

Recepção da literatura eletrônica infantil: entre a virtualização e a atualização

Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos*

Pedro Lyra**

Analice de Oliveira Martins***

Resumo

Este artigo é um recorte da pesquisa intitulada *Literatura eletrônica infantil*: da virtualização à atualização no ciberespaço, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, entre 2013 e 2015. Nele são discutidas questões relacionadas à leitura, especialmente aquelas advindas com as tecnologias digitais, tendo como principal finalidade verificar a recepção dada à literatura eletrônica infantil, especialmente no que tange à leitura significativa. Utilizando uma abordagem metodológica qualitativa e quantitativa, foram analisados alguns hipertextos construídos pela escritora e ilustradora Angela Lago e verificada a sua recepção pelo público infantil. Os resultados indicaram o uso de uma linguagem eletrônica como matéria-prima da literatura infantil,

exigindo novos modos de leitura e de ensino.

Palavras-chave: Literatura infantil. Literatura eletrônica ou digital. Virtualização. Atualização.

* Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Áreas de interesse: Teoria da Literatura, Literatura Infantil, Estudos Culturais, Linguagem, Educação e Tecnologias da Informação. E-mail: elidatuao@hotmail.com

** Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor titular de Poética da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Áreas de interesse: Poesia, Discurso, História, Ideologia, Dialética, Criação, Cultura de Massa, Pós-Moderno. E-mail: pedrowlyra@hotmail.com

*** Doutora em Estudos de Literatura pela PUC RIO. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Áreas de interesse: Literatura Brasileira, Teoria da Literatura, Estudos Culturais, Linguagem e Tecnologias da Comunicação. E-mail: analice.martins@terra.com.br

Data de submissão: set. 2015 – Data de aceite: nov. 2015

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v11i2.5380>

Introdução

A literatura infantil tem recebido influências da cultura eletrônica, gerando, por vezes, apenas um novo suporte para o texto e, por outras, uma nova linguagem. Isso, contudo, não torna simplista o texto dirigido à criança. Pelo contrário, na literatura infantil do ciberespaço há textos grávidos de sentidos, alimentados, inicialmente, pela inventividade do autor e, posteriormente, pela imaginação literária de seu receptor. São significados existentes em potência, virtualizados no texto, aguardando as intervenções do pequeno leitor imersivo e ubíquo para se atualizarem. Assim como em toda literatura, na literatura infantil será ele, o leitor, que provocará a *atualização* – reinterpretação, reinvenção – do texto ou manterá a sua *virtualização* – encapsulamento de sentidos. O texto destinado à infância não fica limitado à decodificação, pois é na interpretação e na compreensão que, enfim, toda arquitetura textual se realiza – no caso da literatura infantil, acrescenta-se ainda uma estrutura intersemiótica fomentada por imagens, ilustrações e palavras.

Estabelecendo atualizações, a criança leitora conquista o papel de produtora de sentidos e, por isso, de coautora do texto, evidenciando a incompletude de toda obra: o texto não se encerra em si mesmo, nem nas projeções do autor, mas se ramifica a partir da leitura. Se inicialmente aquele que escreve oculta significados no texto, posteriormente,

aquele que lê os decifra no palimpsesto potencial criado pelo autor. A criança é, enfim, uma leitora em construção.

O papel da criança e seu confronto com o texto são essenciais, ainda que tal apreço seja tão recente quanto a própria valorização da literatura infantil¹. Até meados do século XX, a preocupação estética oscilava em torno do universo do autor – nos casos em que a biografia ganhava importância – e da obra – excluída do contexto histórico. Somente a partir dos anos 1960, os estudos literários passaram a ser direcionados para o leitor e para a leitura. Surge, assim, a Estética da Recepção formulada por Hans Robert Jauss e desdobrada em tantas outras abordagens, como as de Wolfgang Iser e – por que não? – Pierre Lévy.

O leitor ascende como peça fundamental no jogo do texto, intensificando a produção de livros infantis com estímulos visuais que objetivam não só atrair público como também estimular interpretações. De outro modo, ainda há o texto que adota a linguagem eletrônica como matéria-prima, resultando em uma construção intersemiótica que revela novas possibilidades interpretativas por meio da hipermídia e do hipertexto. Diante disso, questiona-se em que consiste a virtualização e a atualização do texto eletrônico e qual a estética da recepção infantil. Enfim, como se desatam os nós virtualizados no texto eletrônico dirigido ao público infantil quando este também contém traços poéticos? Como promover a leitura significativa, isto

é, produtora de sentido? É transitando por essas inquietações que este artigo se constrói. Para tanto, foi tomado como referência o site criado pela autora e ilustradora Angela Lago, em especial os links *A interminável Chapeuzinho* e *História para dormir mais cedo*.

Angela Lago e as narrativas eletrônicas

O site da autora Angela Lago traz textos produzidos especificamente para a tela do computador, construindo assim narrativas eletrônicas, histórias que se diferem da literatura digitalizada, justamente por não se caracterizar pela simples digitalização de um texto originalmente impresso:

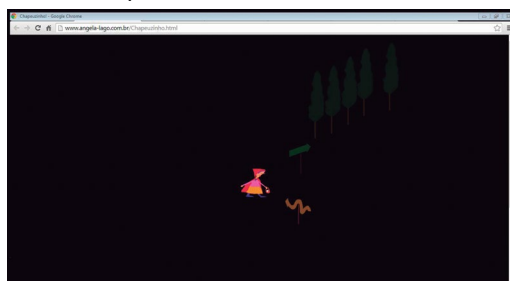
Antes, trata-se de experimentos literários que fazem uso simultâneo da linguagem literária e da linguagem de programação de computador para a construção dos textos. Assim sendo, visto que obras digitais já nascem como um híbrido entre dois códigos, a maior parte delas pode ser lida unicamente em ambiente digital – com exceção, talvez, de alguns poemas visuais produzidos com recursos de computação gráfica, que podem ser impressos sem perdas muito expressivas de significado (KIRCHOF, 2013, p. 129).

Entre essas narrativas, está *A interminável Chapeuzinho*, que parte de apelos visuais e sonoros, sendo, portanto, contada sem o uso do código verbal escrito – semelhante aos livros de imagem. Assim, enquanto caminha pelo bosque – matriz visual –, Chapeuzinho cantorola *La vie en rose*, da famosa cantora francesa Edith Piaf – matriz sonora verbal. Angela Lago cria um hipertexto

interativo e, por isso, apresenta mais de uma possibilidade de leitura. É o leitor que decidirá o curso da história: se a Chapeuzinho seguirá o caminho sugerido pela mãe ou o sinuoso; se a vovó permitirá a entrada do lobo em sua casa ou não; se a menina pede ou não socorro aos caçadores, entre outras estruturas – totalizando cinco.

O leitor fica encarregado de guiar Chapeuzinho por um caminho que ele ainda precisa descobrir, fazendo jus ao título da narrativa *A interminável Chapeuzinho*.

Figura 1 – Tela principal de *A interminável Chapeuzinho*

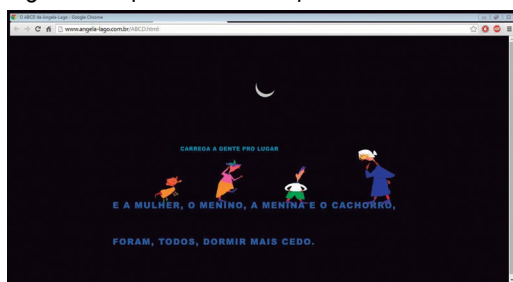


Fonte: disponível em: <<http://www.angela-lago.com.br/Chapeuzinho.html>>.

Outra narrativa eletrônica de Angela Lago é *Histórias para dormir mais cedo*. Nela há quatro personagens – mulher, menino, menina e cachorro – constituídos por figuras sintéticas com animação, em que “o verbal oral e escrito, apesar de sua dominância simbólica, adquire a função de ícone de navegação” (CUNHA, 2009, p. 188-189). A história é iniciada de forma tranquila; os personagens surgem gradativamente, enquanto uma voz narra o texto que aparece escrito na tela,

junto aos personagens. Esse equilíbrio evolui para um conflito em que as vozes dos personagens podem ser ouvidas simultaneamente. Eis, então, a proposta da *História para dormir mais cedo*: resolver o conflito e colocar os personagens literalmente para dormir. Isso só será alcançado se o leitor observar que tanto aparece escrito na tela quanto há uma voz que repete: “Carrega a gente *pro* lugar”. Para *carregar* os personagens será necessário clicar sobre eles e arrastá-los até suas respectivas nomeações: mulher, menino, menina e cachorro.

Figura 2 – Hipertexto *História para dormir mais cedo*



Fonte: disponível em: <<http://www.angela-lago.com.br/ABCD.html>>.

Atualização: a busca pela *leitura significativa*

Segundo Jauss, a qualidade e a categoria de uma obra resultam dos critérios de recepção, do seu efeito e de sua fama junto à posteridade (1994, p. 7-8). Assim, a literatura, inclusive a infantil, também se torna atemporal, o que justifica, por exemplo, o gosto das crianças pelos contos de fadas em pleno século XXI e mesmo pelas suas releituras, como é o

caso da narrativa digital *Ainterminável Chapeuzinho*, de Angela Lago.

Jauss propõe que a implicação estética reside no fato de a própria recepção já encerrar uma avaliação de seu valor estético, uma vez que o leitor de uma obra estabelece comparações com outras obras já lidas (1994, p. 23). Para o aspecto histórico, coloca-se a possibilidade de, numa mesma cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ser continuada e aperfeiçoada pelas gerações seguintes, decidindo o próprio significado histórico de uma obra e realçando a sua qualidade estética. Isso situa a literatura na dimensão da recepção e do efeito, rompendo a dicotomia entre o aspecto estético e o histórico, de modo que o efeito seja compreendido como o momento condicionado pelo texto e a recepção, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte: “o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial (*Lebensweltlich*), trazido pelo leitor de uma determinada sociedade” (JAUSS, 1979, p. 50).

O site de Angela Lago foi criado no final da década de 1990, quando a internet ainda estava sendo introduzida no Brasil. Contudo, pelo uso estético que a autora faz da linguagem eletrônica enquanto elemento do texto, ele ainda é contemporâneo, agrupando os dois momentos mencionados por Jauss, o efeito e a recepção. Isso evidencia o valor literário que esse sítio assume, atribuindo duração ao texto digital/eletrônico que, pela própria natureza, é efêmero.

Ainda que Iser (1979) tenha o texto verbal como referência, torna-se possível estabelecer uma ligação entre sua teoria sobre o ato de ler e a leitura do texto eletrônico. Em *História para dormir mais cedo*, por exemplo, os signos verbais e não verbais (som, imagens e movimentos) precisam ser decodificados e interpretados pelo leitor para que este, enfim, alcance o sentido direcionado pelo hibridismo textual e, como coautor, ele interaja com a história e a conclua colocando os personagens para dormir.

Pierre Lévy, filósofo francês da cultura virtual contemporânea, traz novas questões para o debate sobre os procedimentos de atualização do texto, agora no contexto do ciberespaço. Lévy mantém a afirmação de que o texto passa da virtualização para a atualização mediante a leitura interpretativa, denotando que as incógnitas propostas pelo texto são respondidas criativamente enquanto se lê proporcionando, dessa forma, o sentido do texto:

Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização (1996, p. 16).

No contexto informático, esse comportamento de quem lê se torna particular, pois o texto eletrônico existe em dupla virtualidade, não está encerrado em si mesmo nem tem forma física.

Na narrativa eletrônica *A Interminável Chapeuzinho*, há hiperlinks que asseguram diferentes rumos para o

texto e, consequentemente, diferentes desfechos. Não há uma noção de volume para o que se lê e os caminhos precisam ser desvendados pelo leitor labirinticamente. Cada hiperlink escolhido altera o destino de Chapeuzinho e revela um nó virtualizado pela autora Angela Lago, tanto informática quanto cognitivamente: por meio da virtualidade digital, hipertextos ficam à espera do leitor para serem visualizados e, ao mesmo tempo, serem (re)interpretados a cada conexão após a atualização.

As narrativas eletrônicas de Angela Lago constroem um jogo sutil que varia entre a objetividade da máquina e a delicadeza da literatura infantojuvenil, entre a virtualidade do texto potencial e a virtualidade da desmaterialização informática. Diante disso, os leitores são desafiados a uma cumplicidade singular, pautada indissociavelmente pela linguagem eletrônica e literária. Nesse confronto, a recepção do texto é o momento em que o elemento estético emerge resultando na concretização da obra: “Daí segue: a obra literária tem dois polos que podem ser chamados polos artístico e estético” (ISER, 1996, p. 50). O papel do leitor é, então, crucial nos efeitos da obra, pois somente na concretização que a obra se realiza e isso se dá na convergência do texto com o leitor.

Apenas com uma consciência receptora é que o texto de fato se realiza e, na leitura, a obra concebe seu caráter próprio enquanto processo (ISER, 1996, p. 51). Isso não é diferente no texto diri-

gado a crianças, pois a literatura infantil não constitui uma instância redutora da linguagem. O que há, na verdade, é um texto – verbal, não verbal ou híbrido – que se torna acessível ao seu receptor por meio da ludicidade, como *brincadeiras textuais* que conectam a infância à literatura, ao mesmo tempo em que oportunizam a prevenção de *fissuras* na formação leitora. Por isso, torna-se imprescindível que a materialidade linguística seja:

[...] insinuada e despertada desde os primeiros passos na leitura, caso contrário ele [o aluno] encontrará na tessitura, nessa desautomatização da linguagem, na linguagem desgarrada do cotidiano, no veneno antimonotonia, um estorvo dos textos literários, a pedra de tropeço, e, como estratégia de sobrevivência na travessia da leitura, empurrará para baixo do tapete seus mecanismos distintivos, sua especificidade, se agarrará à taboia da salvação dos temas envolvidos por aquela linguagem que o estorva e que ele deseja banir para entender, já que lhe são solicitadas as habilidades da compreensão, da inferência, da analogia, da interpretação (MARTINS, 2008).

Conforme Orlandi, a significação diz respeito à relação que liga os sentidos às condições em que eles são produzidos, como uma relação necessária, constitutiva da própria significação, abrangendo o contexto histórico-social, ideológico, a situação, os interlocutores e o objeto de discurso (1984, p. 37). Ainda é possível dizer que o texto – inclusive o da literatura eletrônica infantil, com sua multissemiose – torna-se lugar de interação e os interlocutores exercem a função de sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos dialogicamente, como se

dá na concepção interacional (dialogica) da língua, conforme Koch (2005).

A compreensão deixa de ser, então, uma mera decodificação e passa a ser vista como uma atividade altamente complexa de produção de sentidos: “o sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores) e não algo que preexistia a essa interação” (KOCH, 2005, p. 17). Seguindo uma perspectiva similar, Samir Meserani faz uma distinção entre dois modos de leitura escolar, a *leitura literal* e a *interpretativa*. Para tanto, explicita que, enquanto a *leitura interpretativa* se preocupa em traduzir, explicar e aclarar significados obscuros, sugeridos ou plurais, expressos ou latentes, a *leitura literal* é fiel à superfície do texto, é a que se detém num único significado, direto, imediato, comum – *letra a letra* ou *ao pé da letra* (1998, p. 43-45).

A atualização do texto se dá, portanto, por meio de uma *leitura significativa* – em outros termos, proveitosa, interpretativa ou proficiente –, entretanto, acrescida de um elemento fundamental, o prazer diante do texto, que, na literatura infantil, está diretamente relacionado à ludicidade. Nessa perspectiva, a literatura também assume uma *função lúdica*, que dá prazer, desperta emoções, distrai, alegra, entretém o leitor (COELHO, 1976, p. 32). Exercendo uma *leitura significativa*, tem-se fruição, prazer e sentido, sem perder de vistas as particularidades relacionadas à infância,

como o desenvolvimento cognitivo, o domínio da leitura e a imaginação criadora.

A estética da recepção infantil

Para que a criança proceda como sujeito que constrói transformações estético-cognitivas em uma permanente busca pelo novo, é necessário que haja a oferta de situações desafiadoras, seja por meio da conquista de espaços seja com o exercício da fantasia e da imaginação, travando um constante diálogo entre o real e o irreal. É dessa forma que a literatura infantil engendra-se pela literatura sem nenhuma limitação, do mesmo modo que se mantém em constante exercício de fantasia e de criatividade linguística, entre jogos e fruições artísticas, como propõe o escritor italiano Gianni Rodari (1982), em *Gramática da fantasia*.² O texto literário destinado ao público infantil deve, então, promover múltiplas leituras, não restringindo a capacidade interpretativa de seus leitores sob o pretexto de faixas etárias ou de conteúdos pedagogizantes. Assim, a escolha de livros para uma criança deve ser norteadada pela qualidade estética que este apresenta, uma vez que

[...] a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores. E não é porque estes ainda não alcançaram o *status* de adultos que merecem uma produção literária menor (ZILBERMAN, 1998, p. 23).

Ainda que a literatura infantil constitua-se como um tipo peculiar de comunicação, com algumas condições pragmáticas bem definidas, o papel do leitor criança não fica circunscrito à decodificação. A literatura não adulta goza de uma linguagem tão sensível quanto a adulta, contudo, para ser cumprido o diálogo entre o texto e a criança, é preciso que aquele se harmonize com a personalidade desta, ainda que haja um emissor adulto e um receptor ainda criança:

[...] a conceituação da Literatura Infantil e Juvenil não poderá desprezar a figura do receptor, e seu processo de recepção, diferentes em qualquer outra produção-recepção artística (RIBEIRO, 1997, p. 81).

Considerando que se tem em vista a recepção de que o público infantil atribui a uma manifestação textual contemporânea, a literatura eletrônica, torna-se importante estabelecer aproximações entre a maturidade cognitiva da criança e o texto que ela recebe, mantendo, contudo, uma perspectiva orientadora que não subestime a capacidade do jovem leitor nem o sobrecarregue com textos que não lhe despertam interesse algum ou estejam aquém de seu amadurecimento cognitivo. Segundo Nelly Novaes Coelho (1993), embora a evolução biopsíquica das crianças, pré-adolescentes e adolescentes seja divergente de uns para outros, variando conforme fatores relacionados ao processo de desenvolvimento individual, a natureza e a sequência de cada estágio são iguais para todos. Seguindo essa perspectiva, Coelho (1993, p. 28-34) sugere princípios para a esco-

lha de um livro e, concomitantemente, destaca fases da leitura:

- *Pré-leitor* (dos 15/17 meses aos 3 anos): a criança inicia o reconhecimento da realidade que a rodeia principalmente pelos contatos afetivos e pelo tato – início da conquista da própria linguagem e nomeação das realidades a sua volta.
- *Segunda infância* (a partir dos 2/3 anos): começa a predominar na criança os valores vitais (saúde) e sensoriais (prazer ou carências físicas e afetivas); dá-se a passagem da indiferenciação psíquica para a percepção do próprio ser (fase egocêntrica). Há o predomínio absoluto da imagem e a presença de fatores essenciais como a graça, o humor, certo clima de expectativa ou mistério.
- *Leitor iniciante* (a partir dos 6/7 anos): a criança já reconhece com facilidade os signos do alfabeto e reconhece a formação das sílabas – aprendizagem da leitura. Início do processo de socialização e de racionalização da realidade. A presença do adulto ainda se faz necessária, principalmente para ajudar a criança a decodificar os sinais gráficos e a descobrir que ela pode, sozinha, se comunicar com o mundo da escrita. A imagem ainda deve prevalecer e a narrativa precisa desenvolver uma situação simples e de comicidade.
- *Leitor-em-processo* (a partir dos 8/9 anos): a criança já domina com facilidade o mecanismo da leitura

e aumenta o interesse pelo conhecimento das coisas. Seu pensamento lógico organiza-se em formas concretas que permitem as operações mentais. Há atração pelos desafios e pelos questionamentos de toda natureza. A presença do adulto ainda é importante, mas como motivação e estímulo à leitura. Há imagens em diálogo com o texto, o qual deve ser escrito em frases simples, em ordem direta e de comunicação imediata e objetiva. A narrativa deve girar em torno de uma situação central, um conflito a ser resolvido até o final; os momentos narrativos devem obedecer ao esquema linear (princípio, meio e fim). Há interesse pelo humor, graça e situações inesperadas; o realismo e o imaginário ou a fantasia também despertam interesse.

- *Leitor fluente* (a partir dos 10/11 anos): fase de consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro. A leitura segue apoiada pela reflexão e a capacidade de concentração aumenta, permitindo o engajamento do leitor na experiência narrada e consequentemente alargando ou aprofundando seu conhecimento ou percepção de mundo. A partir dessa fase, desenvolvem-se o pensamento hipotético dedutivo e a consequente capacidade de abstração. Não há mais dependência da presença de um adulto, o qual deve atuar apenas como desafiador. As imagens ficam dispen-

sáveis e a linguagem tende a ser mais elaborada. O mágico e o maravilhoso continuam a atrair.

- *Leitor crítico* (a partir dos 12/13 anos): há total domínio da leitura, da linguagem escrita, capacidade de reflexão em maior profundidade, podendo ir mais a fundo no texto e atingir a visão-de-mundo ali presente. Fase de desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, empenhado na leitura do mundo, no despertar da consciência crítica em relação às realidades consagradas, na agilidade e na escrita criativa.

Essa classificação permite relacionar o conteúdo das narrativas eletrônicas mencionadas anteriormente a um perfil leitor específico, o qual é denominado por Coelho (1993) como *leitor-em-processo*, crianças de 8 e 9 anos. Ainda que os apontamentos feitos por Coelho (1993) tenham como referência o texto em suporte impresso, eles se tornaram ponderáveis para esta pesquisa por estabelecerem princípios típicos do texto infantil, contendo características que podem ser identificadas tanto no texto impresso quanto no digital – extensão e apresentação do texto, ilustração e temática, por exemplo. Assim, nas narrativas de Angela Lago não há frases complexas nem extensas. As ilustrações se fazem presentes no hipertexto e, frequentemente, é agregada ao próprio texto, oferecendo múltiplas sugestões visuais, sonoras e verbais que tornam imprecisa

a especificação – ou limitação – de uma idade para seu receptor. São textos, então, que podem despertar o interesse de várias idades, tanto pela atualidade da linguagem que utilizam – a eletrônica – quanto pelo caráter lúdico que assumem ao somar leitura e jogo.

Mesmo a hipermídia caracterizando certa descontinuidade e não linearidade do texto, as frases que constroem as narrativas eletrônicas de Angela Lago são simples e nelas predomina a ordem direta, como em *História para dormir mais cedo*, formando um conjunto textual que condiz com o perfil da criança alfabetizada – entre 8 e 9 anos, o *leitor-em-processo* – ou da criança em fase de alfabetização – entre 6 e 7 anos, o *leitor iniciante*. A imediatividade e a objetividade, contudo, são mescladas à linguagem indireta, formando um segundo plano por meio da hipermídia, construindo metáforas digitais, como acontece na abertura do hipertexto *ABCD de Angela-Lago*³, o que também é compatível com o *leitor fluente* – criança entre 10 e 11 anos – e ao *leitor crítico* – entre 12 e 13 anos. Uma coisa, enfim, é certa: a hipermídia e o seu suporte atraem a atenção dos pequenos leitores, tornado suave qualquer complexidade que o texto venha a oferecer.

Leitura significativa: o atar e o desatar dos nós da significação

A maturidade cognitiva é necessária ao leitor, mas sem desprezar as experiências de vida e a frequência com que o indivíduo pratica a leitura, pois esses elementos contribuirão para a compreensão do texto e o acesso à imaginação literária, permitindo que as interpretações existentes em potência no texto – impresso ou digital – sejam realmente atualizadas pela criança leitora.

Em se tratando de um texto construído a partir do hipertexto e da hipermídia, outras questões tornam-se relevantes, pois surgem novos gêneros textuais que geram alterações no comportamento e no pensamento do leitor, como ocorre na junção do contexto informático com o da literatura infantil. Ao tratar da relação do leitor com o hipertexto, por exemplo, Carla Coscarelli enfatiza que o aprendiz precisa saber lidar com a multimodalidade, isto é, o uso de diversas linguagens em um texto, tanto como leitor quanto como autor e que, para ser um bom leitor e produtor de um texto multimodal, é preciso ter o domínio de uma série de habilidades de leitura e de produção de textos verbais, às quais outras devem ser acrescidas em decorrência da incorporação, em práticas cada vez mais cotidianas, do não verbal (2009, p. 552).

Com o uso do hipertexto e da hipermídia na construção do texto literário, a atualização dependerá da leitura

navegativa que será feita, do desatar de nós que colocam em xeque a atenção e a capacidade associativa do leitor diante do objeto estético:

O observador pode considerar o objeto estético como incompleto, sair de sua atitude contemplativa e converter-se em cocriador da obra, à medida que conclui a concretização de sua forma e de seu significado (JAUSS, 1979, p. 82).

A leitura feita por saltos de link em link, de hipertexto em hipertexto, não garante a *leitura significativa*:

[...] uma leitura proveitosa do hipertexto exige um maior grau de conhecimentos prévios e maior consciência quanto ao buscado, já que é um permanente convite a escolhas muitas vezes inconsequentes (MARCUSCHI, 2000, p. 94).

O funcionamento do hipertexto, bem como a própria organização do texto digital em geral, deveria contribuir para o melhor desempenho do leitor, pois facilita tanto os avanços quanto os retrocessos na atividade de leitura: basta que sejam dados cliques para que o texto se desdobre sob as intenções do leitor. Contudo, o avanço indiscriminado pelos links é altamente sedutor, tornando-se irresistível e condicionante de um dandismo pelo ciberespaço:

O leitor seria um dândi ou um detetive informático para navegar na leitura na Internet, ou seja, leitura orientada hipertextualmente (VILLAÇA, 2002, p. 108).

Considerando Koch, tem-se ainda que a percepção de o que é relevante na leitura “vai depender em muito da habilidade do hiperleitor não só de seguir as pistas que lhe são oferecidas, como o

de saber até onde ir e onde parar” (2005, p. 69). A velocidade e a fragmentação do hiperlink podem ser aproximadas à dinâmica da realidade pós-moderna⁴ ou pós-humana⁵, como conceituam alguns autores ao se referirem ao contexto contemporâneo e às relações entre homens e máquinas. A descentralidade ocasionada pelo hipertexto exige atenção redobrada do leitor frente à tela e isso torna o ato de ler mais complexo.

Na leitura em hipermídia, o leitor necessariamente terá que ser eficiente nas interconexões disponibilizadas no texto, a fim de apreender as metáforas presentes na linguagem digital utilizada na literatura sem papel. O texto informatizado apresenta-se como uma reserva potencial, segundo Lévy (1996), de tal forma que os textos e imagens arquivados no equipamento eletrônico funcionam como estruturas possíveis de se tornarem reais mediante a sua exibição-realização. O virtual, não é, portanto, irreal; nem exatamente imaterial, já que tem suas informações gravadas em algum disco; quiçá a gravação digital seja uma ocultação do texto palpável, mas não sua irreabilidade:

O termo *virtual* ingressou triunfante nesta era da informática como oposto de *real* – o que configura uma falsa oposição. O verdadeiro oposto do virtual é o *concreto*. Pois assim como o chamado real, o virtual também tem *realidade*, como todo ser [...]. O que não tem é concretude (LYRA, 2009, p. 6).

Em *O Ato da Leitura*, Iser (1996) trata da participação do leitor, explicitando que a relação entre repertório de texto

e leitor pode gerar diferentes modos de participação. Nessa perspectiva, as reações do leitor tenderiam a uma participação pequena quando o texto reproduz quase todas as normas comuns e a uma atuação intensa quando a correspondência tende a zero:

O repertório forma assim uma estrutura de organização de sentido, que deve ser otimizada na leitura do texto. Essa otimização depende do conhecimento do leitor e de sua disposição de aceitar uma experiência que lhe é estranha. Ela depende também das estratégias do texto, que, como potencial orientador, projetam os caminhos da atualização. Se o leitor deve descobrir na atualização do texto o sistema de equivalências dos elementos do repertório, o sentido daí resultante não é de natureza arbitrária (ISER, 1996, p. 156).

A literatura infantil também traz oportunidades de *estranhamento textual*. Nela é frequente o uso de metáforas e de construções verbo-visuais que desafiam e provocam o conhecimento e a disposição do jovem leitor no rumo à atualização. Em <*angela-lago.com.br*>, o uso da hipermídia junto ao tom poético que matiza os hipertextos desse *site-livro* traz novidade aos pequenos e, apesar de toda ludicidade, isso resulta em um desafio para a *leitura significativa*. Assim como o leitor adulto, a criança também precisa otimizar a estrutura textual para localizar as possibilidades de sentido dominantes – daí a importância de um mediador nas atividades de leitura. Com os avanços tecnológicos na produção gráfica e o surgimento da linguagem inter-semiótica característica da hipermídia, novos elementos são acrescentados ao

texto destinado à infância, resultando um novo conceito para letramento:

[...] propõe-se o uso do plural *letramentos* para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos* (SOARES, 2002, p. 156, grifo do autor).

Com o trânsito da literatura infantil pelo ciberespaço e o uso de uma linguagem sonora-visual-verbal, passa a ser necessário que o leitor tenha *letramentos*, como propõe Magda Soares (2002), ou, em outras palavras, domine uma boa competência semiótica que implica a *alfabetização na linguagem da hipermídia*, o que, segundo Lúcia Santaella (2004, p. 145), “permite ler a versatilidade das interfaces povoadas de diferentes signos para compreender suas negociações interativas”. O texto em hipermídia requer do leitor prontidão perceptiva e agilidade nas inferências mentais que, em grande parte, são *abduativas* – baseadas na adivinhação –, mas também são *indutivas* – baseadas na habilidade de seguir pistas – e mesmo *dedutivas* – baseadas na capacidade de prever. Eis o leitor da era eletrônica.

Procedimentos metodológicos

Para a efetivação desta pesquisa, realizou-se uma abordagem qualitativa e quantitativa, uma vez que foi toma-

do como base tanto a interpretação de fenômenos e a atribuição de significados – abordagem qualitativa – quanto à mensuração de opiniões e informações – abordagem quantitativa. Do ponto de vista dos objetivos, fez-se uma pesquisa exploratória que assumisse as formas de pesquisa bibliográfica, análise de exemplos e estudo de caso.

Foi realizada uma análise do site de Angela Lago, especialmente das narrativas eletrônicas *A interminável Chapeuzinho* e *Histórias para dormir mais cedo*. Estes dois hipertextos foram utilizados em uma atividade de leitura da qual participaram 32 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, crianças entre 8 e 9 anos, de uma escola municipal do interior do estado do Espírito Santo. A determinação da série baseou-se nas orientações teóricas estabelecidas por Nelly Novaes Coelho (1993, p. 31-32), somadas às informações cedidas pela pedagoga e pelas professoras dos terceiros anos da escola em que a pesquisa foi realizada. Anterior à atividade de leitura, foram aplicados dois questionários: um sobre o uso de tecnologias digitais de comunicação e outro sobre hábitos de leitura.

Análise e interpretação dos resultados

Os dados coletados mostraram que todos os pesquisandos mantêm contato com situações de leitura fora da escola e fazem uso de algum aparelho eletrônico, para comunicação ou entrete-

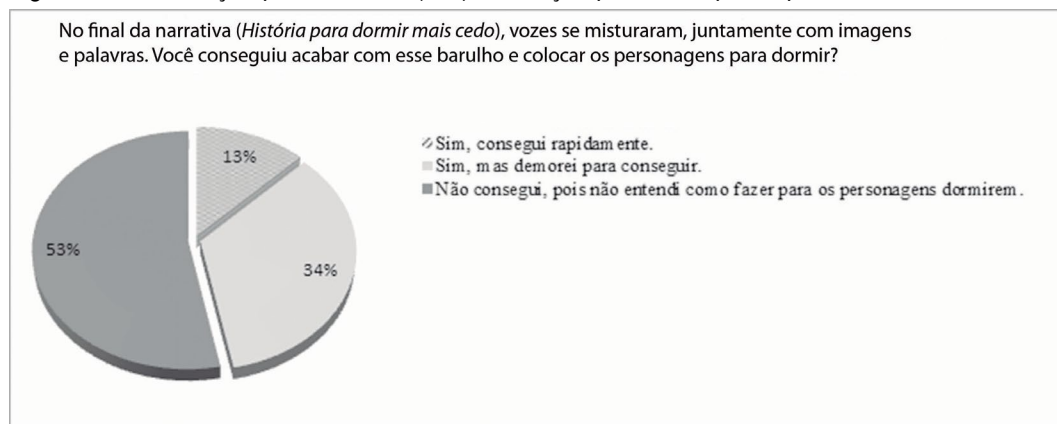
nimento. Também evidenciaram que as crianças gostam de ler e têm preferência por *historinhas*, as narrativas em prosa. Quanto ao suporte textual utilizado, 62,5% dos alunos leem livros, jornais ou revistas de formato impresso. Quanto à frequência com que a leitura é realizada fora do ambiente escolar, observou-se que 50% leem poucas vezes por semana (três dias ou menos), apenas 9,4% leem a maior parte da semana (quatro dias ou mais) e 37,5% leem todos os dias e 3,1% nunca leem fora da escola. Assim, apesar de todos terem informado que gostam de ler, a maioria não mantém assiduidade nessa atividade. Tem-se um grupo de estudantes que manifesta gosto pela leitura e a realiza de modo bastante didático: lê-se mais para cumprir tarefas (34,4%) e aprender ou ficar informado (46,8%) do que para se distrair, relaxar (18,8%); 93,8% disseram não achar difícil nem cansativo ler.

Quanto ao uso das tecnologias digitais, constatou-se que o celular é o aparelho mais usado pelo grupo (43,8%), o que geralmente acontece com a finalidade de jogar (40,6%). Chamou a atenção o fato de que, apesar de 37,5% dos pesquisandos terem informado que fazem leitura em suportes eletrônicos, ao serem questionados sobre o principal objetivo de uso desse aparelho, apenas 15,7% se referiram à leitura de textos propriamente dita.

A respeito da atividade de leitura, a Figura 3 traz o resultado da interação das crianças com a narrativa *História*

para dormir mais cedo. Assim que a narrativa era iniciada, sincronizavam-se sons, imagens e palavras que o leitor deveria acompanhar até que tudo se misturasse, provocando uma desordem na linearidade predominante até então e, para chegar ao fim da história, o leitor deveria eliminar essa confusão e *colocar os personagens para dormir*, clicando e arrastando cada um para seu lugar, que, na verdade, era o nome deles: o desenho do menino ficaria onde estava escrito *menino*, por exemplo. Para isso, era necessário interligar sons, imagens e palavras, descobrindo, então, como concluir essa *leitura-jogo*. Como é possível observar na Figura 3, a maioria dos estudantes (53%) não conseguiu finalizar a tarefa por não entender como fazê-lo; dentre os que conseguiram concluir a leitura, apenas 13% o fizeram rapidamente e 34% demoraram para realizá-la. Com base na hibridização das matrizes da linguagem e do pensamento, o leitor deveria atuar sobre todas essas informações, interligando-as e construindo sentido. Nota-se, então, que a leitura plenamente significativa aconteceu para uma parte reduzida dos pesquisandos, não havendo a otimização da estrutura de organização de sentido mencionada por Iser (1996).

Figura 3 – Distribuição percentual da (des) orientação provocada pela hipermídia



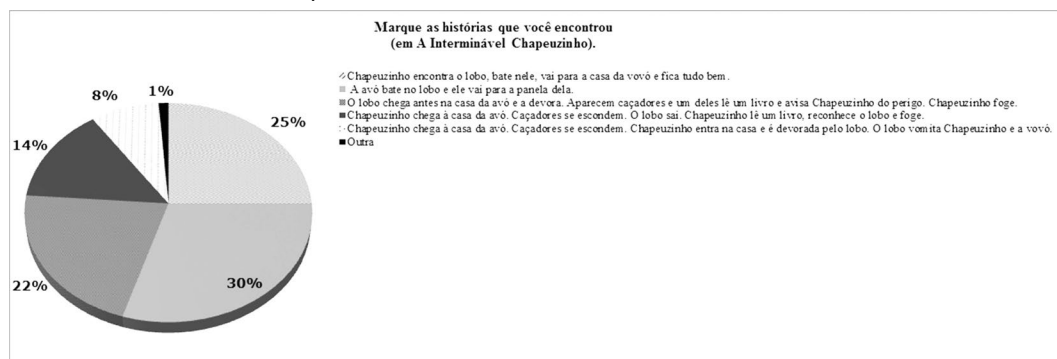
Fonte: dados da pesquisa.

Logo após a leitura de *História para dormir mais cedo*, os pesquisados responderam à seguinte pergunta: “O que a mistura de vozes, imagens e palavras estaria significando nessa história?” Das respostas dadas, 66% foram evasivas e apenas 34% coerentes com o hipertexto. Entre as respostas aceitáveis, havia⁶: “eles *querião* que o carregassem”, “para dormir”, “significa que eles querem *durmir*”, “Para dormir mais cedo”, “*significa* para colocar eles nos lugares deles e para os nomes ficarem certo”, “Porque eles queriam todos dormir e aquela *sonera* toda virou uma bagunça”. Tal resultado ratificou os dados apresentados na Figura 4: a maioria não interpretou o hipertexto lido.

Os sujeitos da pesquisa, de um modo geral, conseguiram perceber que a narrativa *A interminável Chapeuzinho* permitia a localização/construção de diferentes histórias. Assim, 87% notaram essa possibilidade de encontrar histórias

distintas e apenas 13% não tiveram essa noção. Com a Figura 4, é possível identificar as versões que os estudantes mais encontraram para essa narrativa eletrônica. Tem-se, então, que três das cinco possibilidades de histórias se mostraram menos labirínticas, sendo mais encontradas pelos pesquisandos: uma por 22% dos estudantes, outra por 25% e outra por 30%. Duas versões foram menos acessadas, abrangendo 8% e 14% dos pesquisandos. Notou-se que a hipermídia pode confundir o leitor, fazendo com que surjam impressões divergentes sobre o texto navegado, como se percebe na resposta dada por um dos pesquisando, que informou encontrar uma sexta versão para a história, segundo a qual o lobo engoliria a vovó e os *caçadores* e tirariam a vovó da barriga do lobo, matando-o em seguida. Isso evidencia a interferência da imaginação criativa da criança.

Figura 4 – Distribuição percentual da frequência de acesso a cada versão da narrativa digital A interminável Chapeuzinho



Fonte: dados da pesquisa.

A análise dos dados coletados também mostrou que apenas 3% dos pesquisandos conseguiram encontrar as cinco versões de *A interminável Chapeuzinho* e 25% identificaram quatro versões, indicando, portanto, que somente 28% dos pesquisandos atingiram ou se aproximaram do número máximo das possibilidades textuais. De contrapartida, 25% encontraram uma única história, 16% localizaram duas e 31% acharam três dessas narrativas visuais. Pela falta de centro do hipertexto, possivelmente, o leitor, em vez de detetive, posicionaria como um *dândi*, conforme teoriza Nízia Villaça (2002). Trata-se de uma descentralização que pode ser relacionada à falta de linearidade das narrativas hipertextuais, o que também se torna um desafio para o *leitor em processo* (crianças entre oito e nove anos), para o qual, segundo Coelho (1993), seria mais indicada a efabulação (concatenação dos momentos narrativos) em esquema linear: princípio, meio e fim. Entende-se,

então, que o hipertexto obriga o leitor moderno – ou pós-moderno – a manter atenção redobrada e a reavaliar seu projeto de leitura frente à tela, conforme assinala Xavier (2002), fazendo com que os sentidos potencializados no texto pela virtualidade informática não tenham sua atualização comprometida no momento da leitura. Para a efetivação da atualização, entra em xeque a disposição do leitor em aceitar uma experiência que lhe é estranha (ISER, 1996).

Em relação ao prazer e à expectativa do pesquisando durante a atividade de leitura na tela, 94% das crianças disseram ter curiosidade de saber quais eram as outras histórias e tinham vontade de continuar no site, enquanto apenas 3% indicaram vontade de retornar ao início das histórias lidas e outros 3% informaram sentir vontade de parar essa atividade. A pretensão da maioria dos pesquisandos era continuar no site e satisfazer a curiosidade de descobrir as outras histórias, afinal, como ressalta

Koch (2005), o hiperlink tem um papel encapsulador de cargas de sentido que gera o desejo de seguir os caminhos indicados, repercutindo em um permanente convite a escolhas, ainda que, muitas vezes, inconsequentes (MARCUSCHI, 2000). Interessante ainda que durante a leitura do site, grande parte dos estudantes deu sinal de satisfação e empolgação, especialmente quando o hipertexto era sonoro e cinético. Eles sorriam e até mesmo gargalhavam diante da tela, alguns narravam oralmente o que estavam vendo. Esse comportamento dos pesquisandos mostrou que a leitura foi significativa do ponto de vista do prazer com o texto – um resultado da potencialização do efeito lúdico do texto por meio da hipermídia.

No decorrer da pesquisa de campo, não foi mencionado um conceito a respeito do tipo de tarefa que os pesquisandos estariam realizando – se uma leitura ou um jogo –, a fim de investigar a concepção que eles adotariam em contato com o site. Ao questionar os pesquisados sobre tal concepção, foi possível identificar que a maioria (69%) compreendeu a atividade como uma leitura e um jogo, simultaneamente; apenas 6% associaram os hipertextos a um jogo e 25% a uma leitura. Um dado significativo, pois revela nos pesquisandos a percepção de duas características recorrentes na literatura eletrônica, a leitura e o jogo, afinal a literatura eletrônica é movida pelos motores da cultura contemporânea, como jogos de computador, filmes e animações.

Questionando os alunos sobre as narrativas que mais gostaram no site de Angela Lago, 94% indicaram preferir histórias com imagens, sons e movimentos e 91% disseram que, em vez de ler um dos livros da biblioteca da escola, gostariam de acessar o site de Angela Lago novamente ou outro sítio parecido com ele. Isso aponta para a mudança recorrente tanto no leitor quanto nos modos de leitura: por conta da cultura digital, há uma alteração na materialidade que liga o texto ao objeto impresso e, consequentemente, modifica-se o leitor, gerando essa predileção. Assim, as crianças contemporâneas dessa transformação tratam com naturalidade – e preferência – o texto construído em hipermídia e a leitura na tela, convergindo para um novo perfil leitor.

Conclusão

A partir da análise de narrativas arquivadas no site de Angela Lago, foi possível perceber que, com a tecnologia digital, ampliaram-se as possibilidades de experimentação com o texto, fazendo surgir uma literatura capaz de aproveitar as capacidades e contextos fornecidos pelo computador e se tornar singular, principalmente pelo uso do hipertexto e da hipermídia.

Do papel à tela, a literatura infantil passou por migrações que potencializaram a hibridização característica das narrativas ilustradas e ampliou a ludicidade da literatura dirigida às crianças,

mesclando as matrizes da linguagem e pensamento e gerando um texto sonoro-visual-verbal-cinético. Nesse contexto, a interação com o texto passa a acontecer através de links e não de páginas, alterando a contiguidade física antes materializada pelo objeto livro e dando origem a um novo modo de manipular o texto – o que provoca um constante desdobrar do texto, como em *A interminável Chapeuzinho*. O leitor não é mais contemplativo nem se prende a poucas leituras. Ele está imerso na leitura de navegação, em uma constante interação com a multilinearidade e a intersemiose da hipermídia, participando como coautor de uma comunicação ubíqua e labiríntica, cujo todo nada mais é que a união de fragmentos alineares.

A tecnologia digital oportunizou alterações não só para o suporte textual e sua circulação, mas também para a linguagem nele utilizada e para a própria literatura infantil. Dessa forma, o literário também é eletrônico. Tal contexto fez surgir um desafio: a obtenção de uma *leitura significativa*. Uma leitura, enfim, capaz de despertar prazer e, ao mesmo tempo, promover a interpretação, o encontro com os significados latentes no texto, traduzindo-os em sentido – atualizando-os. Ao leitor do ciberespaço, cabe a execução da baliza interpretativa promovida pela hipermídia e suas nuances, transformando em significação a ausência de estaticidade do texto informático, o seu hibridismo e a sua fluidez. Faltando destreza para a manipulação

desses mecanismos de funcionamento da literatura hipermidiática, os efeitos idealizados pelo autor permanecem virtualizados, mantidos em potência no texto. Os sentidos ficam, então, nulos para o jovem leitor que não pactua com a linguagem híbrida do ciberespaço infantil. Com a hipermídia, surgiram novos modos de interação entre leitor e texto, os quais, para possibilitar uma leitura significativa, exigem um receptor ainda mais atento e atuante.

Os dados obtidos por meio da leitura de narrativas digitais de Angela Lago tornaram possível a constatação de que há prazer e preferência das crianças pela literatura produzida em hipermídia, devido especialmente à ludicidade dessa nova linguagem. Contudo, também ficou evidenciado que a não linearidade desse texto, a velocidade com que seus signos verbais e não verbais se (des)materilizam, a fragmentariedade e, finalmente, o campo intersemiótico que se forma nessa literatura constituem um nó capaz de bloquear a interpretação – por isso, a leitura significativa não se tornou plena. Tornaram-se visíveis, enfim, questões relevantes para as relações ensino-aprendizagem na contemporaneidade, apontando para a necessidade de buscar uma educação capaz de promover *letramentos* (SOARES, 2002) ou, ainda, uma *alfabetização na linguagem da hipermídia* (SANTAELLA, 2004).

Reception of children's electronic literature: between virtualization and actualization

Abstract

This article is an excerpt of the study entitled "Children's Electronic Literature: virtualization to update the ciberespacinho" which was conducted by the Program of Graduate Studies in Cognition and Language of Human Sciences Center, Northern State University Fluminense Darcy Ribeiro between 2013 and 2015. In it are discussed issues related to reading, especially those stemming from digital technologies, with the main purpose to verify the reception given to the children's electronic literature, especially in regard to significant reading. Using a qualitative and quantitative approach, we analyzed some hypertext constructed by the writer and illustrator Angela Lago and checked the receipt by children. The results indicated the use of an electronic language as a raw material of children's literature, requiring new ways of reading and education.

Keywords: Children's literature. Electronic or digital literature. Virtualization. Actualization.

Notas

- ¹ Na Europa, a literatura infantil data do século XVII, mas a atribuição de importância a esse desdobramento literário é muito recente. No Brasil, por exemplo, seu florescimento teve início na década de 1970.
- ² A *Gramática da fantasia* incorpora nas aulas as últimas descobertas da literatura, como a arte de inventar, o valor da sinestesia e da memória, o armar e o desarmar da linguagem, o deslocar

para voltar a colocar, o humor e a gratuidade do jogo pelo jogo.

- ³ *ABCD* é um dos hiperlinks da página principal do site de Angela Lago. A partir dessa entrada, podem ser acessadas várias narrativas digitais, além de *História para dormir mais cedo*, tais como *Cantinelas do sapo*, *Academia* e *A barata*.
- ⁴ *Realidade pós-moderna* é uma expressão utilizada para denotar a fragmentação de códigos culturais, a multiplicidade de estilos, a ênfase no efêmero, no flutuante, no impermanente, na diferença e no pluralismo cultural em escala global (HALL, 2006, p. 73-74).
- ⁵ A expressão *realidade pós-humana*, tem sido usada, segundo Santaella, para "sinalizar as grandes transformações que as novas tecnologias da comunicação estão trazendo para tudo o que diz respeito à vida humana, tanto no nível psíquico quanto social e antropológico" (2003, p. 31).
- ⁶ Foi conservada a escrita do estudante da forma como foi registrada por ele.

Referências

- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura e linguagem: a obra literária e a expressão linguística*. 2. ed. São Paulo: Quíron, 1976.
- _____. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf>>. Acesso: 29 nov. 2014.
- CUNHA, Maria Zilda da. *Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Humanitas, Paulinas, 2009.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Rio e Terra, 1979.
- _____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

- JAUSS, Hans Robert. *A estética da recepção: colocações gerais*. In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Rio e Terra, 1979.
- _____. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- KIRCHOF, Edgar Roberto. Desafios para o ensino de literatura digital. *Revista da ANPOLL*, v. 1. n. 35, 2013. p. 127-142. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/647/716>>. Acesso em: 3 set. 2014.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LAGO, Angela. *A interminável Chapeuzinho*. Disponível em: <<http://www.angela-lago.com.br/Chapeuzinho.html>>. Acesso em: 30 mar. 2014.
- _____. *ABCD de Angela-Lago*. Disponível em: <<http://www.angela-lago.com.br/Chapeuzinho.html>>. Acesso em: 30 mar. 2014.
- _____. *Histórias para dormir mais cedo*. Disponível em: <<http://www.angela-lago.com.br/ABCD.html>>. Acesso em: 30 mar. 2014.
- LÉVY, Pierre. *O que é virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- LYRA, Pedro. Apresentação – Um novo espaço para a cultura. *Tempo Brasileiro*. v. 3, n. 179. Rio de Janeiro, p. 5-9, out./dez. 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEVEDO, José Carlos de (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MARTINS, Analice de Oliveira. Literatura para quê? In CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC: tessituras, interações, convergências, 11., 2008, São Paulo. *Anais...* Disponível em: <http://www.abralic.org.br/download/anaiseventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/009/ANALICE_MARTINS.pdf>. Acesso em: 2 set. 2014.
- MESERANI, Samir. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo, Cortez, 1998.
- ORLANDI, Eni Pulsinelli. Significação, leitura e redação. *Trabalhos em linguística aplicada*. v. 3. Campinas, p. 37-44, 1984. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/issue/view/216/showToc>>. Acesso em: 1 mar. 2015.
- RIBEIRO, Francisco Aurélio. A literatura infanto-juvenil: pressupostos éticos e estéticos. In: RIBEIRO, Francisco, Aurélio (Org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil*. 2. ed. Vitória: Mestrado em Letras, 1997.
- RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. Tradução de Antonio Negrini. 9. ed. São Paulo: Summus, 1982.
- SANTAELLA, Lúcia. O que matrix não mostra: o corpo sensório-perceptivo do cibernauta. In: LYRA, Bernadete; SANTANA, Gelson (Org.). *Corpo e mente*. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.
- _____. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313722008>>. Acesso em: 25 mar. 2014.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.
- VILLAÇA, Nízia. *Impresso ou eletrônico: um trajeto de leitura*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.
- XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.