

Entre o livro e a tela: produção de literatura infantil na escola e mediação das práticas de leitura literária

Between the book and the screen: children's literature production in school and the mediation of literary reading practices

Entre el libro y la pantalla: producción de literatura infantil en la escuela y mediación de las prácticas de lectura literária

Fabiane Miranda¹
Rosemari Lorenz Martins²

Resumo

A literatura infantil constitui-se historicamente em diálogo com expectativas educativas, culturais e artísticas, acompanhando as transformações nas formas de compreender a infância e a leitura. A análise fundamenta-se nas contribuições de Zilberman (2003), especialmente no que se refere às relações entre literatura e escolarização, e de Colomer (2007), que compreende a leitura literária como prática cultural mediada, perspectiva que orienta a discussão sobre produção e circulação de textos no contexto escolar atual. Na contemporaneidade, a ampliação dos suportes de produção e circulação, especialmente no ambiente digital, reconfigura práticas de autoria, leitura e mediação literária, exigindo da escola novas abordagens para a construção da experiência literária. Este artigo analisa uma prática pedagógica desenvolvida com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, na qual a produção de *e-books* infantis foi utilizada como estratégia de aproximação da criança com a literatura, compreendendo o livro como prática cultural e objeto de linguagem, inclusive em sua materialidade digital. A investigação, de natureza qualitativa e descritiva, organiza-se como estudo de caso realizado com 25 estudantes de uma escola pública municipal de Novo Hamburgo (RS), com observação participante e análise das produções textuais e visuais. Os resultados indicam que a escrita literária, articulada à leitura e à mediação docente, favorece a constituição do estudante como leitor-autor e promove reflexões sobre autoria, singularidade e uso crítico de tecnologias digitais. A circulação pública das obras ampliou o sentido social da escrita, fortalecendo o pertencimento a uma comunidade leitora e a compreensão da literatura como prática cultural.

Palavras-chave: Literatura infantil; Leitura literária; Mediação da leitura; Letramento literário; Autoria escolar.

Abstract

Children's literature has historically developed in dialogue with educational, cultural, and artistic expectations, accompanying changes in how childhood and reading are understood. This study is grounded in the contributions of Zilberman (2003), particularly regarding the

¹ Universidade Feevale. Novo Hamburgo/RS, Brasil. E-mail: fabbym77@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3778-4118>

² Universidade Feevale. Novo Hamburgo/RS, Brasil. E-mail: rosel@feevale.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0658-5508>

relationship between literature and schooling, and Colomer (2007), who conceives literary reading as a mediated cultural practice, a perspective that guides the discussion on the production and circulation of texts in the contemporary school context. In the current scenario, the expansion of production and circulation formats, especially in digital environments, reconfigures practices of authorship, reading, and literary mediation, requiring schools to adopt new approaches to the construction of literary experience. This article analyzes a pedagogical practice developed with fifth-grade elementary school students, in which the production of children's *e-books* was adopted as a strategy to bring children closer to literature, understanding the book as a cultural practice and an object of language, including its digital materiality. The qualitative and descriptive investigation is organized as a case study conducted with 25 students from a public municipal school in Novo Hamburgo (RS), based on participant observation and analysis of textual and visual productions. The results indicate that literary writing, articulated with reading and teacher mediation, fosters the development of students as reader-authors and promotes reflections on authorship, singularity, and the critical use of digital technologies. The public circulation of the works expanded the social meaning of writing, strengthening students' sense of belonging to a reading community and their understanding of literature as a cultural practice in the school context.

Keywords: Children's literature; Literary reading; Reading mediation; Literary literacy; Student authorship.

Resumen

La literatura infantil se ha constituido históricamente en diálogo con expectativas educativas, culturales y artísticas, acompañando las transformaciones en las formas de comprender la infancia y la lectura. Este estudio se fundamenta en las contribuciones de Zilberman (2003), en lo que respecta a las relaciones entre literatura y escolarización, y de Colomer (2007), quien concibe la lectura literaria como una práctica cultural mediada, perspectiva que orienta la discusión sobre la producción y circulación de textos en el contexto escolar actual. En el escenario contemporáneo, la ampliación de los soportes de producción y circulación, especialmente en el entorno digital, reconfigura las prácticas de autoría, lectura y mediación literaria, exigiendo a la escuela nuevas aproximaciones a la experiencia literaria. Este artículo analiza una práctica pedagógica desarrollada con estudiantes de quinto grado de Educación Primaria, en la que la producción de libros electrónicos infantiles se utilizó como estrategia para acercar a los niños a la literatura, comprendiendo el libro como práctica cultural y objeto de lenguaje, incluida su materialidad digital. La investigación, de carácter cualitativo y descriptivo, se organiza como un estudio de caso realizado con 25 estudiantes de una escuela pública municipal de Novo Hamburgo (RS), a partir de la observación participante y del análisis de producciones textuales y visuales. Los resultados indican que la escritura literaria, articulada con la lectura y la mediación docente, favorece la constitución del estudiante como lector-autor y promueve reflexiones sobre la autoría, la singularidad y el uso crítico de tecnologías digitales.

Palabras clave: Literatura infantil; Lectura literaria; Mediación de la lectura; Letramiento literario; Autoría escolar.

Introdução

A literatura infantil constitui-se historicamente como um campo atravessado por disputas simbólicas e ideológicas. Seu surgimento relaciona-se às transformações sociais que consolidaram a infância como categoria distinta, vinculada às instituições família e escola. Durante longo período, a produção de livros infantis esteve fortemente associada à função moralizante e à instrumentalização pedagógica; nesse horizonte, o texto literário foi frequentemente mobilizado como meio de transmissão de valores, normas de conduta e conteúdos escolares. A literatura atua como experiência humanizadora, marcada por complexidade e contradições; por isso, seu uso estritamente didático tende a produzir equívocos ao deslocar a obra para finalidades externas ao literário (Candido, 1989). A inserção sistemática do livro infantil no cotidiano escolar, intensificada nas décadas de 1970 a 1990, ampliou a circulação dessas obras, mas também favoreceu processos de didatização que tendem a reduzir sua dimensão literária (Zilberman, 2003).

A partir da segunda metade do século XX, observa-se um deslocamento progressivo dessas perspectivas, com a ampliação de produções que valorizam a dimensão estética, artística e literária da obra infantil. Esse movimento contribui para reconhecer a literatura infantil como campo legítimo de criação e como direito cultural da criança, cuja fruição não se restringe à função educativa imediata, mas envolve imaginação, sensibilidade, linguagem e construção de sentidos.

Paralelamente, as transformações tecnológicas e culturais contemporâneas ampliaram os modos de produção e circulação do livro infantil. O suporte digital, longe de representar apenas uma mudança técnica, introduz novas materialidades, interfaces e possibilidades de interação entre leitor e obra. Nesse cenário, as práticas de leitura literária são desafiadas a dialogar com diferentes linguagens e suportes, sem perder de vista os princípios que sustentam a experiência estética da leitura.

A escola permanece como espaço privilegiado de mediação entre criança e literatura. Contudo, essa mediação não se limita à oferta de livros ou à leitura orientada; pode incluir práticas de produção literária que aproximem os estudantes do funcionamento interno da obra, de suas escolhas e de sua dimensão social. Produzir literatura, nesse sentido, torna-se

estratégia potente de formação leitora, sobretudo quando a escrita é compreendida como prática cultural, e não apenas como exercício escolar.

É nesse horizonte que se insere o presente estudo, que analisa uma experiência de produção de *e-books* infantis desenvolvida com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Novo Hamburgo (RS). O foco não recai sobre a tecnologia em si, mas sobre os desdobramentos da produção editorial escolar para as práticas de leitura literária, considerando a criança como leitora, autora e sujeito de linguagem. Assim, o texto busca contribuir para as discussões sobre materialidade do livro, mediação e formação do leitor em contextos escolares contemporâneos.

Literatura infantil entre arte, escola e mercado: a literatura infantil como campo tensionado

A literatura infantil constitui-se como um campo marcado por tensões históricas que atravessam sua produção, circulação e legitimação social. Diferentemente de outros segmentos do campo literário, sua consolidação não se deu apenas a partir de critérios estéticos, mas em estreita articulação com projetos pedagógicos, expectativas morais e interesses editoriais. Essa configuração faz com que o adjetivo “infantil” não se refira exclusivamente a um público leitor, mas implique modos específicos de produção, mediação e controle simbólico da obra.

Historicamente, a emergência da literatura infantil acompanha a constituição da infância como categoria social diferenciada, vinculada à escolarização e à organização da família moderna. Nesse processo, o livro destinado às crianças passa a ocupar um lugar estratégico na formação moral, linguística e cultural, o que contribuiu para que, durante longo período, a dimensão literária fosse frequentemente subordinada a finalidades externas ao campo artístico. Como consequência, a literatura infantil foi muitas vezes concebida menos como experiência estética e mais como instrumento educativo, orientado pela transmissão de valores, normas e conteúdos considerados adequados à infância.

Essa vinculação estrutural entre literatura infantil e escola produziu efeitos duradouros. Ao mesmo tempo em que ampliou a circulação dos livros e democratizou o acesso à leitura, favoreceu processos de didatização que tendem a reduzir a obra literária a um

suporte funcional para práticas pedagógicas. Nessa lógica, o texto passa a ser mobilizado como pretexto para exercícios gramaticais, lições morais ou conteúdos curriculares, deslocando o foco da experiência estética e da construção de sentidos próprios da leitura literária. Tal movimento, como alerta Candido (1989), compromete a potência humanizadora da literatura, ao esvaziar sua complexidade, suas ambiguidades e sua capacidade de provocar o leitor.

Ao longo do século XX, especialmente a partir da segunda metade, observa-se um movimento de reconfiguração desse campo. A literatura infantil passa a incorporar propostas estéticas mais elaboradas, narrativas que exploram conflitos subjetivos, jogos linguísticos e relações mais complexas entre texto e imagem. Esse deslocamento contribui para o reconhecimento da literatura infantil como produção artística legítima, não apenas como recurso pedagógico. Sob essa perspectiva, a leitura literária passa a ser compreendida como experiência que envolve fruição, interpretação e diálogo, e não apenas decodificação ou assimilação de mensagens previamente determinadas.

Entretanto, esse avanço não elimina as tensões constitutivas do campo. A escola permanece como principal instância de mediação entre a criança e o livro, o que a posiciona, simultaneamente, como promotora da leitura e como espaço de regulação das práticas literárias. Ao selecionar obras, definir usos e orientar modos de leitura, a instituição escolar atua como filtro cultural, influenciando tanto o repertório disponível quanto a forma como a literatura é apropriada pelos estudantes. Nesse sentido, como apontam Lajolo e Zilberman (1988), a escola também se configura como entreposto entre o público leitor e a indústria editorial, participando da consolidação de determinados formatos, gêneros e circuitos de circulação, como o dos livros paradidáticos.

A lógica paradidática, amplamente difundida no contexto escolar brasileiro, exemplifica essa articulação entre mercado e pedagogia. Ao serem produzidas com finalidades explicitamente escolares, muitas obras passam a responder mais às demandas curriculares do que às exigências do campo literário. Esse processo contribui para a padronização de temas, estruturas narrativas e propostas estéticas, limitando a diversidade de experiências leitoras e reforçando uma concepção instrumental da literatura.

Do ponto de vista da leitura literária, reconhecer a especificidade do texto artístico implica considerar suas singularidades compositivas, evitando reduzi-lo a veículo de mensagens morais ou conteúdos externos à obra. Conforme argumenta Colomer (2007), a leitura literária exige atenção às escolhas formais do texto, à construção narrativa, à relação entre palavra e imagem e aos efeitos de sentido produzidos por essa articulação. Trata-se de um tipo de leitura que convoca o leitor à interpretação, ao estranhamento e ao diálogo, e não à simples assimilação de significados previamente fixados.

Dessa forma, a discussão sobre a materialidade do livro assume papel central. O livro infantil contemporâneo, seja em suporte impresso ou digital, constrói-se na integração entre texto verbal, ilustração, projeto gráfico e ritmo visual. Essa materialidade não é neutra: ela participa ativamente da produção de sentidos e da experiência leitora. No ambiente digital, tais dimensões se reorganizam, incorporando novas formas de navegação, sequenciamento e circulação, sem que isso implique, necessariamente, perda da dimensão literária. O desafio reside em evitar que o suporte tecnológico se sobreponha à obra, reduzindo a literatura a mero artefato técnico.

Assim, pensar a literatura infantil na contemporaneidade exige articular dimensões estéticas, pedagógicas e sociais, compreendendo a leitura literária como prática cultural mediada, que respeita a complexidade da obra e a singularidade do leitor (Zilberman, 2003). Reconhecer essas tensões não implica hierarquizá-las, mas compreender que a formação do leitor literário depende de mediações que respeitem a complexidade da obra, a singularidade do leitor e o contexto cultural em que a leitura se insere.

A formação do leitor literário pressupõe práticas de mediação que considerem a literatura como experiência cultural, capaz de produzir sentidos, afetos e reconhecimento de si no diálogo entre texto, leitor e contexto (Colomer, 2007). É a partir desse entendimento que se torna possível conceber práticas pedagógicas que aproximem a criança da literatura como experiência cultural viva.

Produção editorial escolar e constituição do leitor-autor

A escrita literária realizada por crianças, quando inserida em projetos pedagógicos significativos, contribui para deslocar a escrita de um lugar meramente avaliativo para uma

prática social e cultural. Ao escrever para leitores reais, a criança passa a considerar intencionalidade, clareza narrativa, estilo e efeitos de sentido, aproximando-se do funcionamento do campo literário. De acordo com Zilberman (2003), quando a narrativa se orienta pela transmissão de normas, tende a fixar previamente o lugar da criança; uma perspectiva emancipatória exige deslocar esse absolutismo e abrir espaço para enunciação e reconhecimento de si na obra.

Na experiência analisada, a produção de *e-books* infantis foi proposta como criação destinada a outras crianças. Esse aspecto mostrou-se decisivo para o engajamento dos estudantes. Desde o início, os grupos foram instigados a pensar: “quem vai ler nossa história?” e “o que queremos provocar no leitor?”. Essas perguntas orientaram decisões narrativas e estéticas ao longo do processo.

Durante o planejamento das narrativas, observou-se que os estudantes mobilizaram repertórios provenientes das leituras realizadas em sala. Personagens, estruturas narrativas e temas dialogavam com contos, histórias ilustradas e poemas previamente lidos. Esse movimento confirma que a produção literária pode funcionar como estratégia de leitura aprofundada, pois exige do estudante atenção às formas e aos recursos da linguagem literária.

Além disso, a escrita em grupo favoreceu negociações constantes: escolha do narrador, definição do conflito central e construção do desfecho. Esses momentos de discussão configuraram-se como práticas de mediação literária, nas quais o professor atuou problematizando escolhas e incentivando a reflexão sobre coerência e expressividade do texto.

Metodologia

A pesquisa configura-se como um estudo de caso de natureza qualitativa e descritiva, desenvolvido em uma escola da rede pública municipal de Novo Hamburgo (RS), com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental composta por 25 estudantes, ao longo de um trimestre letivo. A escolha pelo estudo de caso justifica-se pela possibilidade de compreender, em profundidade, um fenômeno situado em seu contexto real, conforme discutem Yin (2015) e Stake (1995), especialmente quando se busca analisar práticas pedagógicas em sua complexidade.

A abordagem qualitativa orienta-se pela compreensão dos significados produzidos pelos sujeitos no decorrer da experiência, considerando a realidade investigada como dinâmica e construída nas interações, conforme Bogdan e Biklen (1994). A proposta pedagógica envolveu a produção colaborativa de *e-books* infantis destinados a leitores das séries iniciais, articulando leitura literária, escrita criativa, ilustração e momentos de mediação docente.

A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante, registros em diário de campo e análise das produções textuais e visuais dos estudantes, procedimentos que possibilitam acompanhar o processo em sua dimensão formativa e interpretativa. A análise dos dados adotou caráter interpretativo, buscando compreender os sentidos atribuídos à experiência e seus desdobramentos para as práticas de leitura literária, em consonância com a perspectiva qualitativa de investigação em educação.

Mediação literária: leitura, conversa e decisão estética

A mediação literária assumiu papel central na experiência. Não se tratou apenas de orientar tecnicamente a escrita, mas de sustentar conversas interpretativas sobre literatura. Em diferentes momentos, a professora retomava obras lidas para discutir soluções narrativas: “como esse autor começa a história?”, “o que faz esse final funcionar?” e “como a imagem amplia o texto?”.

Essas conversas permitiram que os estudantes percebessem a literatura como construção intencional, e não como sequência espontânea de ideias. Ao refletirem sobre escolhas estéticas, os grupos passaram a revisar seus textos não apenas do ponto de vista gramatical, mas também do ponto de vista literário. Desse modo, a mediação literária configurou-se como espaço de negociação de sentidos, em que leitura, escrita e reflexão estética se entrelaçaram na constituição do estudante como leitor-autor. Essa compreensão dialoga com a perspectiva de letramento literário proposta por Cosson (2014), que entende a leitura como prática social mediada, bem como com a concepção freiriana de educação dialógica, na qual o conhecimento se constrói na interação entre sujeitos (Freire, 1996).

Escrita como prática de leitura literária: negociação de sentidos e constituição do leitor-autor

A experiência de produção de *e-books* infantis analisada neste estudo evidenciou que a escrita literária, quando inserida em um projeto pedagógico orientado por princípios estéticos, configura-se também como uma prática de leitura aprofundada. Ao escrever para leitores reais, os estudantes foram levados a mobilizar conhecimentos construídos nas leituras realizadas em sala de aula, deslocando-se de uma relação utilitária com o texto para uma compreensão mais complexa de sua organização interna, de suas escolhas narrativas e de seus efeitos de sentido.

Nesse processo, a escrita deixou de ser compreendida apenas como exercício de expressão ou avaliação escolar e passou a configurar-se como espaço de investigação literária. Os estudantes, ao planejar suas narrativas, retomaram estruturas recorrentes dos textos lidos, como a construção do conflito, a apresentação dos personagens e o desfecho, não de forma mecânica, mas reinterpretando essas estruturas à luz de seus próprios projetos narrativos. Tal movimento confirma que a produção textual pode funcionar como estratégia de leitura literária, na medida em que exige atenção às formas, aos recursos expressivos e às convenções do gênero, conforme argumenta Colomer (2007).

A definição do leitor constituiu um elemento central nesse processo. Desde o início, os grupos foram instigados a pensar a quem se destinavam suas histórias e que tipo de experiência desejavam provocar. Essa preocupação orientou escolhas relativas à linguagem, ao ritmo narrativo, ao tom da história e à articulação entre texto verbal e ilustração. Ao considerar o leitor como interlocutor efetivo, os estudantes passaram a refletir sobre a clareza da narrativa, a coerência interna do enredo e a expressividade do texto, aproximando-se do funcionamento social da literatura.

A escrita colaborativa intensificou esse movimento. O trabalho em grupo exigiu constantes negociações, nas quais diferentes propostas narrativas eram apresentadas, debatidas e, por vezes, reformuladas. A escolha do narrador, a definição do conflito central e a construção do desfecho revelaram-se momentos especialmente férteis para a reflexão literária, pois colocaram em jogo não apenas preferências individuais, mas critérios estéticos compartilhados. Essas discussões configuraram-se como práticas de mediação literária, nas

quais o professor atuou problematizando decisões e incentivando a argumentação em torno das escolhas feitas.

Sob essa perspectiva, a mediação docente não se limitou à correção linguística ou à orientação técnica da escrita. Ao retomar obras lidas anteriormente e compará-las com as produções em andamento, a professora promoveu um diálogo interpretativo entre leitura e escrita, favorecendo a percepção da literatura como construção intencional. Perguntas como “o que faz esse início funcionar?” ou “por que esse final é convincente?” deslocaram o foco da escrita para o plano estético, estimulando os estudantes a revisar seus textos a partir de critérios literários e não apenas normativos.

Um aspecto relevante observado ao longo do processo foi a resistência dos estudantes à padronização excessiva das narrativas. Em diferentes momentos, sugestões de revisão, inclusive aquelas oriundas de ferramentas digitais de apoio, foram avaliadas criticamente pelos grupos, que optaram por manter determinadas construções por considerá-las mais adequadas ao tom da história ou à identidade dos personagens. Essa atitude evidencia a emergência de uma consciência autoral, compreendida como posicionamento discursivo do sujeito em relação à linguagem (Bakhtin, 2011).

Tal postura dialoga com a crítica de Zilberman (2003) à narrativa orientada pela transmissão de normas, que tende a fixar previamente o lugar da criança como receptora passiva de significados. Ao reivindicarem o direito de manter escolhas próprias, mesmo diante de soluções tecnicamente “mais corretas”, os estudantes afirmaram-se como sujeitos de linguagem, capazes de reconhecer e sustentar a singularidade de sua produção. Nesse sentido, a autoria não se restringiu à assinatura do texto, mas manifestou-se na capacidade de justificar escolhas, negociar sentidos e assumir a responsabilidade pela obra criada.

A relação entre escrita e leitura revelou-se, portanto, dialógica. Ao escrever, os estudantes leram de modo mais atento; ao ler, ampliaram seu repertório para escrever. Esse movimento reforça a compreensão de que a formação do leitor literário não se dá apenas pela exposição a textos, mas pela participação ativa em práticas culturais que envolvem produção, circulação e reconhecimento da literatura.

A partir disso, a escrita literária funcionou como dispositivo de aprofundamento da leitura, permitindo que os estudantes compreendessem o texto literário como objeto complexo, atravessado por decisões estéticas, éticas e discursivas.

Além disso, a circulação das obras produzidas intensificou esse percurso formativo. A perspectiva de publicação e apresentação pública dos *e-books* conferiu sentido social à escrita, ampliando o compromisso dos estudantes com a qualidade estética de suas produções. O reconhecimento por parte da comunidade escolar reforçou a percepção da literatura como prática cultural legítima e contribuiu para o fortalecimento do vínculo dos estudantes com a leitura literária.

Assim, a experiência analisada evidencia que a produção de literatura infantil na escola, quando orientada por mediação sensível e critérios literários, favorece a constituição do estudante como leitor-autor. Essa compreensão aproxima-se da concepção de autoria como posicionamento discursivo, conforme Bakhtin (2011), e da perspectiva freiriana que entende o sujeito como produtor de linguagem e de sentidos no mundo (Freire, 1996). No campo da leitura literária, tal movimento também dialoga com a noção de letramento literário, que compreende a formação do leitor como prática cultural mediada e participativa (Cosson, 2014).

Tecnologia, autoria e ética da criação literária na escola

A incorporação de tecnologias digitais no contexto escolar tem reconfigurado práticas de leitura, escrita e autoria, exigindo que a escola repense seus modos de mediação cultural. No campo da literatura infantil, esse movimento apresenta desafios específicos, uma vez que a produção literária envolve escolhas estéticas, subjetivas e simbólicas que não podem ser reduzidas a procedimentos técnicos ou automatizados. Essa perspectiva dialoga com autores que defendem o uso crítico das tecnologias na educação, compreendendo-as não como fins em si mesmas, mas como recursos que devem ser pedagogicamente mediados (Moran, 2015; Bacich; Moran, 2018).

Na experiência analisada, o uso de recursos digitais ocorreu de forma pontual e intencional, sempre subordinado ao projeto literário desenvolvido pelos estudantes.

Ferramentas digitais de apoio à escrita, inclusive aquelas voltadas à revisão textual automatizada, foram apresentadas como possibilidades auxiliares, e não como instâncias decisórias do processo criativo. Desde o início, a mediação docente enfatizou que tais recursos não substituiriam a autoria humana, funcionando apenas como suporte técnico em determinadas etapas da produção.

Essa orientação pedagógica revelou-se fundamental para sustentar uma compreensão ética da escrita literária. Em diversos momentos, os estudantes confrontaram suas versões originais com sugestões geradas por ferramentas digitais e, a partir de discussões coletivas, optaram por manter construções próprias, consideradas mais coerentes com o tom narrativo, a voz dos personagens ou a intenção estética da história. Tal postura evidencia que a autoria foi compreendida como prática de escolha e responsabilidade, e não como simples adesão a soluções consideradas “corretas” do ponto de vista técnico.

A reflexão ética, nesse contexto, não se apresentou como conteúdo abstrato, mas emergiu da própria experiência de criação, revisão e circulação das obras. Ao avaliar criticamente as sugestões automatizadas, os estudantes foram levados a refletir sobre o que caracteriza uma narrativa literária, sobre os limites da padronização e sobre a importância da singularidade na produção artística. Esse movimento aproxima-se das discussões contemporâneas sobre ética e tecnologia na educação, que enfatizam a centralidade da autonomia intelectual e da autoria humana nos processos formativos (Unesco, 2021).

A mediação docente desempenhou papel central nesse processo. Ao problematizar escolhas, estimular justificativas e valorizar soluções singulares, a professora atuou como mediadora entre os recursos tecnológicos disponíveis e os princípios que orientam a leitura e a escrita literária. Essa atuação evitou a homogeneização das narrativas e reforçou a compreensão da literatura como prática cultural situada, atravessada por valores éticos e estéticos.

A circulação digital das obras produzidas ampliou o alcance social da escrita, conferindo visibilidade às produções dos estudantes e fortalecendo o sentido de pertencimento a uma comunidade leitora. A publicação dos *e-books*, acompanhada de momentos de apresentação e diálogo com a comunidade escolar, reforçou a compreensão da literatura como prática social viva, cuja legitimidade não se esgota no espaço da sala de aula. Essa perspectiva

encontra respaldo nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, que destaca a importância do uso crítico e significativo das tecnologias digitais na formação dos estudantes (Brasil, 2018).

Assim, a experiência analisada permite afirmar que a integração entre literatura infantil e tecnologias digitais, quando mediada por princípios éticos e estéticos, contribui para práticas formativas significativas. Ao reconhecer limites e possibilidades dos recursos tecnológicos, a escola reafirma seu papel como espaço de mediação cultural, capaz de promover experiências literárias que valorizem a autoria, a singularidade e a construção de sentidos.

Além dos aspectos relacionados à autoria e ao uso crítico das tecnologias, a circulação das obras produzidas constituiu um elemento fundamental no processo formativo. A socialização dos *e-books* com a comunidade escolar representou um momento decisivo do projeto, ao conferir sentido social à produção e fortalecer o vínculo dos estudantes com a literatura. Ao apresentarem seus livros, os grupos relataram o processo criativo, as dificuldades enfrentadas e as escolhas realizadas, evidenciando a apropriação do fazer literário.

Esse momento revelou o impacto simbólico da circulação: muitos estudantes expressaram orgulho ao se reconhecerem como autores. Comentários de leitores, colegas, professores e familiares ampliaram o sentimento de pertencimento a uma comunidade leitora, reforçando a literatura como prática social compartilhada. Tal perspectiva aproxima-se das concepções de leitura literária como prática cultural mediada, na qual a circulação e o reconhecimento social da obra integram o processo de formação do leitor (Cosson, 2014).

Os dados mostram que práticas de leitura literária se fortalecem quando a escola cria condições para que o livro circule, seja comentado e reconhecido como produção cultural legítima.

Considerações finais

A análise da experiência apresentada neste artigo evidencia que a produção de livros de literatura infantil no contexto escolar pode constituir-se como prática potente de formação

leitora e literária, especialmente quando orientada por mediação sensível e por critérios estéticos que reconhecem a literatura como prática cultural e direito humano. Ao articular leitura, escrita, produção editorial e circulação das obras, o projeto possibilitou que os estudantes se relacionassem com a literatura de modo ativo, autoral e reflexivo, deslocando-se de uma posição predominantemente receptiva para a de sujeitos implicados na construção de sentidos.

Os resultados indicam que a escrita literária, longe de restringir-se a exercício escolar ou instrumento avaliativo, pode operar como dispositivo de aprofundamento da leitura literária. Conforme discutido na seção 6, ao escrever para leitores reais, os estudantes mobilizaram repertórios construídos nas leituras realizadas em sala de aula, revisitaram estruturas narrativas, refletiram sobre escolhas expressivas e passaram a compreender o texto literário como objeto intencional, atravessado por decisões formais, simbólicas e estéticas. Nesse movimento, leitura e escrita configuraram-se como práticas indissociáveis, mutuamente constitutivas da formação do leitor-autor.

A mediação docente mostrou-se elemento central para sustentar essa articulação. As conversas interpretativas, a retomada de obras lidas e o incentivo à argumentação em torno das escolhas narrativas favoreceram revisões orientadas por critérios literários, e não apenas normativos. Assim, a mediação literária configurou-se como espaço de negociação de sentidos, no qual leitura, escrita e reflexão estética se entrelaçaram, fortalecendo a compreensão da literatura como construção cultural.

Outro aspecto relevante foi a incorporação pontual de tecnologias digitais ao processo de produção, sobretudo no que se refere à autoria e à ética. Como discutido na seção 7, o uso de ferramentas digitais de apoio à escrita, inclusive aquelas baseadas em automatização, foi intencionalmente delimitado, preservando-se a centralidade da autoria humana. As decisões dos estudantes de manter construções próprias, mesmo diante de sugestões tecnicamente adequadas, evidenciaram a emergência de uma consciência autoral, na qual a escrita se afirma como espaço de escolha, responsabilidade e posicionamento estético.

Nesse contexto, a reflexão ética não se apresentou como conteúdo dissociado da prática, mas emergiu da própria experiência de criação, revisão e circulação das obras. Ao problematizar limites da padronização e reconhecer a singularidade como valor literário, o

projeto contribuiu para a formação de sujeitos capazes de interagir criticamente com tecnologias digitais sem subordinar a criação literária à lógica da automatização. Tal perspectiva reforça a relevância de práticas pedagógicas que integrem literatura e tecnologia de modo crítico, preservando a dimensão humanizadora da experiência estética.

A circulação dos *e-books*, por sua vez, intensificou o alcance formativo do projeto. Conforme evidenciado na seção 7, a publicação e a apresentação pública das obras conferiram sentido social à escrita, favoreceram o reconhecimento das produções como práticas culturais legítimas e fortaleceram o sentimento de pertencimento a uma comunidade leitora. Ao ampliar a interlocução com colegas, professores e familiares, a socialização das obras reafirmou a literatura como prática viva, construída na relação entre autor, texto e leitor.

Os resultados permitem sustentar que a produção de literatura infantil na escola, quando concebida como prática cultural e mediada por princípios literários, éticos e estéticos, contribui de modo significativo para a formação de leitores críticos, sensíveis e autores de suas próprias narrativas.

Ao assumir a literatura como espaço de criação, diálogo e construção de sentidos, inclusive em sua materialidade digital, a escola reafirma seu papel como mediadora cultural e como lugar privilegiado de humanização em contextos contemporâneos marcados pela presença crescente de tecnologias.

Como desdobramento, o estudo evidencia a relevância de ampliar investigações que explorem a articulação entre produção literária, práticas de leitura e mediação em diferentes contextos escolares, considerando tanto suportes impressos quanto digitais.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989. p. 171-193.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

UNESCO. **Artificial intelligence in education: guidance for policy-makers**. Paris: UNESCO, 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Recebido: janeiro/2026.

Aprovado: maio/2026.

Publicado: junho/2026.