu, no cenário nacional, tomasse proporções maiores, pondo em pratica os ensinamentos de Teixeira Mendes, que diz, em uma de suas famosas paginas: “todos sentem, por um lado, que é imprescindível manter as bases da sociedade; mas, todos percebem que as instituições humanas são suscetíveis de aperfeiçoamento (Meio século de trabalho e devoção pelo Brasil – Relato de 4-6-1941, s/a., p. 24).

O trecho apresenta o relato do comendador José Rainho da Silva Carneiro, presidente do Liceu durante a publicação do encarte. O comentário expressa como as ações das diretorias anteriores estavam alinhadas à perspectiva de Teixeira Mendes, apresentando-o como modelo doutrinador para o Liceu Português. Ao remontarmos aos registros das sessões abertas e dos cursos públicos ofertados pelo Liceu, divulgados nos jornais da província do Rio de Janeiro, encontramos a comunicação de debates centrados no progresso da sociedade brasileira e em questões de ordem (*Edição comemorativa da inauguração...*, 1884, p. 32).

Destacamos, primeiramente, o ano de 1872, com a transcrição da conferência de Reinaldo Montóro exposta no Liceu em 1871, publicizada pelo jornal *Diário de*

São Paulo – a referida conferência, antes de sua transcrição pelo jornal, consta em uma transcrição prévia presente nas atas da diretoria do Liceu em 1871. Embora a menção a um jornal que circulou na província de São Paulo possa parecer descontextualizada, ela é fundamental, pois nos apresenta o nome de Reinaldo Carlos Montóro, sendo esse um membro significativo do Gabinete Português de Leitura (PAIXÃO, 2017b, p. 124), presente como secretário na diretoria de 1864 que viria a idealizar o Liceu, apoiando a criação de uma instituição voltada a atender a comunidade portuguesa emigrante. Em seguida, vale mencionar o ano de 1882, quando o nome de Teixeira Mendes aparece associado ao Liceu Literário Português como o do responsável por ministrar o curso público *Exposição Elementar do Positivismo*.

Resta-nos abordar a relação de Teixeira Mendes com a situação educacional da sociedade oitocentista, tendo em vista a circulação dos escritos desse autor que se fizeram presentes nos jornais de maior circulação na província do Rio de Janeiro. Para o desenvolvimento desse debate, utilizaremos, primeiramente, os dados referenciados a Teixeira Mendes nos jornais de grande circulação do segundo reinado. Desse modo, preocupamo-nos em localizar especificamente os momentos em que ele se encarregou de ministrar cursos e aulas nas instituições de ensino da província do Rio de Janeiro. Apresentamos a seguir os dados encontrados nos jornais cariocas *A Patria* e *Gazeta de Noticias*, entre os anos de 1881 e 1882:

Iniciou o ilustrado Sr. Teixeira Mendes na Escola Polytechnica, ante-hontem, o seu curso de mathematicas, segundo a synthese subjetiva, perante numeroso auditorio. O curso durará dous annos e terá lugar ás terças e sextas feiras, começando pela aritmética ascendendo á astronomia (*Patria* – Folha da Provincia do Rio de Janeiro, de ano 1882 – nº 020).

O sr. Teixeira Mendes começa hoje domingo, ao meio dia, o seu curso de exposição elementar do Positivismo, no salão do Lyceu Litterario Portuguez (rua da Carioca n. 41), generosamente cedido para esse fim (*Gazeta de Noticias*, 02 de abril de 1882 – nº 091).

Os recortes trazem notícia da presença de Teixeira Mendes na Escola Politécnica e no Liceu Literário Português, demonstrado o envolvimento prático dele com a instrução do Império em estabelecimentos públicos e particulares. Os registros auxiliam na construção da imagem de um homem que, para além da motivação em

debater a questão do ensino em âmbito público, também participava, ativamente, de outros estabelecimentos de ensino no Município da Corte.

Embora o objeto de pesquisa seja o Liceu Literário, gostaríamos de atentar primeiro à questão da Escola Politécnica para ilustrar o ponto discutido e destacar que o positivismo aqui não segue de mãos dadas com as ciências sociais, como a sociologia, mas é gestado pelas ciências matemáticas e da natureza.

A Escola Politécnica se destaca como um estabelecimento de ensino e formação dos principais bacharéis da província do Rio de Janeiro que se tornam professores no Município da Corte. Quando se pensa na dinâmica do ensino durante o Império, temos um momento de alta mobilidade dos professores de níveis primário e secundário, de modo que eles atuam em diferentes estabelecimentos – por vezes simultaneamente – em um curto espaço de tempo. A oferta do *Curso de Mathematicas*, com duração de dois anos, implica na presença de Teixeira Mendes entre os anos de 1881 e 1883 na Escola Politécnica: o primeiro ano dedicado às formalidades para o início do curso e os dois anos seguintes para ministrá-lo efetivamente. Esse período coincide com a aquisição da nova sede do Liceu Literário Português na rua da Saúde, marcada pela publicação de um livro – uma edição comemorativa lançada por ocasião da inauguração do novo edifício em 1884 – que apresenta o novo programa de estudos e possuía uma seção dedicada aos nomes dos professores vinculados à instituição (*Edição comemorativa da inauguração...*, 1884, p. 201-202).

Partindo dos registros da *Revista de Engenharia*, entre os anos de 1880 e 1883, apresentaremos a seguir as transcrições em que podem ser vistos os nomes dos bacharéis que aparecem ligados à Escola Politécnica e possuem seu nome nos registros de 1884 do Liceu Literário Português:

Ministerio do Imperio. – Por decreto de 19 de Junho foram nomeados: [...] do curso de engenharia civil da Escola Polytechnica; e o bacharel André Gustavo Paulo de Frontin, para o de lente substituto da 1ª secção do mesmo curso (Revista de Engenharia, 1880 – nº 003).

Escola Polythecnica. – Foram nomeados [...] do curso de engenharia civil desta escola [...] e lente substituto da 2ª secção do mesmo curso o bacharel José Agostinho dos Reis (Revista de Engenharia, 1880 – nº 012).

Em virtude do decreto n. 9,015 de 15 do mez último, que vedou aos funcionarios dependentes do ministerio da agricultura o exercicio simultaneo de cargos dependentes de diversa autoridade, o Sr. Engenheiro Alcino José Chevantes declarou optar pelo cargo de ajudante do engenheiro fiscal da Rio de Janeiro City Improvements Company, renunciando o de professor interino de desenho na Escola Polythecnica (Revista de Engenharia, 1883 – nº 001).

Escola Polythecnica. – A congregação d’esta escola conferiu o grau de bacharel em ciencias physics e mathematicas aos engenheiros Francisco Bhering [...] (Revista de Engenharia, 1880 – nº 125, 126, 127,128).

Temos notícia de quatro nomes que se encontravam associados à Escola Politécnica no mesmo período da década de 1880 em que o “Curso de Mathematicas” era ofertado por Teixeira Mendes: três na situação de professor – Paulo de Frontin, José Agostinho dos Reis e Alcino José Chavantes – e o quarto na situação de aluno – Francisco Bhering. É importante ressaltar que Francisco Bhering foi um dos fundadores e signatários do “Centro Beneficente e Propagador da Instrução”, em 1885 (*Diário de Notícias do Rio de Janeiro*, 1885 – nº 023; nº 031). É possível admitir, através das notícias encontradas, que esses quatro bacharéis tiveram contato com a doutrina positiva de Teixeira Mendes por intermédio do curso ofertado e a carregaram para o Liceu Literário Português, ainda que indiretamente, ao se tornarem professores da instituição. O argumento de se tratar de uma apropriação indireta é pautado no fato de que esses homens compartilharam o mesmo espaço de ensino que Teixeira Mendes ocupou na Escola Polytechnica, seja na situação de professores, seja na situação de aluno.

Resta-nos comentar sobre o curso público de “Exposição Elementar do Positivismo”, ofertado em 1882. Durante cerca de três meses, Teixeira Mendes se encontrou diretamente ligado ao Liceu Português, ministrando aulas semanais na sede da instituição. O que atribui sentido a esse dado é o fato de que, em 1883, com a aquisição de um novo edifício, a diretoria do Liceu organiza a *Edição comemorativa da inauguração do novo edifício na praça Vinte e oito de setembro*, publicada no ano seguinte, que consta:

[...] data desse dia, por certo o mais faustoso de quantos ha vivido, e terminará n’aquella em que, para completar os desejos da actual directoria, outros batalhadores – de

espírito grandemente humanitário, vontades possantes e inquebráveis, homens generosos e de acendrada fé – tomem a si realizar a ultima parte do seu programma: O ENSINO PROFISSIONAL (Edição comemorativa da inauguração do novo edificio..., 1884, p. 29-30).

Na edição de 1884 é revelado que, com o novo edificio, o Liceu passou a atuar como estabelecimento de ensino autônomo, alterando, então, aquilo que batizamos como seu binômio de “Instrução e Caridade” para “Instrução e Trabalho”, como novos princípios político-pedagógicos. Na verdade, é preciso substituir o termo instrução por educação, pois enquanto o primeiro defendia uma formação mais técnica ou aplicada, o segundo parece abarcar um sentido de formação mais ampla, nos termos de um processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Seguindo as tradições portuguesas de diferenciar instrução de educação, conforme exposto por Alexandre Herculano, em 1836, na revista *O Panorama* (cf. PAIXÃO, 2017b, p. 111), Teixeira Mendes sai em defesa da educação e trabalho como um novo *pathos social*.

Seguindo assim a ordem cronológica inversa, temos o Liceu já reformulado em 1884, a aquisição do novo prédio em 1883 e o curso de “Exposição Elementar do Positivismo” em 1882 - o que nos indica que, enquanto Teixeira Mendes encontrava-se no Liceu, o mesmo já estava em fase de reorganização interna, levando ao apontamento de que o positivista brasileiro se fez presente junto à diretoria residente entre anos de 1882 e 1883. Possuímos assim um panorama satisfatório, em que a diretoria residente consentia com a doutrina positivista de Teixeira Mendes – deixando-o ministrar um curso – e partilhava de uma ou mais ideias em comum, de forma que os registros dessa relação se fazem presentes até o século seguinte, como sugere o impresso *Meio século de trabalho e devoção pelo Brasil – Relato de 4-6-1941*.

Referente ao emigrante português Reinaldo Carlos Montóro, outrora secretário do Gabinete Português de Leitura (PAIXÃO, 2017b, p. 317), precisamos conhecê-lo já em parceria com Teixeira Mendes, no início de 1880. Segundo a *Revista Illustrada*, em sua 198ª edição, alguns discípulos brasileiros de Augusto Conte pretendem elaborar uma celebração para o terceiro centenário de Camões:

Apezar das dissidencias, ou talvez um pouco pelas dissidencias, parece que nem Lisboa renderá mais homenagens a Camões, no seu terceiro centenário, do que o Rio de Janeiro. O Gabinete portuguez addiciona cada dia mais um detalhe ao seu vastissimo programma de festejos [...] Entre as homenagens puramente literárias, figura uma

rica edição elzeviriana de algumas poesias lyricas do poeta immortal que, convém ainda estudar e conhecer sob essa phase. É um mimo de impressão, editado pelos Srs. Teixeira Mendes, José do Patrocínio, Teixeira de Sousa e outros brasileiros: um bello volume, original em que nenhum nome se embarca para a celebridade na gloria do grande épico: não tem nem notas, nem prologo (Revista Illustrada, ano 1880 – nº 207).

A celebração do terceiro centenário de Camões uniu o Gabinete Português e membros do Centro Positivista em um esforço conjunto para editar uma impressão comemorativa para o tricentenário de morte do poeta português. O resultado foi uma nova impressão da obra *Os Lusíadas*, referenciada como produção do Gabinete Português, tendo Reinaldo Carlos Montóro como redator do opúsculo *Notícia histórica do Gabinete Portuguez de Leitura no Rio de Janeiro fundado em 1837*, presente no apêndice da edição (MONTÓRO, in: CAMÕES, 1880).

A partir desse dado, acrescido do “Discurso acerca do futuro da civilização no Brasil e em Portugal” (*Diario de São Paulo*, 28 de setembro de 1872. – s/nº), proferido no Liceu Literário Português em 1871 também por Carlos Montóro, queremos problematizar sua influência sobre a instituição portuguesa de ensino. Somando sua participação na edição do tricentenário de Camões a outras obras encontradas – *O Centenário de Camões no Brasil: Portugal em 1580, o Brasil em 1880, estudos comparativos*, de Reinaldo Montóro; e *Ordem e Progresso*, de Teixeira Mendes, elaborado em 1880 e impresso em 1881 – identificamos o esforço conjunto dos dois autores em dotar o Liceu com ideais heroicos e patrióticos, sendo a personalidade singular eleita a figura de Camões. Ambos os livros trazem a figura do poeta português como um ícone, atribuindo a ele o status de exemplo a uma “nação”, um “povo” em processo de formação.

Tais emblemas, é possível identificá-los estampados, em 1884, na nova sede da escola. Numa das paredes do Liceu, encontramos a seguinte inscrição:

À direita lia-se:

‘Tempo cedo virá, que outras victorias

Estas, que agora olhaes, abaterão’

Camões.

(Edição comemorativa da inauguração do novo edificio..., 1884, p. 44).

Os versos provêm do Canto Sétimo d'*Os Lusíadas* que, na íntegra, retrata as profecias do sábio Catual a Vasco da Gama.<sup>10</sup> Camões coloca em evidência uma imagem heroica lusitana na construção de valores portugueses nesse canto, o qual ressoa com outros versos encontrados sob a escada principal. Ao sair da sala de inglês e francês, temos outros versos do poeta português e assim por toda a extensão do prédio, afinal, Camões é simbolizado no Liceu como exemplo da imagem do personagem heroico e pedagógico que todos devem seguir.

A construção da imagem do herói português remete à questão do uso da linguagem como uma atividade social que é constituinte da cultura. A representação elaborada em torno de Camões atribui ao autor português o mesmo valor hierárquico de um sacerdote de centro positivista, reafirmando-o enquanto um símbolo da cultura portuguesa em território brasileiro. Desse modo, a imagem do poeta português surge, pela reedição de suas obras, como um exemplo para a doutrina portuguesa positivista que deveria ser avivada em território brasileiro através do ensino e uso da língua vernácula, ao mesmo tempo em que o Liceu Português passa a formar uma comunidade portuguesa popular de leitores dessas obras, produzidas e elaboradas por sujeitos que fazem parte da trajetória da instituição. A imagem de Camões e sua literatura foram utilizadas como um elemento constitutivo da comunidade portuguesa em processo de formação na segunda metade do século XIX. E podemos aventar a hipótese de que a representatividade da “Humanidade” comtiana é transpassada para a construção de Camões enquanto ídolo.

Existe uma hipótese de que os princípios de uma educação e um trabalho voltados para o povo seriam fatores centrais no debate acerca do Liceu, conforme lemos em pesquisas anteriores. Ali, Reinaldo Montóro era tomado como foco do estudo e associado ao romance francês e ao positivismo de Portugal, que o influenciou a despendar esforços na construção de um estabelecimento de ensino para a formação de um público leitor (PAIXÃO, 2017b, p. 104). Contudo, coube-nos agora aproximar essa personalidade ao positivista brasileiro Teixeira Mendes, tentando mostrar a centralidade da literatura portuguesa, com destaque para Luís de Camões, como

10. Os Portugueses vendo estas memórias, / Dizia o Catual ao Capitão: / “Tempo cedo virá que outras vitórias / Estas, que agora olhais, abaterão; / Aqui se escreverão novas histórias / Por gentes estrangeiras que virão; / Que os nossos sábios magos o alcançaram / Quando o tempo futuro especularam. / E diz-lhe mais a mágica ciência / Que, para se evitar força tamanha, / Não valerá dos homens resistência, / Que contra o Céu não val da gente manha; / Mas também diz que a bélica excelência, / Nas armas e na paz, da gente estranha / Será tal, que será no mundo ouvido / O vencedor, por glória do vencido.” (Canto sétimo).

um ídolo da nova humanidade brasileira, que deveria ser educada e trabalhadora graças aos princípios de ordem e progresso a serem ensinados a partir do currículo do Liceu. Merece destaque ainda o fato de estarmos tratando de frações da sociedade advindas dos estratos baixos e médios e não das elites, como se convencionou pensar quando o assunto é educação e positivismo.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1868, o Liceu nasce na situação de “ramo do Gabinete Português de Leitura” e, portanto, partilha da noção de caridade debatida pelo Gabinete e presente nos valores da instituição. O sentido dado à noção de Instrução era pertinente, pois o objetivo da organização do Liceu era formar a comunidade iletrada para frequentar o Gabinete, ou seja, esperava-se uma transmissão de saberes específicos – principalmente de leitura – para formar leitores (PAIXÃO, 2017b, p. 131). Em 1869 se tem notícia, além do ensino primário, da oferta de aulas de português, taquigrafia e comércio, e das aulas de línguas de francês e inglês no Liceu Português. Quanto ao conjunto de aulas apresentado, é visível a preocupação em fornecer conteúdos que façam sentido no contexto em que o Liceu está inserido, de modo que se encontra o ensino de português permeando o estudo da leitura corrente, recitação de prosa e verso e gramática elementar (MOACYR, 1936, p. 314). É elaborado assim um programa de ensino condizente com o objetivo de instruir uma comunidade advinda das camadas baixas e de torná-la letrada.

Já em 1884, após adquirir o título de instituição de ensino autônoma, e também após a doutrina de Teixeira Mendes adentrar o espaço do Liceu – fosse por meio do próprio, fosse pelos professores que conviveram com ele na Escola Polytechnica –, encontramos um Liceu voltado à formação completa do indivíduo, preocupado não apenas com o ensino da língua vernácula, mas com um conjunto de saberes e valores morais que o orientaria para o trabalho e a vida em sociedade, como contido no binômio “Educação e Trabalho”. Tal binômio relaciona-se com o mote “Ordem e Progresso” diretamente, e indiretamente remete à fórmula do positivismo elaborada por Comte. Os elementos binômios estabelecem uma correlação simultânea, em que Educação encontra seu par em Ordem, assim como Trabalho alinha-se à noção de Progresso. Tal movimento se torna explícito quando nos debruçamos sobre diversos trechos da edição comemorativa, como por exemplo:

O ensino nesta aula tem por fim oferecer aos operarios, que se ocupam com a construção de edificios, os conhecimentos technicos e praticos necessarios, para projectar uma casa de proporções communs, segundo as regaras da hygiene, da solidez, da esthetica e da economia. É natural que a tarefa do Lycêo não seja formar architectos, como nem artistas pintores ou estatuarios. O que pretendemos é ajudar o pedreiro, o carpinteiro ou qualquer outro artesão, no seu officio, e mostrar-lhe o caminho da sciencia e da arte, desenvolver-lhe o gosto pelo bello, afim de que possa chegar a elevar-se acima do nível commum e da rotina (Edição comemorativa da inauguração do novo edificio... 1884, s/p.).

No recorte apresentado, referente ao curso de Arquitetura, encara-se a nova realidade do Liceu Português, preocupado em instruir “operários” – não arquitetos – para o trabalho, ou seja, formar indivíduos da comunidade portuguesa para a realização de um dado ofício, de forma que todo planejamento de estudos da década de 1880 está permeado pelo binômio “Educação e Trabalho”, aqui relacionado a “Ordem e Progresso”. Lê-se também “mostrar-lhes o caminho da sciencia”, remetendo ao cientificismo proposto pelo positivismo como fundamental na formação e emancipação de trabalhadores, como exposto anteriormente. No par Educação e Ordem, o primeiro elemento pretende desenvolver as faculdades morais e intellectuais do indivíduo ao passo que a Ordem se preocupa em manter as estruturas e mecanismos que atuam para isso. Já na segunda dupla, Trabalho e Progresso, temos Trabalho representando o resultado da Educação na inserção do indivíduo em seu meio social e o Progresso como consequência direta da Ordem em conferir uma base social consistente para o indivíduo. Segundo o apresentado, é possível inferir que o Liceu, ainda que não se tratasse de uma instituição presente diretamente na política imperial, partilhava da doutrina positivista de Amor, Ordem e Progresso que culminou no lema “Ordem e Progresso”, de Teixeira Mendes, em 1889, e que, como exposto, influenciou na formulação de “Educação e Trabalho” como valores preconizados pelo Liceu Literário Português.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo: EDUC, 2. ed., 2000.
- ARANHA, P. *Leituras populares, instructivas e Moraes colligidas para as escolas*. Lisboa: Rolland e Semiond, 1871.
- BORGES, Abilio. *Quarto livro de leitura, para uso das escolas brasileiras (com gravuras)*. Rio de Janeiro: F. Alvez. 1890.
- CAMÕES, L. *Os Lusíadas*. Lisboa: Officina de Castro Irmão, 1880.

- COMTE, A. *Catecismo positivista*. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- Haidar, M. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.
- MENDES, R. *Ordem e progresso*. Rio de Janeiro: Culto Positivista no Brazil, 1881.
- MOACYR, P. *A Instrução e o Império (Subsídios para História da Educação no Brasil) 1854 – 1888*. v. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.
- NASCIMENTO E SILVA, A. *Grammatica portuguesa elementar*. Rio de Janeiro: J.A.F Villas Boas & C, 1888.
- MALANDRIN, H. 2018. *Estudo acerca da construção sócio-histórica do currículo do Liceu Literário Português*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2018.
- SIMMEL, G. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- PAIXÃO, A. H. Sob a “penúria cultural” e outros elementos constitutivos da cultura literária transatlântica no Brasil oitocentista. In: Mariana Chaguri; Mário Medeiros (Org). *Rumos do Sul: periferia e pensamento social*. São Paulo: Alameda, 2018, p. 183-200.
- PAIXÃO, A. H. A educação popular no Rio de Janeiro oitocentista: o caso do Liceu Literário Português (1860-1880). In: Giselle Martins Venancio; Maria Verónica Secreto; Gladys Sabina Ribereiro. (Org.). *Cartografias da Cidade (In)Visível: setores populares, cultura escrita, educação e leitura no Rio de Janeiro imperial*. Rio de Janeiro: Mauad, 2017a. p. 01-262.
- PAIXÃO, A. H. *Leitores de Tinta e Papel: elementos constitutivos para o estudo do público literário no século XIX*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2017b.
- PAIXÃO, A. H. O gosto literário pelos romances no Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro. In: Márcia Abreu. (Org.). *Romances em movimento: a circulação transatlântica dos impressos (1789-1914)*. Campinas: Editora da Unicamp, 2016. p. 01-440.

## FONTES

- Edição comemorativa da inauguração do novo edifício na praça Vinte e oito de setembro - Inauguração do Edifício do Liceu Literário Português na Praça Vinte e Sete de Setembro, 1884.*
- Meio século de trabalho e devoção pelo Brasil*. [S.I : s.n.]
- A Pátria*
- Diário de São Paulo*
- Gazeta de Notícias*
- Gazeta da Tarde*
- Revista de Engenharia*
- Revista Illustrada*

SOBRE OS AUTORES

**Alexandro Henrique Paixão** é professor de sociologia na Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP e coordenador do Laboratório de Estudos de Cultura, História, Educação e Sociologia (LECHES) e do projeto FAPESP sobre Raymond Williams e educação de adultos.

*E-mail:* [ahpaixao@g.unicamp.br](mailto:ahpaixao@g.unicamp.br).

**Hiago Vaccaro Malandrin** é graduado em Pedagogia (Universidade Estadual de Campinas), mestrando em Educação (Universidade Estadual de Campinas). Tem experiência na área de pensamento social e educação, com pesquisa nos seguintes temas: pensamento social ocidental, sociologia e história da cultura, conceito de natureza e cultura, circulação transatlântica de ideias.

*E-mail:* [hiago.malandrin@gmail.com](mailto:hiago.malandrin@gmail.com).

*Recebido em 30 de dezembro de 2018 e aprovado em 11 de fevereiro de 2019.*

# Resenha

---



# Contribuições para a história da alfabetização de São Paulo: 1890-1920

## Contributions for São Paulo literacy history: 1890-1920

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n75p167-171>

JULIANO GUERRA ROCHA<sup>1</sup>

CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de. *O ensino de leitura e escrita em São Paulo e a formação do cidadão republicano (1890-1920)*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2016.

A PESQUISA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO, realizada inicialmente por Soares (1989), e posteriormente ampliada e modificada em Soares e Maciel (2000)<sup>2</sup>, fez um balanço das investigações sobre a alfabetização no Brasil. Ambas as publicações evidenciaram apenas uma pesquisa classificada como sendo do tipo histórico, realizada entre os anos de 1954 e 1989 (DIETZSCH, 1979). As autoras demonstravam, portanto, um desafio para o século XXI, na linha de pesquisa em história e historiografia da educação: a necessidade de ampliação das investigações que contemplavam a faceta histórica da alfabetização.

Dando seqüência ao inventário de Soares e Maciel (2000), algumas pesquisas (PERES, 2008; SCHWARTZ, PERES, FRADE, 2010, dentre outros) apontaram

1. Prefeitura de Itumbiara e Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Itumbiara, GO, Brasil.
2. Na pesquisa de Soares (1989) foram analisados artigos publicados em 21 periódicos especializados, dissertações e teses, excluindo-se capítulos de livros e relatórios de pesquisa não publicados. Já em Soares e Maciel (2000), devido ao aumento substancial da produção acadêmica e científica sobre a alfabetização, as pesquisadoras delinearão como corpus de análise as dissertações e teses.

estudos pioneiros sobre a história da alfabetização do/no Brasil, nos fins do século XX, dentre eles, a dissertação de mestrado de Silvia Aparecida Santos de Carvalho, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1998, sob orientação de Mirian Jorge Warde.

Citada como uma das precursoras do campo de pesquisa de História da Alfabetização, a dissertação intitulada *O ensino de leitura e escrita: o imaginário republicano (1890-1920)* não estava publicada até 2016, quando a autora resolveu publicar, em formato de livro, o estudo de 1998. A obra ganhou como título *O ensino de leitura e escrita em São Paulo e a formação do cidadão republicano (1890-1920)*, foi publicada pela Editora Leitura Crítica e lançada em 2016, durante o 20º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, na cidade de Campinas/SP.

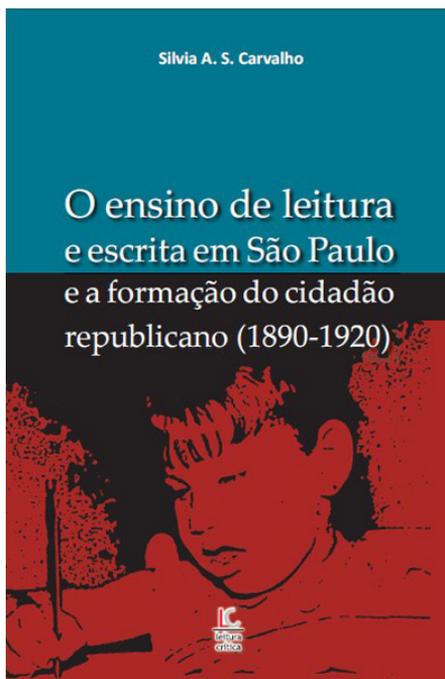


Figura 1: Capa do exemplar de 1ª edição do livro *O ensino de leitura e escrita em São Paulo e a formação do cidadão republicano*, de Carvalho (2016)

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Com dimensão de 14 x 21 cm, o livro tem prefácio e quarta capa assinados por Lilian Lopes Martin da Silva, que destaca a relevância e significado da obra no contexto acadêmico da história da alfabetização.

Carvalho (2016) adequa o texto escrito nos anos de 1990 às exigências de uma publicação em livro conservando a originalidade dos escritos que compuseram a dissertação. O leitor, portanto, terá o privilégio de ter em suas mãos um livro que analisa o ensino de leitura e escrita em São Paulo após a proclamação da República e, ao mesmo tempo, uma relíquia histórica da área da pesquisa sobre a alfabetização brasileira.

Organizado em três capítulos, o estudo objetivou analisar como foi organizado e concebido o ensino de leitura e escrita em São Paulo no período pós-proclamação da República no Brasil, entre os anos de 1890 e 1920. O marco inicial da pesquisa data de 1890, quando se iniciaram as reformas republicanas do ensino paulista, e se encerra em 1920, período em que, segundo Carvalho, em São Paulo se autoriza a autonomia didática do professorado, por meio da sanção da lei nº. 1.750, de 08 de dezembro de 1920, que institui a “[...] maxima autonomia didactica, compativel com a unidade e eficiencia do ensino” (SÃO PAULO, 1920 apud CARVALHO, 2016, p. 117).

O discurso empreendido por Carvalho tomou como base, especialmente, um conjunto amplo de fontes documentais: leis e decretos da educação paulista; artigos publicados na *Revista de Ensino – Orgam da Associação Beneficente do Professorado Publico de São Paulo*; os *Annuários do Ensino do Estado de São Paulo*; cartilhas de alfabetização e manuais para o ensino de leitura e escrita.

Ao analisar toda essa documentação, a autora observa que o ensino de leitura e escrita em São Paulo, no período investigado, estava sintonizado com o preceito de formar um cidadão com moralidade e mentalidade relacionadas às novas exigências políticas da vida republicana. Nesse sentido, o método analítico de alfabetização foi o indicado para formar o cidadão aos moldes da época.

No capítulo 1 – “O método analítico e o método sintético no ensino da leitura e da escrita: projetos em disputa na construção da República” – é apresentado o debate sobre os métodos de ensino de leitura e escrita em São Paulo, realizado, sobretudo, na citada *Revista de Ensino*. Nesse periódico que circulou nas escolas paulistas, Carvalho (2016) localizou 32 artigos, entre 1902 e 1918, referentes ao ensino de leitura e escrita, os quais debatiam e disputavam a hegemonia do melhor método para se alfabetizar: de um lado os defensores do método analítico (pela sentencição ou pela palavração), e de outro os do método sintético (pela soletração ou pela silabação). Ao cotejar os textos da *Revista de Ensino* com a

legislação da época, a autora nota que a Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, com influência das teorias da psicologia, oficializa o método analítico como ideal para a nova sociedade que se quer formar, pois a República, “para constituir-se de fato, necessita de cidadãos leitores porque pelo ensino da leitura e escrita é possível viabilizar a formação de uma certa mentalidade, uma certa moralidade, um certo corpo de condutas compatíveis com a vida republicana” (CARVALHO, 2016, p. 66).

No capítulo 2 – “A oficialidade do Método Analítico: aprendendo a ler entendendo o que se lê, para tornar-se cidadão” – Carvalho (2016) justifica a oficialização do método analítico. A partir de 1911, a Revista de Ensino prioriza a discussão sobre a supremacia do método analítico e sua aplicação atrelada ao ensino da moral e do civismo. Os estudos da psicologia sustentavam os argumentos empreendidos nos textos, que argumentaram que o ensino deve ser organizado por uma ordem psicológica e não lógica, ou seja, aprende-se de um conjunto (o todo) para depois se ater aos detalhes (as partes) desse conjunto. A Revista de Ensino também discute a questão da educação moral e cívica e da escolha dos livros de leitura e/ou cartilhas. No livro de Carvalho (2016), nesse capítulo, são reproduzidas várias páginas e trechos de Cartilhas, Livros de Leitura e da Revista de Ensino, em que, notoriamente, os textos e as lições estavam impregnados de um conteúdo que difundia condutas higienistas e obedientes, aspectos importantes para preparação de uma maneira adequada do cidadão viver numa nação republicana.

No último capítulo – “O imaginário republicano e o ensino da leitura e escrita” – a autora nos leva a fazer uma correlação entre os métodos de ensino de leitura e escrita e as disputas ideológicas que circularam na instauração da República brasileira. Carvalho (2016) destaca a forte influência da base liberal e positivista nos discursos empreendidos no contexto da instrução pública paulista, já que, mais que instruir o cidadão, era necessário educá-lo imprimindo-lhe ideais cívicos em defesa de uma nação republicana. O que se institui, assim, é um projeto para formação de um novo homem, não apenas leitor, mas cidadão leitor. Carvalho (2016, p. 121) advoga que “mais que letrado, o novo homem deve estar preparado para a nova sociedade científica, moderna, urbana e industrial em construção, sendo necessário, então, abandonar os velhos valores da sociedade escravista, arcaica e agrária.

Na conclusão da obra, Carvalho nos provoca e intima com um convite que ressoa constantemente em quem faz pesquisa no campo da história da alfabetização: assumirmos “a tarefa de delimitar um campo de pesquisa preocupado com a

história das práticas de alfabetização” (!). Eis o convite feito nos fins dos anos 90 do século passado, retomado agora na publicação de 2016, e que instiga e alimenta os que desejam contribuir para a escrita de uma “visão histórica para os professores que se ocupam da tarefa de alfabetizar” (CARVALHO, 2016, p. 133).

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, S. A. S. d. *O ensino de leitura e escrita em São Paulo e a formação do cidadão republicano (1890-1920)*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2016.
- \_\_\_\_\_. *O ensino de leitura e escrita: o imaginário republicano. (1890-1920)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.
- DIETZSCH, M. J. M. *Alfabetização: propostas e problemas para uma análise do seu discurso*. 1979. 122 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1979.
- PERES, E. Autoras de obras didáticas e livros para o ensino da leitura produzidos no Rio Grande do Sul: contribuições à história da alfabetização (1950-1970). *Educação Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 12, n. 2, p. 111-121, maio/ago. 2008.
- SCHWARTZ, C. M.; PERES, E.; FRADE, I. C. A. S. Apresentação. In: SCHWARTZ, C. M.; PERES, E.; FRADE, I. C. A. S. (Org.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória, ES: EDUFES, 2010.
- SOARES, M. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília, DF: INEP; Santiago: REDUC, 1989.
- SOARES, M.; MACIEL, F. I. P. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

## SOBRE O AUTOR

**Juliano Guerra Rocha** é graduado em Letras e Pedagogia, tem Mestrado em Educação (Universidade Estadual de Campinas), cursa Doutorado em Educação (Universidade Federal de Uberlândia). Tem experiência na área de educação, com pesquisas nos seguintes temas: alfabetização, ensino de língua portuguesa e literatura.

*E-mail:* professorjulianoguerra@gmail.com.

*Recebido em 09 de abril de 2018 e aprovado em 21 de janeiro de 2019.*



## ASSOCIE-SE À ALB

Os associados asseguram o fortalecimento de uma entidade sem fins lucrativos, cujo objetivo maior é organizar-se como um espaço privilegiado de análise e crítica das condições de leitura no país e promover ações direta e indiretamente ligadas à temática da leitura e da educação. A associação de novos membros ajuda a expandir nossas publicações e sua divulgação. Queremos continuar ampliando o número de associados da Associação de Leitura do Brasil. Junte-se a nós!

### *Vantagens para os associados*

1. Têm acesso gratuito à versão digital da Revista Leitura Teoria e Prática.
2. Têm acesso gratuito à versão digital dos livros da Coleção *Hilário Fracalanza* e das demais publicações editadas ou coeditadas pela ALB.
3. Têm descontos em todos os produtos da Livraria da ALB, pela *Internet* ou presencialmente.
4. Podem participar *gratuitamente*, como *ouvintes*, dos eventos e congressos organizados pela ALB e têm taxa de inscrição reduzida para apresentação de trabalhos.

### *Para associar-se à ALB*

Basta fazer o cadastro no *site* da entidade (<<http://alb.org.br>>), clicando em “seja um associado - cadastro” e efetuar o pagamento da taxa.

### *Valores*

Pessoa física ou jurídica:

Associação anual com valor único de R\$ 280,00.

### *Formas de pagamento*

- Pelo *site*: cartão de crédito (parcelamento possível) ou boleto bancário no Pagueseguro;
- Na sede da ALB;
- Por depósito bancário, enviando comprovante por *e-mail*.

Dados Bancários: Banco do Brasil – Ag. 2447-3; C/C 12659-4 – CNPJ: 51.916.153/0001-14

Em caso de dúvida, entre em contato conosco: [secretaria@alb.com.br](mailto:secretaria@alb.com.br)

Fone +55 xx 19 3521-7960

## LEITURA: TEORIA & PRÁTICA

### NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A revista *Leitura: Teoria & Prática*, da Associação de Leitura do Brasil, é um periódico quadrimestral publicado ininterruptamente desde novembro de 1982. Única publicação brasileira específica da área da leitura, tem como objetivo principal, além de divulgar produções acadêmicas acerca da leitura no contexto escolar, contribuir para o desenvolvimento da educação e da cultura, promovendo discussões mais amplas sobre seus contextos atuais e de outros tempos e lugares. Compõe-se de textos inéditos, em português ou espanhol, escritos por pesquisadores, professores de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras, e profissionais da educação básica. Artigos em inglês também são aceitos. Apresenta qualidade acadêmica relevante, estando classificada no Qualis Periódicos (CAPES) como A2 em Letras/Linguística, A2 em História, A2 em Interdisciplinar e B1 em Educação; integra o processo de formação inicial e continuada de professores; e tem subsidiado a produção de políticas públicas ligadas ao livro e à leitura.

A revista está disponível para leitura e *download on-line*, em <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

#### *Submissão de originais*

§ A submissão de textos (artigos, ensaios, resenhas...) para a revista *Leitura: Teoria & Prática* deve ser feita *on-line*. Os **originais** devem ser encaminhados segundo as orientações disponíveis em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

§ A revista *Leitura: Teoria & Prática* também aceita a submissão de **dossiês**, que devem ter um caráter interinstitucional e abordar temáticas de relevância para a área de Educação e Leitura, de forma a ampliar o debate acadêmico, fomentar intercâmbios de pesquisa e/ou adensar as experiências que atravessam o trabalho de profissionais da escola básica e de outras instâncias educativas formais e não-formais, perpassadas, por exemplo, pela parceria com a universidade, pelo trabalho coletivo, pela invenção e criação cotidianas que desafiam a educação.

Devem ser compostos de uma apresentação e de três a cinco artigos, reunindo autores filiados a, no mínimo, três instituições e contando, preferencialmente, com a participação de, pelo menos, um pesquisador filiado a instituição estrangeira. Só será publicado como dossiê um conjunto mínimo de três artigos aprovados pelos pareceristas. Em caso de aprovação de apenas um ou dois textos, esses poderão ser publicados isoladamente.

#### *Normas editoriais*

§ Todo o texto deve ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1,5, margem superior de 2,5 cm, inferior de 2,5 cm, esquerda 2,5 cm e direita de 2,5 cm e salvo em *Word*.

§ Cada texto deve conter, no máximo, 34.500 caracteres (com espaço), exceção às resenhas, que devem conter no máximo 8.000 caracteres (com espaço).

§ O título do trabalho deve ser traduzido para língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês).

- § Com exceção do material enviado para seções *texto literário, entrevista, ensaio, resenha e imagens*, cada texto deve trazer um resumo indicativo e informativo, em português, com o limite máximo de 150 palavras, acompanhado de sua respectiva tradução para língua estrangeira.
- § Devem ser indicadas ainda, depois do resumo em português e em língua estrangeira, três palavras-chave para o artigo.
- § Os títulos e subtítulos devem ser destacados em negrito.
- § As citações com mais de três linhas devem aparecer em parágrafo distinto, iniciando-se a 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, espaçamento simples entre as linhas e sem aspas.
- § As notas, quando necessárias, devem ser numeradas sequencialmente e digitadas ao longo do artigo, como notas de rodapé.
- § No caso de citações, as referências aos autores, no decorrer do texto, devem obedecer ao modelo “Sobrenome do autor, data, página” (SILVA, 2001, p. 55); diferentes títulos do mesmo autor publicados no mesmo ano devem ser indicados com o acréscimo de uma letra depois da data (ex: SILVA, 2001a; 2001b...).
- § As referências bibliográficas devem ser digitadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABTN) (NBR-6023/2000). Alguns exemplos:

Obra completa (recomendamos a inserção de tradutores de autores estrangeiros):

AGAMBEN, G. *A comunidade que vem*. Tradução de Antônio Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

Capítulo de livro:

MARQUES, D.; MARQUES, I. Da imaginação ou uma borboleta saindo do bolso da paisagem. In: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas/SP: Editora Crítica/ALB, 2013. p. 21-35.

Artigo publicado em periódico:

MARQUES, D. ‘Nelisita’, uma máquina de guerra de Ruy Duarte de Carvalho. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas/SP, v. 30, n. 58 (suplemento), p. 1517-1524, 2012.

Artigo publicado em meio eletrônico:

ROMAGUERA, A.; MARQUES, D. Escritas ao Vento. *Revista Linha Mestra*, ano VII, n. 23, ALB, Campinas/SP, ago.-dez. 2013. Disponível em: <[http://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/02\\_poesias\\_imagens\\_e\\_africanidades\\_escritas\\_ao\\_vento\\_romaguera\\_marques.pdf](http://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/02_poesias_imagens_e_africanidades_escritas_ao_vento_romaguera_marques.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2014.

Teses e Dissertações:

MARQUES, D. *Entre literatura, cinema e filosofia: Miguilim nas telas*. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Lembramos que a exatidão das referências na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade dos autores dos textos.

§ Tabelas, quadros ou outras ilustrações devem fazer parte do corpo do texto. Colocar os quadros, gráficos, mapas, entre outros, numerados, titulados corretamente e com indicação das respectivas fontes. Além disso, esses arquivos devem ter a resolução de 300 dpi.

Importante: As imagens utilizadas nas obras deverão respeitar a legislação vigente de direitos autorais.

Em caso de dúvidas, consulte as regras da ABNT.

§ Todas as indicações de autoria devem ser apagadas dos originais. Durante a submissão, apenas no cadastro, os autores devem indicar afiliação institucional e contato (nome completo de cada autor, instituição, cidade, estado, país; endereço de *e-mail* que possa ser publicado no artigo).

§ Todo o processo de submissão deverá ser feito no *site* da revista: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>>.

#### *Importante:*

§ Os textos encaminhados fora das normas técnicas não serão acolhidos e submetidos à apreciação do Conselho Editorial. Os autores serão comunicados dessa decisão podendo submetê-los novamente.

§ Os artigos cuja autoria é identificada representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista *Leitura: Teoria & Prática*.

#### *Processo de Avaliação*

§ Após validação preliminar, a Editoria da Revista encaminhará o texto para julgamento autônomo de dois consultores de área afim (processo de *peer review*).

§ Havendo divergência entre os pareceres, os textos serão encaminhados a um terceiro parecerista.

§ Serão publicados apenas os textos que receberem dois pareceres favoráveis.

§ Os textos são avaliados de acordo com os seguintes critérios: atualidade, originalidade, relevância e abrangência do tema; clareza do texto e correção da linguagem; pertinência e atualidade da bibliografia referenciada.

§ Caso o texto seja aceito para publicação, nenhuma modificação de estrutura, conteúdo ou estilo será feita sem consentimento dos autores.

§ Os autores com textos aprovados e publicados estarão concordando com a sua publicação integral na revista *Leitura: Teoria & Prática*, abrindo mão dos direitos autorais para a publicação *on-line* e eventuais novas edições da revista.

Caso os textos venham a ser utilizados na forma de livros ou coletâneas, a ALB solicitará autorização dos autores para essa finalidade.



EDITORIAL

Leituras e territórios digitais

DOSSIÊ

Apresentação – Literatura Infantil Digital: entre práticas de leitura e narrativas digitais

Literatura digital dentro e fora da escola: a mediação da experiência estética na infância

Literatura eletrônica para crianças: o caso do projeto  
“Murais e Literatura: A Criação Digital em Contexto Educativo”

Os recursos sonoros na literatura infantil digital: um breve  
estudo sobre a presença da voz nos aplicativos

A leitura, por crianças pequenas, de obras de literatura digital e digitalizada

Mídias, efeitos de sentido e práticas de leitura e escrita:  
o que nos contam as narrativas digitais?

Narrativas digitais: a palpitante forma de contar histórias

ARTIGO

Educação e Sociedade oitocentistas: sobre positivismo e  
currículo em uma escola popular

RESENHA

Contribuições para a história da alfabetização de São Paulo: 1890-1920

