



TEXTO DIGITAL

Revista de Literatura, Linguística, Educação e Artes

Leitura digital na infância – habilidades e construção do sentido do texto

Digital reading in childhood – skills and meaning making of text

Mônica Daisy Vieira Araújo^a

^a Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil - mdvaraujo@yahoo.com.br

Palavras-chave:

Criança Pequena.
Leitura Digital.
Multimodalidade.
Cultura Escrita
Digital.

Keywords:

Young Child. Digital
Reading.
Multimodality. Digital
Writing Culture.

Resumo: A leitura digital é realizada por crianças desde muito pequenas, por meio de dispositivos portáteis e multifuncionais, como *tablets* e *smatphones*, pertencentes cada vez mais às próprias crianças, e não aos pais. Diante dessa realidade de experiência de leitura digital, este artigo busca, com base em dados de pesquisas nacionais e internacionais, compreender o fenômeno a partir das habilidades para realizar a leitura de textos multimodais e por meio da maneira como crianças pequenas constroem o sentido dos textos digitais lidos. Habilidades de letramento digital podem ser aprendidas pelas crianças, desde bem pequenas, para que possam construir o sentido dos textos digitalizados e digitais de forma mais competente.

Abstract: Digital reading is performed by children, since an early age, through portable and multifunctional devices, such as *tablets* and *smartphones*, which are increasingly owned by the children themselves and not by their parents. Given this reality of digital reading experience, this article seeks from national and international research data to understand the phenomenon through the ability to read multimodal texts and by the ways that young children construct the meaning of digital texts read. Digital literacy skills can be learned by children since an early age, so that they can construct the meaning of digitized and digital texts in a more competent manner.



INTRODUÇÃO

Crianças cada vez menores têm realizado leitura digital com frequência, acompanhadas de familiares, professores ou sozinhas. Essas práticas têm sido investigadas a partir de perspectivas sociodiscursivas (DOOLEY; MARTINEZ; ROSER, 2013), sociointeracionistas (MARGEN, 2016; ALIAGAS; MARGALLO, 2017) e, em geral, os estudos são realizados em sala de aula ou nos espaços domésticos, com as famílias, criando situações controladas ou observando as crianças interagirem com dispositivos móveis, em especial os *tablets*, mais utilizados nessa faixa etária (MILLER; WARSCHAUER, 2014). Essa tendência se fundamenta nas características desse tipo de dispositivo digital, que tem um tamanho que facilita a manipulação e pode ser levado para qualquer lugar, com facilidade.

Na internet, as crianças pequenas leem narrativas ficcionais animadas de personagens infantis ou de outras temáticas, vídeos de músicas com animação e texto verbal, jogos digitais diversos, muitos deles contendo narrativas ficcionais (DOOLEY; MARTINEZ; ROSER, 2013) com texto verbal, hipertextualidade, interatividade e participação, obras literárias ficcionais que possuem níveis diferenciados de multimodalidade, interatividade, hipertextualidade e participação na construção da narrativa.

O conceito de texto utilizado neste artigo parte de uma perspectiva multimodal (KRESS, 2003; KRESS; BEZEMER, 2009), ou seja, refere-se não apenas a textos criados com a linguagem escrita, mas com vídeos, imagens e sons, que também são considerados textos. Para Kress (2003, p.28), com a cultura digital, “É absolutamente essencial saber considerar os *sites* e o formato de mídia através dos quais um texto toma forma, acima de tudo a página e a tela.”¹. Nessa perspectiva, o conceito de letramento deve ser compreendido como o uso social da leitura e da escrita (SOARES, 1999) de textos que utilizam a linguagem verbal, mas também outros recursos semióticos, como a imagem estática e em movimento, sons, cores, tamanhos e fontes diferenciadas. Jewitt (2005, p.330) problematiza as concepções de letramento que têm a escrita como centro, pois, para o autor, O caráter multimodal das novas tecnologias produz uma tensão entre concepções tradicionais de letramento que sustentam a linguagem escrita no eixo central.²

¹ It is absolutely essential now to consider the sites and media of the appearance of text, above all the page and the screen” Kress (2003, p. 28).

²The multimodal character of new technologies produces a tension for traditional conceptions of literacy that maintain written language at their centre”. Jewitt (2005, p.330)

Outro tipo de texto digital, também lido pelas crianças pequenas, são os digitalizados, considerados apenas como uma remediação do impresso (BOLTER; GRUSIN, 2000). Histórias em quadrinhos, revistas infantis, obras literárias algumas idênticas às obras impressas, e outras que possuem narração e algumas imagens em movimento, mas continuam sendo uma remediação, com maior nível de multimodalidade.

Algumas pesquisas, nacionais e internacionais, buscam conhecer as práticas da cultura escrita digital das crianças. No Brasil, os dados da pesquisa “Panorama Mobile” 2017 mostram que 9% das crianças de 0 a 3 anos têm *smartphone* próprio e 41% não têm, mas utilizam o dos pais. Os dados de posse de *smartphone* ao longo da infância chegam a 46%, dos 7 a 9 anos de idade. A pesquisa também aponta dados de uso dos *smartphones* quanto à compra de apps/jogos: 28% das crianças realizam este tipo de prática e 72% utilizam redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas.

A pesquisa “Retratos de leitura no Brasil” busca conhecer o perfil de leitores no país e, em sua última edição, publicada em 2016, coletou dados sobre a leitura digital. Os resultados apontaram que as atividades mais citadas realizadas na internet, por crianças entre 5 e 10 anos de idade, são, em ordem decrescente: jogar, assistir a vídeos, filmes e tv, escutar música, trocar mensagens pelo WhatsApp, receber e-mails, participar de redes sociais, fóruns e blogs. As atividades de leitura na internet mais citadas pelas crianças são: realização de trabalho escolar ou pesquisa de temas escolares, 44%; seguido de ler notícias, informações, jornais, livros revistas, que somados, chegam, também, a 44%; buscar informações, aprofundar conhecimento e compartilhar, 32%; e, nesta edição da pesquisa, participar de *fanfics* aparece com 1% de crianças que realizam esse tipo de atividade de leitura. A pesquisa utiliza os termos *atividade* e *atividade de leitura* como ações distintas, mas podemos dizer que, nos dois dados, os participantes realizam leitura digital.

A pesquisa internacional coordenada por Chaudron et al. (2018), realizada em 21 países da Europa, com 234 famílias, revelou que as crianças utilizam diferentes dispositivos digitais, mas os *tablets* e os *smatphones* são os mais utilizados por ter múltiplas funções e poderem ser levados para qualquer lugar, com facilidade. Segundo a pesquisa, as principais atividades das crianças são relaxar, entretenimento, buscar informações, aprender, criar e se comunicar. Tudo isso é realizado com o uso de Google, *YouTube*, tv, jogos, aplicativos diversos,

inclusive de comunicação instantânea, gravação de vídeos, captura de imagens, redes sociais, entre outros.

Observamos, pelas pesquisas citadas, que a cultura infantil contemporânea está permeada pela cultura escrita digital, ou seja, ler e escrever em dispositivos digitais faz parte da rotina das crianças, desde muito pequenas. A cultura digital mobiliza práticas de letramento (STREET, 2012), comportamentos, hábitos e valores que modificam as formas de pensar, de se comunicar, de aprender e de brincar das crianças deste tempo, neste século, e deste espaço, em cada sociedade, em cada família, com contextos diferenciados, mas que se assemelham.

Este artigo busca esclarecer a noção de *leitura digital*, bem como de *texto multimodal digitalizado e digital*, para apontar algumas habilidades iniciais de leitura que crianças podem aprender desde pequenas para que possam construir o sentido dos textos lidos, com competência (COLOMER, 2007).

QUE LEITURA DIGITAL É ESSA?

O conceito de *leitura* sofreu modificações ao longo da história da cultura escrita (CHARTIER, 1998; 2002; 2011), pois, em cada lugar e em cada época, o ato de ler diferencia-se, na medida em que mudanças de suporte, disponibilidade de materiais escritos e demandas sociais de leitura e escrita são transformadas. Ler em um rolo com um texto que não possui separação de palavras e ler em um *tablet* um texto, em formato PDF, demanda habilidades diferentes de leitura e provoca algumas modificações nas estratégias de construção do sentido do texto, nos gestos e comportamentos.

Segundo Fischer (2006, p.11), inicialmente a leitura “consistia na mera capacidade de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado, bem como na compreensão do seu significado”; na atualidade, a leitura é, como se sabe, “a capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impressos”. Acrescenta-se o digital e o leitor “emprega os símbolos para orientar a recuperação de informações de sua memória e, em seguida, cria, com essas informações, uma interpretação plausível da mensagem do escrito” (FISCHER, 2006, p. 11).

Nessa acepção, *ler* não é apenas transformar letras em sons e entender o que está escrito, mas dar significado ao que está sendo lido, por meio do próprio texto e, em especial, pelas experiências de vida e de leitura do leitor. A leitura digital não modifica o aspecto cognitivo da leitura relacionado à decodificação, pois continuamos transformando letras em sons ao ler, por exemplo, uma revista digital ou uma obra ficcional digital. Mas o aspecto cognitivo relacionado à construção de sentido pode sofrer modificações, conforme aponta Chartier (2002) no debate existente sobre as transformações na materialidade, ao longo da história da cultura escrita. Na perspectiva semiótica da leitura e da escrita, Kress (2003) afirma que a leitura demanda do leitor que considere os elementos semióticos do texto para atribuir sentido. Com mais recursos agregados nos textos digitais, novas formas de construção de sentido podem ser demandas do leitor.

Da mesma maneira, na leitura, é preciso agora que acumulemos os significados dos vários modos que estão copresentes em um texto, e novos princípios de leitura serão colocados em uso. A produção de sentido tanto na escrita quanto na leitura tem de ser repensada. Aqui eu irei esboçar alguns elementos de tal teoria do letramento. Ela não pode ser completa, mas proverá ferramentas úteis. Esta teoria, como eu disse, não pode ser uma teoria linguística. Os modos presentes, junto aos modos da fala e da escrita, em páginas ou telas, são constituídos de princípios diferentes aos da linguagem; a sua materialidade é distinta; e o trabalho exercido sobre eles pelas culturas também não foi o mesmo. A mudança teórica é a partir da linguística em direção à semiótica – de uma teoria que abarcava somente a linguagem para uma teoria que é capaz de tratar igualmente bem o gestual, a fala, a imagem, a escrita, objetos em três dimensões, cor, música e sem dúvida também outros. Dentro desta teoria, os modos da linguagem – fala e escrita – também terão de ser tratados sob o escopo da semiótica. (KREES, 2003, p. 27)³.

Quando a criança pequena realiza uma leitura em um dispositivo digital, tal atividade pode demandar mais ou menos esforço cognitivo, dependendo do nível de multimodalidade do texto, por exemplo, um texto ficcional em PDF e um texto ficcional com sons, imagens em movimento, links para clicar, gestos corporais para movimentar o dispositivo, pop-ups de propagandas para fechar. O segundo requer uma capacidade cognitiva de agrupar os multimodos muito maior que o primeiro, para que a criança consiga construir o sentido do

³ Equally, in reading, we need now to gather meaning from all the modes which are co-present in a text, and new principles of reading will be at work. Making meaning in writing and making meaning in reading both have to be newly thought about. Here I will outline some elements of such a theory of literacy; it cannot be complete, but it may provide some useful tools. This theory, as I said, cannot be a linguistic theory. The modes which occur, together with the language-modes of speech and writing, on pages or screens, are constituted on different principles to those of language; their materiality is different; and the work that cultures have done with them has differed also. The theoretical change is from linguistics to semiotics - from a theory that accounted for language alone to a theory that can account equally well for gesture, speech, image, writing, 3D objects, colour, music and no doubt others. Within that theory, the language-modes - speech and writing - will also have to be dealt with semiotically [...] (KRESS, 2003, p. 27)

texto lido. Ressalta-se que o texto em PDF também possui multimodalidade, a saber, o tamanho e o tipo de letra, o espaço que ela ocupa no suporte de escrita, sua direção, a cor, as imagens estáticas.

Desenvolver estratégias de leitura para realizar a leitura digital demandará da criança saber que tipo de texto digital ela está lendo, ou seja, qual seu nível de multimodalidade, hipertextualidade, interatividade e participação. Solé (1992, p. 21), ao conceituar leitura, destaca a importância dos objetivos de leitura para a construção do sentido do texto lido. Para a autora, “[...] ler é um processo de interação entre o leitor e o texto, processo mediante o qual o primeiro busca satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”⁴. Todo leitor realiza uma leitura com algum objetivo, esteja consciente ou não. Uma criança pequena, ao ler um vídeo animado, busca ouvir um som de que vai gostar, ver o personagem preferido ou cantar a música de que gosta.

Outro elemento importante na construção do sentido é o reconhecimento do gênero textual (BAKHTIN, 2003), que gera uma informação sobre a forma de ler o texto, a despeito da decisão da criança de subverter o protocolo de leitura esperado. Por exemplo, o protocolo de leitura de um romance, em geral, é diferente do de um jornal. Este é construído para uma leitura descontínua, diferente da de um texto narrativo, que geralmente, para o melhor entendimento, demanda do leitor uma leitura contínua. Podemos verificar uma subversão da leitura realizada por uma criança tanto na literatura infantil impressa, quanto na hiperficcão – nesta, a criança poderá escolher o caminho a seguir na construção da narrativa, que é elaborada com a intenção de uma leitura menos linear.

Mas se o suporte também é um elemento importante para considerarmos a noção de leitura, quando se adjetiva a palavra leitura a partir do suporte - leitura manuscrita, leitura impressa, leitura digital - busca-se marcar diferenças, já que a materialidade incide na produção, na difusão e nas práticas de leitura, ou seja, gestos, comportamentos, habilidades, circuito de produção de obras, tipos de textos, estratégias de leitura, entre outros elementos.

A leitura digital pode ser considerada como o ato de ler textos em suporte digital, seja computador de mesa, *tablet*, *notebook*, leitores digitais, *smartphone* ou qualquer outro dispositivo digital. Ressalta-se que o texto multimodal sempre existiu na cultura oral, na

⁴ “[...] ler es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura”. Solé (1992, p. 21),

manuscrita e na impressa, mas na cultura digital a multimodalidade provoca alguns modos de ler diferentes das práticas de leitura anteriores. O texto multimodal digitalizado e digital se diferencia, em sua criação, por possuir níveis de multimodalidade, hipertextualidade, interatividade e participação variados.

TEXTOS DIGITALIZADOS E DIGITAIS

As crianças leem textos digitalizados e digitais comprando, acessando livremente na internet ou baixando em qualquer dispositivo digital, por meio de uma diversidade de ambientes digitais como aplicativos, sites, blogs, bibliotecas digitais, redes sociais, jogos digitais que possuem gêneros diversificados, ficcionais ou não. Os textos digitalizados, em geral, têm formato idêntico ao do impresso, ou seja, uma remediação (BOLTER; CRUSIN, 2000) que se tornou o formato de texto mais amplamente divulgado e disponibilizado, gratuitamente, na web. Quando disponibilizados em PDF e HTML, são textos mais fáceis de ler em dispositivos com telas maiores, pois não se ajustam a telas menores, como as dos *smartphones*, demandando da criança movimentar a barra de rolagem e ampliar a visualização com o *zoom*.

O formato *epub* se ajusta ao tamanho da tela, do dispositivo digital, e possui vários recursos para facilitar a leitura. Outra forma de ter acesso a textos digitalizados é via *application software* (apps). A criança baixa o aplicativo e pode acessar ou baixar milhares de livros, revistas, jornais, dicionários, muitos deles gratuitos e, quando pagos, têm valores geralmente mais baixos que as versões impressas.

Existem dispositivos específicos para a leitura de textos digitalizados chamados de leitores digitais. Conforme Oliveira (2014), o precursor do que chamamos hoje de leitores digitais foi lançado em 1992, pela Sony, o *Data Discman*, um suporte específico para a leitura em modo off-line. Esses leitores digitais foram evoluindo com os avanços tecnológicos e com o desenvolvimento da internet e, em 2007, a Amazon, empresa de comércio eletrônico, lançou um dos leitores digitais mais famosos, o *Kindle*, que possui tela sem brilho e com contraste, acesso à internet e outras funcionalidades para a leitura. Esses dispositivos digitais, específicos para a leitura, se diferenciam dos *tablets* por terem, além da função de leitor digital, outras funções iguais às do computador, mas em um dispositivo móvel e com uma tela maior do que a dos *smartphones*.

Os textos digitalizados mais lidos pelas crianças pequenas estão nas instruções de jogos digitais, nas descrições de vídeos publicados no *YouTube*, mas que possuem, também, hipertextualidade, com links para sites ou *hashtags* que levam a criança para outro ambiente de leitura, nas pesquisas realizadas pelo Google sobre temas de estudo escolares, nos posts e mensagens de redes sociais e *WhatsApp*. Quanto aos textos ficcionais digitalizados, geralmente estão em formato PDF, apresentando alguns 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 da obra digitalizada. Alguns têm nível maior de multimodalidade, com imagens em movimento e o narrador que, ao ler, as palavras ficam em destaque.

Os dispositivos digitais específicos para leitura digital, como o *Kindle*, apresentam interface que permite, geralmente, apenas a leitura de textos digitalizadas, similares aos impressos, por não ter na sua concepção recursos tecnológicos que suportem obras com níveis mais avançados de elementos multimodais, recursos em 3D e animações. Não pretendemos esgotar a lista de textos digitalizados lidos pelas crianças, mas apenas citar alguns para podermos identificar as características mais comuns deste tipo de texto.

Os textos digitais se diferenciam dos textos digitalizadas por terem sido produzidos agregando, em um nível mais avançado, as características da cultura digital (COSTA, 2003), tais como hipertextualidade, interatividade, multimodalidade, participação, linguagem de programação. A leitura do texto digital, em geral, só é possível em dispositivos digitais, de modo que a criança acione os recursos interativos que ele tem para realizar a leitura, como textos com imagens de personagens se movimentando autonomamente ou demandando que a criança arraste, clique ou faça outro gesto, como movimentar o próprio dispositivo digital, além de recursos sonoros de narrador, sons que surgem à medida que a história vai se desenvolvendo.

Para outros exemplos: há histórias ficcionais e videoclipes de músicas disponíveis no *YouTube*; textos digitais menos difundidos, como as obras ficcionais digitais, que possuem imagens 3D, realidade aumentada, animações com níveis mais altos de interatividade, de participação do leitor e de multimodalidade; obras como a de Sergio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski, no site *Ciber&Poemas*; obras da *Storymax*; o aplicativo *Janela Mágica*, entre outros. Caso a criança deseje imprimir um texto literário digital, não conseguirá, pois é uma obra criada em meio digital para ser lida em dispositivos digitais. Exceções como as

fanfictions podem ser impressas, inclusive alguns *sites* disponibilizam um link de obras concluídas para impressão.

Pinsky (2013) destaca as diferenças entre o texto digital e o impresso que pode ser digitalizado.

A produção ainda deve sofrer muita mudança, especialmente se o livro digital for pensado com funcionalidades características do digital. Há formatos, no entanto, que fogem completamente do impresso. São aplicativos para diferentes *tablets*, por exemplo, que usam funcionalidade do digital, impossíveis numa versão física. Nesse caso, o livro será bastante transformado em relação a sua versão impressa (se tiver um equivalente impresso). (PINSKY, 2013, p. 347).

Verificamos que a autora utiliza o termo *livro digital* relacionado a uma obra com texto digital, ou seja, com as “características do digital”, multimodalidade, interatividade, participação, hipertextualidade, linguagem de programação. Para Kucirkova et al (2017, p 68) “[...] ‘Livros digitais’ é um termo guarda-chuva que abrange os vários tipos de textos digitais disponíveis para jovens leitores, incluindo e-books, livros eletrônicos, aplicativos de histórias, aplicativos de livros e aplicativos *LeapReader*”⁵ No senso comum, o termo *e-book* ou livro eletrônico é utilizado, em geral, de forma equivocada para referenciar os livros que possuem textos digitalizados. Sabemos que as mudanças tecnológicas para a criação de materiais de leitura digital são rápidas e demandam que criemos termos diferenciados para cada inovação. Entretanto, diferenciar os textos digitalizados dos digitais é importante para que possamos auxiliar as crianças a aprenderem as habilidades necessárias de leitura para cada tipo de texto.

HABILIDADES PARA AS CRIANÇAS LEREM EM AMBIENTES DIGITAIS

O uso dos dispositivos digitais pelas crianças pequenas vem crescendo com o avanço das tecnologias digitais. Independentemente do estrato socioeconômico, elas têm acesso em casa e, também, na escola. Ler em *tablets* e smartphones tornou-se um ato realizado pelas crianças desde muito novas, antes mesmo de andar e falar.

Os estudos sobre as habilidades necessárias para as crianças pequenas realizarem leitura digital, em geral, fazem comparação com as mesmas habilidades de leitura no impresso. Na

⁵ “[...] ‘Digital books’ is an umbrella term encompassing the various kinds of digital texts available for young readers, including e-books, ibooks, story apps, book apps and LeapReader books”. Kucirkova et al (2017, p 68)

dimensão da decodificação, algumas pesquisas (MARSH, 2006; LIEBERMAN et al., 2009; IHMEIDEH, 2014; NEUMANN et al., 2017) apontam que as crianças tiveram uma melhor desenvoltura utilizando dispositivos digitais em habilidades de leitura como o desenvolvimento de vocabulário, o reconhecimento de palavras, a fonética, a construção de palavras, o reconhecimento de textos multimodais, o reconhecimento do alfabeto, entre outras, quando comparadas com a leitura no impresso.

As habilidades de leitura digital relacionadas à cultura escrita digital são importantes de serem aprendidas para que as crianças consigam construir sentido do texto lido em ambientes digitais. Algumas habilidades são exclusivas da cultura escrita digital e outras, não, mas crianças pequenas, mesmo antes de consolidar o aprendizado da decodificação de textos, podem aprender e se tornarem leitoras de textos digitalizados e digitais mais competentes. Colomer (2007, p. 31) define leitor competente como “aquele que sabe ‘construir um sentido’ nas obras lidas. E, para fazê-lo, deve desenvolver uma competência específica e possuir alguns conhecimentos determinados que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura”.

Nesse sentido, leitura e competência leitora se relacionam, ou seja, o leitor somente conseguirá realizar a leitura caso tenha as habilidades necessárias para atender as demandas do ato de ler determinados textos, em certos suportes, a partir do aparato cultural que o envolve enquanto sujeito cultural. No rol de práticas de leitura digital de crianças pequenas, como citado anteriormente, apontamos algumas habilidades iniciais para que possam realizar a leitura digital com mais competência, vejamos quais são.

UTILIZAR OS DIFERENTES TIPOS DE DISPOSITIVOS DIGITAIS PARA ESCOLHER O QUE MAIS CONVÉM PARA O TIPO DE TEXTO E OS OBJETIVOS DE LEITURA.

Diferenças no uso dos dispositivos digitais são percebidas pelos adultos que já possuem um nível mais alto de letramento digital, mas e as crianças pequenas? Elas aprendem, em geral, a partir do ambiente letrado em que vivem, ou seja, com observação e experimentação (VASCONCELOS, 2019), mas é importante que essa habilidade possa ser sistematizada também pela escola. Saber que digitar uma letra em um teclado externo ao dispositivo digital demanda uma força diferente de fazer o mesmo gesto em uma tela sensível ao toque, em um

tablet, por exemplo, permite que as crianças compreendam as diferenças de gestos demandados para cada dispositivo.

Segundo pesquisa realizada por Chaudron et al (2018), as crianças pequenas aprendem a diferenciar os usos mais comuns de cada dispositivo digital. Ao indicarem o motivo da preferência pelo tablet, elas demonstram também informações sobre as diferenças entre os dispositivos digitais.

Não há muitos botões no *tablet* [comparando ao *laptop*], então é mais fácil (garoto Norueguês, 7 anos).

Eu gosto do smartphone, ele é cheio de jogos, mas eu prefiro o iPad, porque ele é grande e posso jogar com gatos e cavalos. A Internet é chata, não consigo encontrar nada lá (garota Latvian, 8). (CHAUDRON et al., 2018, p. 33)⁶

Saber porque utilizar o tablet, o notebook, o smartphone e/ou quando utilizar cada um desses dispositivos permite que a criança faça a escolha adequada para cada tipo de atividade/leitura que realizará. Essa habilidade propicia que as crianças decidam o tipo de dispositivo digital mais adequado ou confortável para o formato e o tipo de texto que lerá. Ler um texto digitalizado em formato PDF, em HTML ou em *e-pub* demanda habilidades e gestos diferentes na leitura, bem como pode ser mais ou menos confortável para o leitor. Assim como saber que em um leitor digital, como o Kindle, é possível fazer apenas a leitura de textos digitalizados considerados como uma remediação do impresso.

ESCOLHER O AMBIENTE DIGITAL E O GÊNERO TEXTUAL MAIS CONVENIENTE PARA REALIZAR A LEITURA DESEJADA.

A habilidade de definir qual ambiente digital e gênero textual a criança precisa para realizar a leitura que deseja é essencial para que possa ser assertiva em cada objetivo comunicativo. Se deseja ver vídeos, a criança poderá buscar na maior plataforma de vídeos existente na atualidade, o YouTube, ou se quiser enviar uma mensagem para sua avó, pode fazer pelo aplicativo de mensagens mais utilizado do mundo, o *WhatsApp*. Pode-se pensar que não é necessário ensinar essas habilidades, pois as crianças “nascem sabendo”, expressão muito utilizada, na atualidade, quando reportada a ideia de habilidade “inata” das crianças em torno

⁶ There are not so many buttons on the tablet [compare to laptop], so it's easier (Norwegian boy, 7). I like the smartphone, it is full of games, but iPad I like because it is big and I can play games with cats and horses. The Internet is boring, I cannot find anything there (Latvian girl, 8). (CHAUDRON et al., 2018, p. 33)

da tecnologia digital. Nessa mesma acepção, o termo “nativos digitais” (PRENSKY, 2001) é concebido, mas verificamos que tanto crianças quanto jovens e adultos podem ter mais ou menos conhecimentos em torno das tecnologias digitais. A diferença entre as crianças e as demais gerações é que aquelas estão imersas desde pequenas em um mundo letrado digitalmente. Mas o conhecimento que adquirem com a observação e a experimentação é superficial e precisa ser desenvolvido para que possam elevar seu nível de letramento digital.

Perguntas como: O que vai ler? Qual o objetivo? Por que vai ler? Onde pode ser encontrado? Quem escreveu? Por que buscar em um ambiente digital (rede social, plataforma, site) e não em outro? Por que utilizar um gênero textual (tuíte, meme, blog) e não outro?, etc. auxiliam no desenvolvimento de habilidades de seleção de ambientes e gêneros textuais digitais que podem ser aprendidas pelas crianças desde pequenas.

AVALIAR E SELECIONAR O TEXTO DIGITAL

Estamos na “era da informação” ou “temos muita informação e pouco conhecimento” são frases ouvidas, frequentemente, para apontar que a internet ampliou o acesso à informação. Há poucos anos, a criança que precisava fazer uma pesquisa escolar na biblioteca também tinha dificuldades para selecionar onde buscar, o que iria ler e o que era importante para sua pesquisa. O que mudou? A quantidade de informação que está na tela do dispositivo digital, na casa da criança, e os links que levam para várias outras informações, mas a habilidade de avaliar e selecionar continua sendo demandada.

Você já viu uma criança de menos de dois anos de idade escolhendo seus vídeos de histórias no *YouTube*? Quais são os critérios de escolha? Por que muda de vídeo? Que elementos lhe chamam a atenção? Ainda não temos dados empíricos para responder a essas perguntas, mas as decisões relacionadas à avaliação e à seleção do texto digital por crianças pequenas nos convida a refletir sobre os modos de apropriação da cultura escrita digital por leitores iniciantes, que não aprenderam a decodificar o sistema de escrita alfabético e utilizam outros recursos semióticos para sua tomada de decisão.

Em pesquisa realizada entre 2017 e 2018 com crianças de 4 e 5 anos de idade, no município de Belo Horizonte, dentre as diversas atividades com dispositivos digitais realizadas com uma turma de 5 anos de idade, destacamos um evento de letramento (STREET, 2012) de leitura no

site de busca Google. As crianças buscavam imagens relacionadas ao cantor brasileiro Paulinho Pedra Azul. Durante a tentativa de busca utilizando o recurso de transcrição de voz para escrever a palavra, a professora promoveu uma discussão sobre a avaliação e a seleção de textos em meio digital.

Pesquisadora: A Sandra [professora] falou Paulinho Pedra Azul, olha o que aconteceu aqui, óh! Óleo para azul! [apontando para as imagens na tela projetada]. Olha o que o computador ouviu. [a professora utilizou o recurso de voz para realizar a busca]. Olha o que aconteceu: apareceu um monte de coisas aqui sobre óleo para azul. Olha o que o computador ouviu. Ele tá doido, né, gente? O computador tá doidão?

Alunos: Fazendo gestos que sim. [sorrindo]

Pesquisadora: Sabe o que a gente tem que fazer? Era isso que nós queríamos?

Alunos: Não! [em coro].

Professora: A gente tem que explicar melhor para o computador o que a gente quer para encontrar.

(Banco de dados da pesquisa, 27/02/2018)

Neste evento, observamos que as crianças foram estimuladas a ler as imagens para verificar se condiziam com as informações que pesquisavam e a selecionar a palavra adequada para que o sistema do site de busca encontrasse, de forma mais assertiva, o que necessitavam. Situações como essa, de ensino sobre avaliação e seleção de textos digitais, intencionais e sistemáticas na escola, possibilitam às crianças, desde pequenas, elevar o nível de letramento digital.

COMPREENDER A BOLHA ORIUNDA DOS MECANISMOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS PESSOAIS

A criança realiza uma pesquisa em um site de busca sobre um personagem favorito e, depois, ao acessar o *YouTube*, as redes sociais, os sites de jogos digitais e outros ambientes digitais, começa a receber sugestões sobre o mesmo personagem. Esse mecanismo de coleta e análise de dados pessoais, segundo Zuboff, (2015, p.85) citado por Faltay Filho (2018, p. 6), “[...] cria a possibilidade de modificar os comportamentos das pessoas e das coisas tendo por objetivo o lucro e o controle”. A compreensão da bolha de conteúdos em que as crianças pequenas ficam imersas pode transformar as práticas de leitura na cultura digital e criar novas experiências.

Promover questionamentos como: Por que estão disponíveis sempre os mesmos conteúdos no *YouTube*? Por que nos jogos digitais surge propaganda dos personagens de que a criança gosta? Quais são os conteúdos que são sugeridos no *tablet* do colega quando ele joga ou

acessa o *YouTube*? Essas e outras perguntas podem iniciar a reflexão e a aprendizagem dos mecanismos de coleta de dados pessoais oriundas das informações geradas nas práticas de leitura e escrita digital das crianças.

Para os pais, a criação do filtro-bolha personalizado para os filhos garante certa segurança no acesso ao que eles irão ler. No entanto, essas sugestões restritas podem trazer prejuízos relacionados à diversidade e ao multiculturalismo, bem como estimular o consumo de determinado produto. Não oportunizar à criança conhecer novos personagens, desenhos, histórias, brincadeiras, jogos, idiomas diminui as situações que podem promover o desenvolvimento dos multiletramentos (ROJO, 2012).

SEGURANÇA E ÉTICA

O maior receio dos pais e professores em torno do uso de tecnologias digitais por crianças pequenas é a possibilidade de elas acessarem informações inadequadas para a faixa etária ou de conversarem com pessoas desconhecidas. O comportamento, a atitude e as ações das crianças nas redes sociais, nos aplicativos de conversa instantânea, na produção de vídeos, ou seja, o respeito ao outro e a si mesmos é um temor para os adultos. Partindo da concepção de que a internet é mais um espaço de leitura e escrita, é importante que a criança aprenda a utilizá-la com segurança e ética, assim como outros espaços comunicativos, como um cartaz produzido para o trabalho escolar, a revista escolhida na banca de jornal ou na biblioteca da escola, o programa de televisão a que a criança assiste.

Em pesquisa realizada entre 2013 e 2015 com crianças de 6 a 8 anos de idade, de uma escola pública de Belo Horizonte, oportunizamos à turma do 2º ano do Ensino Fundamental, em 2015, a leitura de três tipos diferentes de blogs, para que pudessem aprender sobre esse ambiente digital, a confiabilidade, a segurança e a ética na internet. No final da aula, durante uma roda de conversa sobre a experiência de leitura digital, a professora pôde, intencionalmente, promover o desenvolvimento de habilidades referentes a segurança e ética na internet.

Professora: Vocês conhecem a Loren?[autora de um dos blogs lido pelas crianças]

Alunos: Sim.

Alunos: Não.

Aluno 1: A gente conhece ela só conversando. [Haviam conversado on-line com a Loren].

Professora: E dá pra saber se ela é uma pessoa boa ou ruim?

Alunos: Dá.

Alunos: Sim.

Alunos: Não.

(Banco de dados da pesquisa, 13/06/2015)

Percebe-se que as crianças ficaram em dúvida sobre a confiança na blogueira, pois nessa faixa etária ainda não têm discernimento para realizar este tipo de avaliação. No entanto, esta habilidade pode ser construída desde a primeira infância. As discussões da turma permitiram que as crianças chegassem à conclusão de que não se conversa por mensagens ou por aplicativos de conversas on-line com pessoas desconhecidas na internet, refletiram sobre a importância da verificação da autoria do conteúdo das informações veiculadas na internet, entre outras habilidades relacionadas à segurança e a ética.

Em outro evento de letramento realizado na pesquisa com crianças de 4 e 5 anos de idade, em 2018, em uma situação de leitura utilizando o *WhatsApp* com a turma de 5 anos de idade, o intuito era promover a compreensão da relação entre a fala e a escrita. Na roda de conversa, ao final da aula, o debate sobre segurança foi realizado com as crianças.

Professora: Todo mundo pode chegar em casa e contar uma coisa que a gente aprendeu. Que a gente pode usar o WhatsApp para conversar, né?! Pra escrever o que a gente tá falando. Mas tem outra coisa importante! É o quê? Quando a gente vai falar no WhatsApp precisa de quê?

Aluna: Telefone!

Professora: Não, mas o quê? A Alice [aluna] pode pegar o telefone sozinha e conversar?

Alunos: Não! [em coro].

Professora: Não pode!

Aluna: Tem que estar junto com um adulto.

Professora: Tem que tá junto com adulto por causa da nossa segurança.

(Banco de dados da pesquisa, 06/03/2018)

Questionamentos da professora sobre o uso do aplicativo de conversa instantânea oportuniza que as crianças reflitam sobre suas práticas na cultura digital. Proporcionar ações de aprendizagem das habilidades de segurança e ética, de forma sistemática, pode ocorrer no espaço doméstico e, em especial, no espaço escolar, como vimos nos dados das pesquisas. A escola é um local privilegiado de ensino de habilidades de letramento digital.

Não é o objetivo deste artigo apresentar uma lista de todas as habilidades de leitura digital que podem ser desenvolvidas desde a primeira infância, mas a lista apresentada pode ser considerada como a série de algumas habilidades iniciais para que crianças pequenas possam

se envolver em práticas de letramento digital com maior competência. Habilidades mais avançadas de leitura são demandadas pelas crianças, ao longo do desenvolvimento como leitoras, e de práticas de leitura digital, como apontado por Coscarelli (2016).

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA LEITURA DIGITAL

Construir o sentido de textos com competência é um processo contínuo ao longo do desenvolvimento do leitor. A criança pequena que ainda não decodifica as palavras constrói o sentido do texto digital por meio de outras linguagens presentes no texto, como os sons, as imagens em movimento, as cores. Ela explora os recursos multimodais e utiliza outras referências oriundas de práticas de leitura em suporte impresso para que possa se envolver efetivamente na leitura e construir o sentido do texto lido (RVACHEW et al., 2017). Burnett e Merchant (2013) acrescentam as diversas práticas comunicativas vivenciadas pelas crianças como mais uma ferramenta que utilizam para o engajamento e a construção de sentido na leitura digital “[...] as 'práticas de tecno-alfabetização' das crianças eram frequentemente conectadas a vários eventos de alfabetização, pois as crianças não se baseavam apenas em novas tecnologias, mas em uma ampla gama de práticas comunicativas.”⁷ (BURNETT; MERCHANT, 2013, p.6).

Outro elemento em destaque na revisão de Dooley, Martinez e Roser (2013) foi os gêneros textuais, identificados como um importante auxílio na construção do significado. As pesquisas desses autores realizadas entre 2000 e 2010 indicaram que mesmo crianças pequenas percebem diferenças nos gêneros textuais lidos. Dooley, Martinez e Roser (2013) apontam que crianças pré-escolares que possuem mais proficiência buscam identificar o gênero desde o início da leitura e mudam de comportamento como leitoras, conforme o gênero lido, influenciando, sobremaneira, a construção de significado. Outras pesquisas (KUCIRKOVA et al., 2013; GALLAGHER 2015; ALIAGAS; MARGALLO, 2017) utilizaram gêneros diversos para conhecer como as crianças realizam a leitura digital em *tablet*. No entanto, as análises não têm como objetivo conhecer a importância da identificação do gênero pelo leitor para a construção de significado. Ressaltamos a necessidade de pesquisas que complementem e que busquem evidenciar o papel do reconhecimento do gênero pelas crianças para a construção de significado.

⁷ “[...] the children's ‘techno-literacy practices’ were often connected to multiple literacy events, as children drew not just on new technologies but on a wide range of communicative practices” (BURNETT; MERCHANT, 2013, p.6).

Além dos aspectos referentes às características do texto, as práticas de leitura digital em *tablet* requerem participação ativa na construção da narrativa, diferentemente do comportamento de leitor de obras impressas. Isso ocorre, em especial, em leituras digitais que demandam maior interatividade (ALIAGAS; MARGALLO, 2017), pois caso a criança fique diante da tela sem realizar nenhuma ação de interação com a obra, a história não se desenvolve.

Em pesquisa realizada com crianças de 4 e 5 anos de idade em uma atividade de leitura de literatura digital no laboratório de informática, Araújo (2019) aponta a necessidade de a professora ensinar à criança como se lê o texto digital, indicando que faça gestos de clicar, arrastar e perceber a mudança do ícone do mouse quando tem um link para ser clicado. Na mediação de leitura de textos digitais, é necessário o diálogo permanente com a criança sobre o funcionamento do texto e a indicação dos gestos que deverá fazer, no dispositivo digital, para que ative os recursos existentes no texto. O papel do adulto/mediador se modifica na medida em que a criança pequena compreende quais são os gestos e comportamentos necessários para que se engaje na leitura de obra digitais que possuem mais recursos multimodais. A participação promove o engajamento (DOOLEY; MARTINEZ; ROSER, 2013) e favorece a construção do sentido, possibilitando um envolvimento cada vez mais autônomo na leitura digital.

Estudos sobre cognição incorporada em torno da leitura digital (MANGEN, 2016) apontam indícios de que a leitura em telas sensíveis ao toque e outros suportes digitais tem impacto diferenciado na construção de significado, em relação à leitura em suporte impresso, pois são experiências sensório-motoras diferentes. Pesquisas adicionais são necessárias para compreendermos as estratégias cognitivas que crianças bem pequenas criam para participar, se engajar e construir significado na leitura, utilizando a natureza multimodal, interativa e interconectada dos textos em meio digital.

CONCLUSÃO

A compreensão das características dos textos multimodais, digitalizados e digitais, devem ser de conhecimento de pais e professores para que possam desenvolver as habilidades de leitura digital das crianças desde pequenas. A escola, desde a Educação Infantil, é um espaço privilegiado para promover o conhecimento sistemático sobre habilidades e modos de

desenvolver a construção do sentido dos textos em meio digital. A observação e experimentação, oriunda do ambiente letrado digital em que as crianças estão imersas, no espaço doméstico, é insuficiente para o desenvolvimento de habilidades mais complexas para realizar leitura digital com competência.

REFERÊNCIAS

ALIAGAS, Cristina; MARGALLO, Ana María. Children's responses to the interactivity of storybook apps in family shared reading events involving the iPad. *Literacy*, v. 51. n. 1, p. 44-52, 2017.

ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira Araújo. A Leitura de obras de literatura digital e digitalizada por crianças pequenas. *Leitura: Teoria & Prática*. v. 37, n. 75, 2019. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/749>. Acesso em: 25 ago. 2019.

ARAUJO, Mônica Daisy Vieira; FRADE, Isabel Cristina Alves da; GLORIA, Julianna Silva. The challenges to plan and develop pedagogical practices involving digital written culture in childhood education. In: BRITO, Rita; DIAS, Patricia. (org). *Crianças, famílias e tecnologias*. Que desafios? Que caminhos? Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. 2019. Disponível em: <https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2019/e-bookalteracaofinal.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BURNETT, Cathy; MERCHANT, Guy. Learning, Literacies and New Technologies: The Current Context and Future Possibilities. *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE Publications, 2013.

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOLTER, J. D.; GRUSIN, R. *Remediation: understanding new media*. Cambridge: The MIT Press, 2000.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro- do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CHARTIER, Roger. *Do livro à leitura*. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHAUDRON, Stephane; DI GIOIA, Rosanna; GEMO, Mônica (org). *Young children (0-8) and Digital technology, Young - A qualitative study across Europe*. Publications Office of the European Union, 2018.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros – A leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CRESCENZI, Lucrezia; JEWITT, Carey; PRICE, Sara. The role of touch in preschool children's learning using iPad versus paper interaction. *Australian Journal of Language and Literacy*, v. 37, n. 2, 2014.

FALTAY FILHO, Paulo. Sujeitos algorítmicos, subjetividades paranoicas: capitalismo de dados, influência, (in)dividualidades. ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 11 a 14 de junho de 2018. Disponível em: http://medialabuftrj.net/wp-content/uploads/2019/06/trabalhos_arquivo_1MKDTKBNPAOJUZIR60I1_28_7880_22_02_2019_13_42_16.pdf. Acesso em: 04 ago. 2019.

FISCHER, Steven Roger. *História da leitura*. Trad. Claudia Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

GALLAGHER, Tiffany L. International Perspectives on Literacy Learning with iPads. *Journal of Education*, v. 195, n. 3, p. 15-25, 2015.

IHMEIDEH, Fathi M. The effect of electronic books on enhancing emergent literacy skills of pre-school children. *Computers and Education*, v. 79. p. 40-48, 2014.

JEWITT, Carey. Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, v. 26, n. 3, september, p. 315-331, 2005.

KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

KRESS, G.; BEZEMER J. Escribirenun mundo de representación multimodal. In: KALMAN; STREET (coord.) *Lectura, escritura e matemáticas – Diálogos con a América Latina*. México: Siglo XXI, 2009.

KUCIRKOVA, Natalia; MESSER, David; SHEEHY, Kieron. FLEWITT, Rosie. Sharing personalized stories on iPads: a close look at one parent-child interaction. *Journal Literacy*, v. 47, n. 3, p. 115-122, 2013.

- KUCIRKOVA, Natalia; LITTLETON, Karen; CREMIN, Teresa. Young children's reading for pleasure with digital books: six key facets of engagement. *Cambridge Journal of Education*, v. 47, n. 1, p. 67-84, 2017.
- LIEBERMAN, Debra A.; BATES, Cynthia H.; SO, Jiyeon. Young Children's Learning With Digital Media. *Computers in the Schools*, v. 26, n. 4, p. 271-283, 2009.
- MANGEN, Anne. What hands may tell us about reading and writing. *Educational theory*, v. 6, n. 4, p. 457-477, 2016.
- MARSH, Jackie. Emergent Media Literacy: Digital Animation in Early Childhood. *Language and Education*, v. 20, n. 6, p. 493-506, 2006.
- DOOLEY, Mcmunn Caitlin; MARTINEZ, Miriam; ROSER, Nancy L. Young Children's Literary Meaning Making: A decade of research 2000–2010. *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE Publications, 2013.
- MILLER, Elizabeth B.; WARSCHAUER, Mark. 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.
- NEUMANN, Michelle M.; FINGER, Glenn; NEUMANN, David L. A Conceptual Framework for Emergent Digital Literacy. *Early Childhood Education Journal*, v. 45, n. 4, p. 471-479, 2017.
- OLIVEIRA, Luiz Otávio Martins de. *O livro infantil ilustrado: dos impressos às telas eletrônicas*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2014.
- PINSKY, Luciana. Os editores e o livro digital – o que está sendo feito e pensando em tempo do incunábulo digital. In: DEAECTO, Midori; MARTINS FILHO, Plínio. *Livro: revista do núcleo de estudos do livro e da edição*, n. 3. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.
- PRENSKY, M. *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*. Harvard University Press, 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 03 out. 2017.
- PANORAMA MOBILE TIME/Opinion Box. *Crianças e smartphones no Brasil*. São Paulo: 2017. Disponível em: <https://panoramamobiletime.com.br/>. Acesso em: 02 out. 2019.
- FAILLA, Zoara (org.) *Retratos de leitura no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 02 out. 2019.

RVACHEW, Susan; REES, Kathrin; CAROLAN, Elizabeth; NADIG, Aparna. Improving emergent literacy with school-based shared reading: Paper versus ebooks. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 12, p. 24-29, 2017.

ROJO, Roxane. H. R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Isabel (org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de lectura*. Espanha: Graó Editorial, 1992.

VASCONCELOS, Rebecca Schirmer de Souza. *Práticas multimodais no aplicativo WhatsApp: apropriação da cultura escrita digital por crianças em processo de alfabetização*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação/UFMG, 2019.

NOTAS DE AUTORIA

Mônica Daisy Vieira Araújo (mdvaraujo@yahoo.com.br) é Pós-doutora pela Universidade Autônoma de Barcelona (2019/2020). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2016). Mestre em Educação (2007) e graduada em Pedagogia (2003) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora na Faculdade de Educação/UFMG. Pesquisadora do CEALE/FaE/UFMG. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital/ NEPCED/CEALE//UFMG. Realiza pesquisas sobre leitura e escrita digital, alfabetização e letramento, leitura literária digital e formação de professores alfabetizadores.

Como citar este artigo de acordo com as normas da revista?

ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. Leitura digital na infância – habilidades e construção do sentido do texto. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 6-27, 2019.

Contribuição de autoria

Não se aplica.

Financiamento

Pró-Reitoria de Pesquisa, Universidade Federal de Minas Gerais.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC-BY](#). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em: 02/12/2019
Aprovado em: 09/12/2019