ReTER, Santa Maria, v.7. ISSN:2675-9950 | Submissão: 28/07/2026 | Aprovação: 25/08/2026 | Publicação: 02/09/2026

DOS CLÁSSICOS ÀS HQS: LEITURA LITERÁRIA E PRODUÇÃO MULTIMODAL COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO MÉDIO

Joice Marisa Görgen Junqueira
Universidade La Salle (Unilasalle-RS) - junqueirajoice@gmail.com

Resumo: Este artigo analisa uma experiência pedagógica realizada com 32 estudantes de uma turma da segunda série do Ensino Médio, na qual a leitura de clássicos literários foi articulada à produção de histórias em quadrinhos com apoio de ferramentas de Inteligência Artificial (IA). O objetivo foi compreender de que maneira essa articulação poderia favorecer o engajamento discente, o letramento literário, a produção multimodal e o desenvolvimento de uma postura crítica diante do uso da IA. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratório, estruturada como relato de experiência. O corpus foi constituído por registros de observação participante, fichas de leitura, roteiros, storyboards, produções multimodais, registros de prompts e reflexões elaboradas pelos estudantes, analisados a partir de categorias relacionadas ao engajamento, ao letramento literário, à multimodalidade e ao uso crítico da IA. Durante a atividade, organizados em duplas ou trios, os participantes selecionaram uma obra literária e adaptaram elementos narrativos e temáticos para o formato de HQ, utilizando ferramentas de IA na geração e edição de textos e imagens. Os resultados indicaram envolvimento dos estudantes na leitura, na seleção e reorganização de elementos das obras, na elaboração dos roteiros e na revisão dos conteúdos gerados. Também foram observadas dificuldades relacionadas à coerência visual, à legibilidade dos textos, à continuidade das personagens e à preservação da complexidade literária na transposição para a linguagem dos quadrinhos. Conclui-se que o uso pedagogicamente mediado da IA pode ampliar as possibilidades de interpretação, autoria e produção multimodal, desde que permaneça subordinado aos objetivos da leitura literária e à mediação docente.

Palavras-chave: Inteligência artificial; Letramento literário; Multiletramentos.

FROM CLASSICS TO COMICS: LITERARY READING AND MULTIMODAL PRODUCTION WITH ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN SECONDARY EDUCATION

Resumo/Abstract/Resumen: This article analyzes a pedagogical experience carried out with 32 students from a second-year high school class, in which the reading of literary classics was combined with the production of comics supported by Artificial Intelligence (AI) tools. The objective was to understand how this articulation could foster student engagement, literary literacy, multimodal production, and the development of a critical stance toward the use of AI. A qualitative, descriptive-exploratory approach was adopted, structured as an experience report. The corpus consisted of participant observation records, reading worksheets, scripts, storyboards, multimodal productions, prompt records, and reflections written by the students, analyzed according to categories related to engagement, literary literacy, multimodality, and the critical use of AI. During the activity, organized in pairs or groups of three, the participants selected a literary work and adapted narrative and thematic elements into comic format, using AI tools to generate and edit texts and images. The results indicated student involvement in reading, selecting and reorganizing elements of the works, developing scripts, and reviewing the generated content. Difficulties related to visual coherence, text legibility, character continuity, and the

preservation of literary complexity in the transposition to comics were also observed. It is concluded that the pedagogically mediated use of AI can expand possibilities for interpretation, authorship, and multimodal production, provided that it remains subordinate to the aims of literary reading and teacher mediation.

Palavras-chave/Keywords/Palavras clave: Artificial intelligence; Literary literacy; Multiliteracies

Introdução

A leitura literária ocupa lugar relevante na formação escolar por favorecer o desenvolvimento da sensibilidade estética, da capacidade interpretativa e da compreensão crítica das experiências humanas. No Ensino Médio, entretanto, o trabalho com obras clássicas enfrenta desafios relacionados ao distanciamento entre os textos propostos e as práticas culturais contemporâneas dos estudantes. Quando a leitura é reduzida à identificação de características históricas, à realização de exercícios ou à reprodução de interpretações previamente estabelecidas, corre-se o risco de enfraquecer sua dimensão estética, dialógica e formativa. Torna-se necessário, portanto, desenvolver propostas que preservem a complexidade das obras literárias e, ao mesmo tempo, possibilitem aos estudantes assumir uma posição mais ativa diante dos textos.

Nesse cenário, a expansão das tecnologias digitais e, mais recentemente, das ferramentas de Inteligência Artificial generativa tem produzido mudanças nas formas de acessar informações, criar conteúdos e combinar diferentes linguagens. No campo educacional, esses recursos ampliam as possibilidades de produção textual, visual e audiovisual, mas também suscitam questões relacionadas à autoria, à confiabilidade dos conteúdos, aos vieses dos sistemas e aos próprios modos de apropriação dos objetos de conhecimento. No ensino de Literatura, esse debate assume particular relevância, pois a transposição de uma obra para outras linguagens pode favorecer novas formas de interpretação, mas também corre o risco de reduzir a experiência literária ao enredo, às personagens ou aos acontecimentos mais facilmente representáveis. Assim, a incorporação da IA às práticas escolares não pode limitar-se ao domínio operacional das ferramentas, devendo estar vinculada a objetivos de aprendizagem que preservem a leitura, a interpretação e a dimensão estética das obras.

A experiência analisada neste artigo foi realizada em junho de 2025 com 32 estudantes, com idades entre 16 e 17 anos, matriculados na segunda série do Ensino Médio. Como parte da rotina escolar, a turma participava de visitas semanais à biblioteca. Durante a proposta, organizados em duplas ou trios, os estudantes selecionaram clássicos literários, realizaram a leitura das obras e planejaram sua adaptação para o formato de história em quadrinhos. O processo envolveu a elaboração de fichas de leitura, roteiros, storyboards e comandos destinados às ferramentas de IA, além da seleção, revisão e reorganização dos textos e das imagens gerados. A atividade buscou aproximar a leitura literária das linguagens multimodais presentes na cultura digital, mantendo sob responsabilidade dos estudantes as escolhas interpretativas e criativas realizadas durante a adaptação.

Diante desse contexto, o artigo tem como objetivo analisar de que maneira a articulação entre leitura de clássicos literários e produção de histórias em quadrinhos com apoio da Inteligência Artificial pode favorecer o engajamento e o protagonismo discente, o letramento literário, a produção multimodal e o desenvolvimento de uma postura crítica diante das tecnologias generativas. Interessa compreender não apenas as possibilidades abertas pelo uso dessas ferramentas, mas também as tensões decorrentes da transposição da linguagem literária para uma produção verbo-visual mediada por IA. A análise fundamenta-se em estudos sobre formação do leitor, letramento literário, recepção, multiletramentos e multimodalidade, articulados a contribuições relacionadas à IA na educação e às recomendações para seu uso ético, responsável e humanamente orientado.

O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, apresentam-se os fundamentos teóricos e os estudos relacionados à leitura literária, aos multiletramentos e à criação digital. Na sequência, são descritos o contexto da experiência, os participantes, os materiais produzidos, os procedimentos adotados e as categorias analíticas. A terceira seção reúne e discute os resultados a partir dos eixos de engajamento, colaboração e protagonismo discente; letramento literário e reconstrução narrativa; multimodalidade e produção de sentidos; e uso crítico da Inteligência Artificial. Por fim, as considerações finais retomam o objetivo do estudo e sintetizam as contribuições, os limites da experiência e as possibilidades de continuidade da investigação.

Literatura, leitura literária e multiletramentos

Estudos relacionados sobre multiletramentos, leitura literária e criação digital

Com o propósito de situar a experiência pedagógica no campo das pesquisas sobre leitura literária, multiletramentos e criação digital, realizou-se uma busca exploratória nas bases SciELO e eduCAPES, bem como em anais de eventos acadêmicos. Foram utilizados, de forma combinada, os descritores “multiletramentos”, “letramento digital”, “literatura”, “Ensino Médio”, “narrativas digitais” e “produção multimodal”. A seleção contemplou trabalhos publicados entre 2013 e 2025 que abordassem práticas de leitura literária ou de produção criativa multimodal em contextos educacionais, apresentassem experiências desenvolvidas na realidade escolar brasileira ou oferecessem contribuições teóricas diretamente relacionadas ao objeto deste artigo. Os estudos selecionados não constituem uma revisão exaustiva da produção acadêmica, mas um conjunto de trabalhos que permite estabelecer aproximações e situar a experiência analisada em relação às discussões já desenvolvidas nesse campo.

Quadro 1 - Principais achados dos estudos

TIPO	DESCRIÇÃO
I Leitura literária e mediação escolar.	Em estudo na *RBEDU*, Soares (2023) problematiza o “controle da fruição” literária na escola e mostra tensões entre normatização e experiências estéticas dos estudantes; a mediação docente, quando abre espaço para práticas de leitura mais abertas, amplia a participação e o sentido atribuído às obras. Isso reforça a necessidade de propostas que articulem a leitura de clássicos com práticas culturais juvenis e formatos multimodais. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kmXjXDvKJqvbc8tkw6vt9NR
II Projetos de multiletra-mentos em eventos/anais	Em iniciativas reportadas nos anais da UNIJUÍ, projetos como Fábrica de Histórias integram contação, publicações digitais e *storytelling* em vídeo, games e *flashcards*, com circulação em plataformas digitais; os resultados indicam aumento de engajamento e da autoria discente ao transpor narrativas para mídias diversas. Outro trabalho propõe fanfiction como gênero digital para ensino de língua e literatura, aproximando cânone e cultura de fãs e mobilizando leitura, escrita e publicação em ambientes online. Em ambos, a criação multimodal opera como ponte entre repertórios juvenis e currículo. https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/

III Letramento Digital Crítico e trabalho pedagógico.	O produto educacional de Barcelos e Cambraia (2025) conceitua Letramento Digital Crítico (LDC) como apropriação consciente (ética, social, ambiental) de tecnologias, articulado ao Trabalho Pedagógico Crítico; o material descreve usos de artefatos digitais, metodologias ativas e projetos que conectam cultura digital à formação omnilateral, destacando o papel estruturante da mediação docente. https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1130957
IV Narração digital e autoria.	Em linha com a criação multimodal, Foohs et al. (2022) discutem remediação do impresso para narrativas digitais (p.ex., uso de *Scratch* para autoria), indicando ganhos na agência discente e na compreensão de elementos narrativos quando a produção migra para meios digitais programáveis. https://www.scielo.br/j/edur/a/WTPFM7sM5PfyYqQmg3LZMyM https://lume.ufrgs.br/handle/10183/253370
V Uso de recursos digitais por docentes.	Revisões sobre adoção de recursos educacionais digitais apontam avanços e lacunas: a integração tecnológica demanda formação e desenho pedagógico, sob risco de permanência do uso instrumental (tecnologia como "acessório") sem efeitos robustos na aprendizagem. Esse alerta é central para propostas com multiletramentos. https://www.scielo.br/j/pci/a/dtC7S6J5TQzWpB3jqks47tj

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A literatura consultada converge em três frentes principais: (a) a mediação docente como eixo da leitura literária significativa, evitando o simples "controle" da fruição; (b) a produção multimodal — vídeos, HQs e narrativas digitais — como possibilidade de mobilizar autoria, participação e construção de sentidos; e (c) a dimensão crítica do letramento digital, que ultrapassa o domínio técnico e envolve questões relacionadas à ética, à circulação e aos impactos sociais da tecnologia.

À luz desses estudos, a experiência analisada situa-se na aproximação entre leitura de clássicos literários, produção de HQs e uso de Inteligência Artificial generativa em uma turma do Ensino Médio. Enquanto parte das experiências identificadas associa literatura e produção multimodal sem recorrer à IA generativa, a proposta desenvolvida incorporou essas ferramentas ao processo de adaptação das obras, permitindo observar tanto suas possibilidades quanto as tensões que emergem quando a leitura literária é transposta para uma produção verbo-visual mediada por tecnologias generativas.

Neste artigo, Inteligência Artificial (IA) é compreendida como o conjunto de técnicas computacionais capazes de executar tarefas que normalmente requerem cognição humana

— como percepção, geração de linguagem, classificação de padrões e tomada de decisão — com base em modelos de aprendizado de máquina treinados sobre grandes volumes de dados. Especificamente, utiliza-se o recorte da IA generativa, isto é, sistemas capazes de produzir textos, imagens, vozes ou vídeos a partir de instruções (*prompts*) fornecidas pelos usuários. Esses sistemas não são neutros: refletem dados e escolhas de projeto, podendo reproduzir vieses e limitar perspectivas quando utilizados de forma acrítica (HOLMES; TUOMI, 2022).

Em consonância com as diretrizes internacionais, considera-se que o uso da IA na educação deve estar orientado por princípios de responsabilidade, transparência, equidade e centralidade humana (UNESCO, 2021; 2023). Na experiência desenvolvida, as ferramentas foram utilizadas como apoio ao processo de criação e à produção das HQs, enquanto a leitura das obras, as decisões interpretativas e a avaliação dos conteúdos gerados permaneceram sob responsabilidade dos estudantes e da professora. A documentação dos *prompts*, as revisões realizadas durante a produção e a reflexão sobre autoria e uso ético da tecnologia integraram a sequência didática.

No campo das produções recentes, destaca-se o Produto Educacional *Letramento Digital por meio do Trabalho Pedagógico Crítico* (Barcelos; Cambraia, 2025), desenvolvido no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. A proposta entende o letramento digital não apenas como domínio instrumental de ferramentas, mas como letramento digital crítico, envolvendo apropriação consciente, análise dos impactos sociais, econômicos e ambientais e uso ético da tecnologia. A partir das bases do Trabalho Pedagógico Crítico, o material defende que os artefatos digitais podem ser ressignificados como instrumentos de emancipação quando integrados à formação omnilateral e a práticas docentes reflexivas. Embora situado em contexto distinto — o curso técnico em Sistemas de Energia Renovável —, o estudo aproxima-se do presente relato ao compreender a apropriação tecnológica como processo que requer reflexão crítica. Seu enfoque, entretanto, recai sobre a integração entre tecnologias digitais, currículo integrado e sustentabilidade na EPT, enquanto este artigo se volta à articulação entre literatura, multiletramentos e Inteligência Artificial no Ensino Médio.

Estudos brasileiros também reforçam que propostas pedagógicas voltadas aos multiletramentos articulam leitura, produção e circulação de sentidos em diferentes linguagens. Karwoski (2013) argumenta que as práticas de ensino precisam contemplar "letramentos múltiplos", ultrapassando a leitura exclusivamente impressa para incorporar mídias digitais e modos multissemióticos, como imagem e audiovisual. Esse enquadramento amplia as possibilidades do trabalho com a literatura ao favorecer relações entre texto verbal, imagem e outros recursos semióticos presentes nas práticas contemporâneas de comunicação.

No plano das políticas e diretrizes, Barcelos e Cambraia (2024) analisam a Política Nacional de Educação Digital – PNED (Lei nº 14.533/2023) e apontam seu potencial para integrar tecnologias digitais e desenvolver o letramento digital, ao mesmo tempo que identificam a necessidade de maior ênfase na formação crítica e de metas operacionais mais claras. Nessa perspectiva, defendem que sua efetividade depende de um trabalho pedagógico capaz de articular formação docente, apropriação tecnológica e equidade.

O produto educacional disponibilizado no repositório eduCAPES complementa essa discussão ao apresentar trilhas e atividades voltadas ao letramento digital crítico, com propostas de apropriação tecnológica e exercício da cidadania. O material reforça que o domínio técnico, por si só, não é suficiente: interpretar, avaliar e produzir conteúdos em ambientes digitais requer posicionamento ético, crítico e contextualizado.

Essas discussões permitem compreender que a incorporação de gêneros digitais e multimodais à escola não se justifica somente pelo potencial de despertar interesse dos estudantes. Para o ensino de Literatura, importa considerar de que modo essas linguagens podem contribuir para a apropriação das obras sem reduzir a experiência literária à reprodução de acontecimentos ou à identificação de personagens. É nesse ponto que a discussão sobre multiletramentos encontra a especificidade da leitura literária.

A literatura, enquanto prática social e estética, desempenha papel fundamental na formação humana. Antonio Candido (1995) a concebe como um direito, uma vez que sua função alcança a formação ética, sensível e crítica dos sujeitos. Tzvetan Todorov (2009), por sua vez, defende uma aproximação com a obra que permita ao leitor relacioná-la à experiência

humana, evitando que o ensino literário se restrinja à classificação de elementos externos ao texto. Essa perspectiva chama atenção para uma questão importante neste estudo: ler literatura não significa apenas reconhecer o que acontece em uma narrativa, mas perceber como sentidos, conflitos e ambiguidades são construídos pela própria elaboração literária.

No contexto escolar, o conceito de letramento literário ganha destaque. Para Rildo Cosson (2006), trata-se de um processo que articula motivação, leitura, interpretação, criação e socialização. A recriação de clássicos em outras linguagens, como as HQs, pode integrar esse percurso, desde que a transposição não se limite à síntese do enredo. Para adaptar uma obra, o estudante precisa realizar escolhas sobre aquilo que considera significativo, decidir o que preservar, condensar ou transformar e justificar essas decisões a partir de sua leitura. Lajolo e Zilberman (1996) reforçam que a escola deve constituir-se como espaço de mediação capaz de favorecer a apropriação da leitura pelo aluno.

As teorias da recepção também contribuem para essa compreensão. Louise Rosenblatt (2004) concebe a leitura literária como uma transação entre texto, leitor e contexto, da qual emergem os significados. Wolfgang Iser (1996) acrescenta que os textos apresentam vazios que convocam a participação do leitor, enquanto Hans Robert Jauss (1994) destaca que toda leitura é atravessada pelo horizonte de expectativas de cada época. Sob essa perspectiva, a adaptação de uma obra para outra linguagem pode constituir uma forma de interpretação, mas também impõe perdas, seleções e deslocamentos. Ao decidir o que manter, transformar ou omitir na passagem para a HQ, o estudante realiza uma leitura da obra; interessa, portanto, analisar não somente a fidelidade aos acontecimentos narrados, mas quais elementos literários permanecem reconhecíveis, quais são ressignificados e quais tendem a desaparecer no processo de condensação.

Figura 1 – HQ da Obra “O pequeno Príncipe”



Fonte: Elaborado pelos alunos do colégio La Salle Canoas, através do chat GPT, 2025

O diálogo com Calvino (1993) contribui para compreender a permanência dos clássicos em diferentes contextos históricos e culturais. Para o autor, essas obras permanecem abertas a sucessivas leituras, permitindo que cada geração estabeleça novas relações com seus temas, personagens e conflitos. Bakhtin (2010) reforça esse caráter dialógico da literatura ao destacar que toda leitura e recriação incorporam novas vozes ao diálogo cultural. Nos ambientes digitais, esse movimento aproxima-se da cultura participativa discutida por Jenkins (2009), na qual os sujeitos não apenas recebem conteúdos, mas também os reinterpretam, transformam e compartilham. A adaptação de clássicos para HQs com apoio da IA pode, portanto, ser compreendida como uma prática de recriação e produção de sentidos, desde que as escolhas realizadas mantenham relação com os sentidos construídos na leitura da obra.

No campo dos multiletramentos, Lankshear e Knobel (2008) destacam que os novos letramentos envolvem práticas sociais mediadas pelas tecnologias digitais, ultrapassando o domínio estritamente técnico das ferramentas. Rojo (2012) acrescenta que os multiletramentos acolhem a diversidade cultural e a multiplicidade de linguagens presentes nas práticas contemporâneas de comunicação. Na produção de HQs, articulam-se recursos verbais e visuais, como diálogos, imagens, enquadramentos, balões, expressões faciais e sequências narrativas. Conforme Kress e van Leeuwen (2021), esses modos semióticos não atuam isoladamente, mas se combinam na construção dos significados. Desse modo, adaptar

uma narrativa literária para os quadrinhos implica decidir não apenas o que será representado, mas também como os recursos verbo-visuais poderão preservar, transformar ou condensar sentidos presentes na obra.

As transformações nas práticas de leitura também são discutidas por Chartier (1999), para quem os suportes e as formas de circulação dos textos interferem nos modos de apropriação da leitura. Hayles (2008) observa que os ambientes eletrônicos e interativos ampliam as possibilidades de produção e recepção literária, enquanto Santaella (2013) destaca que a cultura digital introduz novas formas de interação com informações, imagens e linguagens. Nessa perspectiva, a transposição de uma narrativa literária para o formato de HQ não corresponde apenas à mudança de suporte, mas exige a reorganização dos sentidos a partir das possibilidades e limitações da linguagem multimodal.

A integração dessas práticas às ferramentas de Inteligência Artificial demanda o desenvolvimento de competências críticas por parte de estudantes e professores. Para os estudantes, não basta aprender a operar aplicativos de geração de textos e imagens; é necessário avaliar a coerência dos resultados, identificar erros e possíveis vieses e assumir responsabilidade pelas escolhas realizadas. Holmes e Tuomi (2022) alertam que os sistemas de IA não são neutros, pois refletem dados, critérios e decisões envolvidos em seu desenvolvimento. Em consonância com as orientações da UNESCO (2021; 2023), seu uso educacional deve estar subordinado a princípios de transparência, equidade e centralidade humana. No ensino de Literatura, isso significa que o domínio da ferramenta ou a elaboração de comandos não pode constituir o objetivo principal da atividade: a tecnologia precisa estar a serviço da leitura, da interpretação e das escolhas estéticas envolvidas na recriação da obra.

Metodologia

Delineamento e contexto. O estudo adotou abordagem qualitativa, de natureza descritivo-exploratória, estruturada como relato de experiência com procedimentos sistemáticos de investigação (Bogdan; Biklen, 1994). A experiência ocorreu em junho de 2025, no Colégio La Salle Canoas, com 32 estudantes da segunda série do Ensino Médio, com idades entre 16 e 17 anos. A proposta foi desenvolvida no contexto das aulas de Literatura e articulada às visitas

semanais da turma à biblioteca. O objetivo foi analisar em que medida a articulação entre leitura de clássicos literários e produção criativa com apoio de IA favoreceu o engajamento, a autoria, o letramento literário e o letramento digital dos estudantes.

Participantes, mediação docente e ética

Participaram da experiência os 32 estudantes da turma, organizados em duplas ou trios durante a produção das HQs. A professora acompanhou todas as etapas da proposta, desde a escolha e leitura das obras até a elaboração dos roteiros, storyboards e produções finais. Durante o processo, também foram realizadas orientações relacionadas ao uso das ferramentas digitais, à autoria, aos limites da IA e à avaliação dos conteúdos gerados. Para a apresentação pública da experiência, foram preservadas as identidades dos estudantes, e as produções utilizadas no artigo foram apresentadas sem identificação nominal de seus autores.

Materiais e corpus

O corpus da análise foi constituído por quatro fontes:
(a) registros de observação participante realizados pela professora ao longo das aulas;
(b) produtos finais elaborados pelos grupos, especialmente as HQs produzidas com apoio de ferramentas de IA;
(c) registros reflexivos individuais produzidos pelos estudantes nos cadernos, contemplando decisões criativas, usos da IA, aprendizagens percebidas e dificuldades encontradas; e
(d) documentos produzidos durante o processo, também registrados nos cadernos, incluindo Fichas de Leitura, roteiros, storyboards e Fichas de Prompts de IA. As Fichas de Leitura contemplaram aspectos de compreensão global e organização da obra; os roteiros e storyboards registraram o planejamento quadro a quadro das HQs; e as Fichas de Prompts reuniram informações sobre as ferramentas utilizadas, os comandos formulados, as reformulações realizadas e as justificativas para determinadas escolhas.

Entre as ferramentas de Inteligência Artificial utilizadas nas produções apresentadas neste artigo estiveram ChatGPT, Gemini e AI Comic Factory. Esses recursos foram empregados durante a etapa de produção das HQs, enquanto o planejamento narrativo, a seleção dos

acontecimentos, a organização das cenas e a avaliação dos resultados permaneceram sob responsabilidade dos estudantes, com acompanhamento da professora.

Procedimentos de coleta

A experiência foi planejada e documentada em seis etapas, articuladas à sequência didática motivação → leitura → interpretação → criação → socialização → reflexão:

1. **Seleção das obras (motivação):** durante as visitas semanais à biblioteca, cada dupla ou trio selecionou uma obra literária e registrou a justificativa de sua escolha. A professora apresentou possibilidades de leitura, capas e sinopses e orientou os estudantes quanto aos critérios e prazos da atividade.
2. **Leitura e sistematização (leitura):** os estudantes realizaram a leitura das obras e preencheram a Ficha de Leitura, registrando informações necessárias à compreensão global da narrativa, além de impressões e dúvidas surgidas durante o percurso. Os elementos da narrativa já haviam sido trabalhados anteriormente com a turma e foram retomados durante as atividades. Nesse período, também foram estabelecidas metas de leitura e realizadas intervenções e conversas coletivas sobre as obras.
3. **Planejamento da criação (interpretação → criação):** após a leitura, os grupos elaboraram o roteiro e o storyboard das HQs no caderno, planejando a sequência dos quadros, as personagens, os acontecimentos selecionados, os eixos temáticos e a articulação entre linguagem verbal e visual. Essa etapa exigiu que os estudantes definissem o que seria preservado, condensado ou reorganizado na passagem da narrativa literária para os quadrinhos.
4. **Produção com IA (criação):** com base no planejamento realizado anteriormente, os grupos utilizaram ferramentas de Inteligência Artificial para apoiar a geração e a edição dos conteúdos das HQs. Os prompts, suas reformulações e os ajustes realizados pelos estudantes foram registrados na Ficha de Prompts de IA. Durante essa etapa, discutiram-se também questões relacionadas à autoria, aos direitos de uso dos conteúdos e à necessidade de avaliação crítica dos resultados produzidos pelas ferramentas.

5. **Socialização:** as produções foram apresentadas à turma em formato de seminário. Durante a socialização, os grupos explicaram suas escolhas de adaptação e receberam comentários dos colegas e da professora. A apreciação das HQs considerou tanto aspectos da produção verbo-visual quanto sua relação com os sentidos e elementos selecionados das obras literárias.
6. **Reflexão:** ao final da experiência, cada estudante produziu, no caderno, um registro reflexivo sobre a atividade, contemplando as escolhas realizadas, as aprendizagens literárias e digitais percebidas, as dificuldades e potencialidades encontradas no trabalho com IA e possíveis ajustes que fariam em uma nova versão da produção.

A Síntese interpretativa sobre a obra (leitura e produção) deu-se a partir da triangulação entre fontes e confronto com o referencial teórico. As categorias e critérios foram:

Quadro 2 – Categorias analíticas, critérios e evidências

TEMA	CRITÉRIOS	EVIDÊNCIAS
Engajamento e protagonismo discente	• Persistência • Iniciativa • Colaboração	• Planejamento de roteiro •Resolução de problemas estético-técnicos durante o uso da IA
Letramento literário (COSSON, 2006)	• Fidelidade criativa (manter eixos temáticos/conflitos com atualizações justificadas) • Uso de citações/paráfrases	• Atualização de foco narrativo preservando o sentido da obra
Multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021)	• Coerência entre texto-imagem-som	• Enquadramentos e transições que intensificam dilemas narrativos
Uso ético-crítico de IA (HOLMES; TUOMI, 2022; UNESCO, 2021; 2023)	• Documentação de prompts • Pós-edição humana • Reflexão sobre autoria e direitos	• Descarte de imagens estereotipadas • Reescrita de prompts

Fonte: elaboração própria (2025), com base em Cosson (2006); Kress e van Leeuwen (2021); Holmes e Tuomi (2022); UNESCO (2021; 2023).

A socialização das HQs em formato de seminário ampliou as possibilidades de participação, uma vez que cada grupo apresentou sua produção aos colegas e contextualizou o recorte da obra representado nos quadrinhos. Nesse momento, os estudantes retomaram aspectos da narrativa lida, explicaram personagens, conflitos e acontecimentos necessários à compreensão das cenas selecionadas e justificaram algumas das escolhas realizadas durante a adaptação. A apresentação oral funcionou, assim, como complemento à síntese verbo-visual das HQs, permitindo que elementos da obra que não haviam sido incorporados aos poucos quadros fossem recuperados e discutidos com a turma. O compartilhamento das produções possibilitou observar diferentes maneiras de selecionar, interpretar e reorganizar elementos das obras e favoreceu o diálogo sobre as decisões tomadas durante o processo. Nesse sentido, a construção de sentidos não ficou restrita ao produto final, mas se constituiu também na relação entre leitura, produção multimodal, exposição oral e interlocução com os colegas.

Resultados e discussão

A análise dos registros de observação, das fichas de leitura, dos roteiros, dos storyboards, das produções multimodais e dos registros reflexivos dos estudantes foi organizada a partir de quatro categorias: engajamento, colaboração e protagonismo discente; letramento literário e reconstrução narrativa; multimodalidade e produção de sentidos; e uso ético-crítico da Inteligência Artificial. Essas categorias permitiram examinar não apenas os produtos finais, mas também o percurso de leitura, planejamento, criação e revisão realizado pelos grupos, bem como as decisões interpretativas, criativas e tecnológicas tomadas ao longo da experiência.

Engajamento, colaboração e protagonismo discente

A proposta de transformar clássicos literários em histórias em quadrinhos mobilizou o interesse dos estudantes ao articular uma prática escolar já conhecida — a leitura de obras literárias — a linguagens e tecnologias presentes em seu cotidiano. Durante o desenvolvimento da atividade, observou-se participação ativa na escolha das obras, na elaboração dos roteiros e na definição das cenas que seriam representadas nas HQs. O trabalho em duplas ou trios favoreceu a negociação de ideias, a divisão de responsabilidades

e a resolução coletiva de problemas relacionados tanto à compreensão das narrativas quanto ao funcionamento das ferramentas de Inteligência Artificial.

O engajamento também se manifestou na persistência diante de resultados que não correspondiam às expectativas dos grupos. Imagens com personagens inconsistentes, textos pouco legíveis ou cenas diferentes das solicitadas exigiram reformulação dos comandos, comparação entre versões e revisão das decisões iniciais. Nesse processo, os estudantes não atuaram apenas como usuários das ferramentas, mas precisaram avaliar, selecionar, modificar ou descartar conteúdos produzidos. Esse movimento aproxima-se da cultura participativa discutida por Jenkins (2009), na qual os sujeitos deixam de ocupar exclusivamente a posição de consumidores e passam a participar da criação e circulação de narrativas.

Entretanto, o envolvimento com as ferramentas não foi tomado, isoladamente, como evidência de aprendizagem literária. A reformulação de prompts e a resolução de problemas técnicos ganharam sentido pedagógico principalmente quando exigiram que os estudantes retomassem a obra, o roteiro ou o storyboard para confrontar os resultados gerados com o recorte interpretativo que haviam construído.

A socialização das HQs em formato de seminário ampliou as possibilidades de participação, uma vez que cada grupo apresentou sua produção aos colegas e contextualizou o recorte da obra representado nos quadrinhos. Nesse momento, os estudantes retomaram aspectos da narrativa lida, explicaram personagens, conflitos e acontecimentos necessários à compreensão das cenas selecionadas e justificaram escolhas realizadas durante a adaptação. A apresentação oral funcionou, assim, como complemento à síntese verbo-visual das HQs, permitindo recuperar elementos da obra que não haviam sido incorporados aos poucos quadros. O compartilhamento das produções possibilitou ainda reconhecer diferentes formas de selecionar, interpretar e reorganizar elementos dos textos literários.

Letramento literário e reconstrução narrativa

A análise do letramento literário não se restringiu às informações visíveis nas HQs concluídas. Foram considerados também os registros de leitura, os roteiros e storyboards e as explicações apresentadas pelos grupos durante a socialização. Ao apresentar aos colegas o

recorte escolhido, os estudantes retomavam a obra lida, contextualizavam as cenas representadas e explicitavam aspectos que haviam sido condensados ou omitidos na passagem para os quadrinhos.

A produção das HQs exigiu a seleção de acontecimentos, o reconhecimento de conflitos, a reorganização de sequências narrativas e a definição dos elementos que seriam mantidos, condensados ou excluídos na adaptação. Essas escolhas, consideradas em conjunto com as justificativas apresentadas pelos grupos, ofereceram indícios de diferentes níveis de compreensão e apropriação das obras. A passagem da linguagem literária para a linguagem dos quadrinhos demandou síntese e interpretação, embora os produtos finais também tenham evidenciado que nem todos os aspectos estéticos e discursivos dos textos de origem puderam ser preservados no espaço reduzido das HQs.

Esse aspecto exige considerar com cautela a relação entre recriação e letramento literário. Conforme Rosenblatt (2004) e Iser (1996), a leitura pressupõe participação ativa do leitor na construção dos sentidos, enquanto Calvino (1993) destaca a possibilidade de sucessivas leituras dos clássicos. Na experiência analisada, as decisões sobre o que manter, transformar ou suprimir constituíram formas de interpretação; contudo, a transposição para poucos quadros também produziu perdas e simplificações. Assim, a recriação das narrativas não foi compreendida automaticamente como aprofundamento da leitura, mas como uma situação em que se tornaram visíveis tanto as interpretações realizadas pelos estudantes quanto os limites das escolhas de adaptação.

Entre as obras que ganharam destaque durante a experiência, *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, mostrou-se particularmente significativo para um dos grupos. Na adaptação, foram selecionados personagens, acontecimentos e temas reconhecidos pelos estudantes como centrais, especialmente o príncipe, a raposa e a rosa, associados às relações de amizade, responsabilidade, afeto e sentido da vida. Durante a apresentação à turma, o grupo contextualizou o recorte representado e retomou aspectos da narrativa que contribuíam para a compreensão das cenas escolhidas. A organização desses elementos em uma sequência verbo-visual evidencia uma leitura que identifica núcleos temáticos da obra e os reorganiza segundo as exigências do formato de HQ.

Ao mesmo tempo, a análise dessa produção permite reconhecer uma das limitações da própria atividade. A representação visual dos personagens e a condensação dos acontecimentos não recuperam, por si mesmas, toda a experiência estética produzida pelo texto literário. Aspectos relacionados ao tom da narrativa, à dimensão simbólica das relações construídas na obra e às possibilidades de interpretação abertas pelo texto podem ser reduzidos quando a adaptação privilegia apenas cenas e personagens reconhecíveis. Nesse sentido, a produção aproxima-se da perspectiva de Calvino (1993) e da noção de horizonte de expectativas de Jauss (1994) por constituir uma nova leitura do clássico, mas evidencia também que recriar uma obra em outra linguagem implica selecionar, ressignificar e, inevitavelmente, deixar de representar parte de sua complexidade.

Figura 2 – HQ da Obra "O pequeno Príncipe"



Fonte: Elaborado pelos alunos do colégio La Salle Canoas,através do chat GPT, 2025

A socialização das HQs em formato de seminário constituiu uma etapa importante da experiência, pois permitiu que cada grupo apresentasse aos colegas o recorte escolhido e explicasse sua relação com a obra lida. Durante as apresentações, os estudantes retomaram personagens, conflitos, acontecimentos e aspectos necessários à compreensão das cenas representadas, justificando também algumas das escolhas realizadas na adaptação. Desse modo, a exposição oral complementou a síntese verbo-visual das HQs, recuperando elementos que não puderam ser desenvolvidos nos poucos quadros produzidos. Esse momento mostrou que a compreensão das obras não se restringiu ao produto final, mas também se manifestou na

capacidade de contextualizar, explicar e defender as escolhas feitas ao longo do processo. A socialização favoreceu, ainda, o confronto entre diferentes leituras e ampliou a construção coletiva de sentidos a partir do diálogo entre os estudantes.

Figura 3 – HQ inspirada na Obra *Dom Casmurro* de Machado de Assis.



Fonte: Elaborado pelos alunos do colégio La Salle Canoas,através da IA Gemini, 2025

Na produção inspirada em *Quincas Borba*, os estudantes selecionaram elementos simbólicos e temáticos importantes do romance, entre eles a figura do filósofo Quincas Borba, a presença do cão e a referência às “batatas”, relacionada aos princípios do Humanitismo. A adaptação exigiu a condensação de acontecimentos e conceitos mais complexos em uma sequência breve, articulando humor, diálogos e recursos visuais. Durante a apresentação à turma, o grupo contextualizou o recorte escolhido e retomou aspectos da obra necessários à compreensão das cenas representadas, ampliando oralmente aquilo que havia sido sintetizado nos quadrinhos. A presença do Humanitismo na produção indica que a seleção não se restringiu apenas aos acontecimentos do enredo, mas alcançou um elemento relevante para a construção dos sentidos do romance. Ainda assim, a HQ não recupera toda a complexidade da obra machadiana, o que evidencia tanto o processo de interpretação realizado pelos estudantes quanto os limites próprios da transposição de um texto literário para uma narrativa verbo-visual condensada.

Figura 4 – HQ inspirada na Obra *Quincas Borba* de Machado de Assis.



Fonte: Elaborado pelos alunos do colégio La Salle Canoas,através da AI Comic Factory, 2025

Multimodalidade e produção de sentidos

A transposição das obras para o formato de HQ mobilizou diferentes modos de produção de sentidos. Os estudantes articularam textos verbais, imagens, balões, expressões faciais, cenários, enquadramentos e sequências de quadros para representar os acontecimentos e conflitos selecionados. Conforme Kress e van Leeuwen (2021), a multimodalidade não corresponde à simples reunião de linguagens, mas à maneira como diferentes recursos semióticos se articulam na construção dos significados. Nas produções analisadas, escolhas relacionadas à expressão das personagens, à disposição dos elementos nos quadros e à relação entre texto e imagem interferiram diretamente na maneira como os sentidos das obras foram reconstruídos.

A produção multimodal também exigiu decisões relacionadas à economia narrativa. Como as obras precisavam ser condensadas em um número limitado de quadros, os grupos selecionaram cenas consideradas representativas e recorreram às imagens para comunicar informações que, nos textos literários, são desenvolvidas por meio da narração, da descrição ou do diálogo. Esse processo mostrou que a adaptação para HQ não consistiu apenas em uma mudança de suporte, mas em uma reorganização da narrativa segundo as possibilidades e

restrições da linguagem verbo-visual. Ao mesmo tempo, essa condensação implicou escolhas e perdas, uma vez que determinados aspectos da obra, como nuances da voz narrativa, ambiguidades e efeitos construídos gradualmente no texto, nem sempre puderam ser preservados na adaptação.

Algumas produções também apresentaram problemas de continuidade, legibilidade e representação das personagens. Essas limitações evidenciaram que a coerência entre texto e imagem não foi produzida automaticamente pelas ferramentas de IA. Os estudantes precisaram comparar os resultados com o roteiro e o storyboard elaborados anteriormente, revisar cenas e decidir quais imagens poderiam ser mantidas, reformuladas ou descartadas. Dessa forma, a construção do produto final dependeu não apenas da geração automatizada, mas das escolhas interpretativas e estéticas realizadas ao longo do processo.

Uso crítico da Inteligência Artificial: limites, autoria e intervenção humana

O uso da Inteligência Artificial evidenciou que a geração automatizada de imagens e textos não elimina a necessidade de planejamento, leitura e revisão. Os primeiros resultados nem sempre corresponderam aos roteiros elaborados pelos estudantes. Foram observadas alterações na aparência das personagens entre os quadros, textos com baixa legibilidade, cenas diferentes das solicitadas e dificuldades para manter a continuidade narrativa. Diante desses problemas, os grupos reformularam os *prompts*, detalharam características das personagens e compararam os resultados gerados com o planejamento realizado anteriormente, selecionando aqueles que apresentavam maior coerência com suas propostas.

A elaboração e a reformulação dos comandos constituíram uma das aprendizagens desenvolvidas durante o processo, mas não foram tomadas como finalidade principal da atividade. Os estudantes perceberam que instruções genéricas tendiam a produzir resultados imprecisos, enquanto a indicação de personagens, ambientes, ações, características visuais e sequência narrativa favorecia maior aproximação entre o planejamento e o conteúdo gerado. O trabalho com os *prompts* adquiriu sentido pedagógico especialmente quando exigiu o retorno à obra, ao roteiro e ao storyboard para avaliar se as imagens e os textos produzidos correspondiam ao recorte interpretativo definido pelo grupo. Ainda assim, comandos mais

detalhados não asseguraram controle completo sobre os resultados, evidenciando os limites das ferramentas utilizadas.

As dificuldades encontradas também favoreceram discussões sobre autoria e responsabilidade. Embora as ferramentas tenham contribuído para a materialização visual das propostas, as decisões sobre seleção das obras, interpretação dos conflitos, escolha dos recortes, elaboração dos roteiros, organização das cenas, avaliação dos conteúdos gerados e apresentação final permaneceram sob responsabilidade dos estudantes. Nesse sentido, a autoria não se restringiu à produção técnica das imagens, mas esteve relacionada ao conjunto de escolhas interpretativas e criativas realizadas ao longo da atividade.

A intervenção da professora ocorreu especialmente diante de problemas linguísticos, representações inadequadas e possíveis distorções em relação às obras lidas. Em consonância com Holmes e Tuomi (2022) e com as orientações da UNESCO (2021; 2023), os conteúdos produzidos pelas ferramentas foram tratados como materiais sujeitos à análise, à revisão e, quando necessário, ao descarte, e não como respostas prontas a serem incorporadas automaticamente às produções.

O percurso evidenciou ainda uma situação de coaprendizagem, na qual estudantes e professora precisaram compreender conjuntamente as possibilidades e limitações das ferramentas utilizadas. A experiência reforçou, assim, que o letramento em IA não se restringe ao domínio operacional, mas envolve avaliação crítica, responsabilidade autoral e compreensão das implicações éticas relacionadas à produção automatizada de conteúdos. Nesse processo, a tecnologia permaneceu subordinada aos objetivos de leitura, interpretação e produção que orientaram a atividade.

Considerações finais

A experiência pedagógica desenvolvida com a leitura de clássicos literários e sua adaptação para histórias em quadrinhos com apoio da Inteligência Artificial permitiu analisar de que maneira essa articulação poderia favorecer o engajamento e o protagonismo discente, o letramento literário, a produção multimodal e o desenvolvimento de uma postura crítica diante das tecnologias generativas. A análise dos registros e das produções indicou

envolvimento dos estudantes na seleção das obras, na elaboração dos roteiros, na organização das cenas e na revisão dos conteúdos gerados pelas ferramentas. Nesse processo, a transposição das narrativas para a linguagem dos quadrinhos mobilizou leitura, síntese, interpretação e articulação entre recursos verbais e visuais. As apresentações realizadas pelos grupos também ampliaram esse percurso, uma vez que os estudantes contextualizaram os recortes representados nas HQs e retomaram aspectos das obras que não puderam ser desenvolvidos integralmente nos poucos quadros produzidos.

Os resultados mostraram, entretanto, que o envolvimento com as ferramentas de IA e a elaboração de *prompts* não podem ser considerados, isoladamente, evidências de aprendizagem literária. Seu potencial pedagógico esteve principalmente nos momentos em que os estudantes precisaram retornar à obra, ao roteiro ou ao storyboard para avaliar os conteúdos gerados, reformular comandos e decidir o que deveria ser mantido, modificado ou descartado. As inconsistências das ferramentas, como problemas de legibilidade, continuidade visual e representação das personagens, exigiram avaliação crítica e revisão das produções. A autoria discente manifestou-se, portanto, no conjunto de escolhas realizadas durante o processo: interpretação dos conflitos, seleção de acontecimentos e temas, elaboração dos roteiros, construção e reformulação dos *prompts*, análise dos resultados e organização das produções finais.

A experiência também evidenciou limites relacionados à própria transposição da literatura para uma linguagem verbo-visual condensada. Embora as HQs tenham possibilitado selecionar, reorganizar e ressignificar elementos das obras, nem sempre foi possível preservar aspectos como ambiguidades, nuances da voz narrativa, descrições e efeitos estéticos construídos ao longo do texto literário. A produção multimodal não substitui, assim, a experiência de leitura da obra, mas pode favorecer sua retomada e discussão quando as escolhas realizadas na adaptação são confrontadas com o texto de origem.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico com IA precisa ultrapassar o uso meramente instrumental das tecnologias. A formação dos estudantes envolve não apenas aprender a operar ferramentas, mas compreender seus limites, identificar possíveis erros e vieses, refletir sobre autoria e assumir responsabilidade pelos conteúdos produzidos. A articulação entre

letramento literário, multiletramentos e letramento em IA pode ampliar as possibilidades de expressão e criação, desde que a tecnologia permaneça subordinada aos objetivos educacionais e não desloque aquilo que deve permanecer no centro da aula de Literatura: a leitura, a interpretação e a experiência estética com o texto. Essa compreensão está em consonância com as orientações da UNESCO (2021; 2023), que ressaltam a centralidade humana no uso educacional da Inteligência Artificial.

Por se tratar de uma experiência realizada com uma única turma, composta por 32 estudantes, durante um período de quinze dias letivos, os resultados permanecem circunscritos ao contexto investigado e não podem ser generalizados. Também constituem limitações a ausência de instrumentos comparativos anteriores e posteriores à atividade, a utilização de diferentes ferramentas de IA, a atuação simultânea da professora como mediadora e observadora e a própria condensação exigida pela adaptação das obras para HQs. A experiência não contemplou, ainda, uma comparação sistemática entre as imagens geradas por IA e repertórios visuais anteriores das obras, como ilustrações, edições ou outras adaptações em quadrinhos, aspecto que poderia ampliar a discussão estética em propostas futuras.

Estudos futuros poderão acompanhar experiências de maior duração, comparar diferentes turmas e investigar com maior profundidade as relações entre compreensão literária, escolhas de adaptação, autoria multimodal e desenvolvimento do letramento crítico em IA. Também poderão incorporar a comparação entre diferentes representações visuais de uma mesma obra, permitindo discutir o que cada adaptação preserva, transforma ou deixa de representar. A experiência desenvolvida indica, assim, que a contribuição da Inteligência Artificial para o ensino de Literatura não reside apenas na possibilidade de gerar textos e imagens, mas nas situações de leitura, escolha, interpretação e revisão que podem ser construídas pedagogicamente a partir de seu uso.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARCELOS, Hélio Leal; CAMBRAIA, Adão Caron. Letramento digital por meio do trabalho pedagógico crítico: desafios e possibilidades diante da Política Nacional de Educação Digital

(PNED – 2023). **Encontro Nacional de Educação (ENACED) e Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências (SIEPEC)**, [S. l.], n. 3, 2024. Disponível em: https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec/article/view/25867. Acesso em: 21 ago. 2026.

BARCELOS, Hélio Leal; CAMBRAIA, Adão Caron. **Letramento digital por meio do trabalho pedagógico crítico**: perspectivas pedagógicas voltadas à apropriação tecnológica e ao desenvolvimento de energias renováveis e sustentáveis na educação integrada. Jaguari, RS: Instituto Federal Farroupilha, 2025. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1130957. Acesso em: 1 out. 2025.

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

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FOOHS, Marcelo Magalhães; GIRAFFA, Lucia. Remediação do meio impresso para narrativas digitais: uma proposta de metodologia ativa usando o Scratch. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e35770, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469835770. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/WTPFM7sM5PfyYqQmg3LZMyM/. Acesso em: 1 out. 2025.

HAYLES, N. Katherine. **Electronic literature**: new horizons for the literary. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2008.

HOLMES, Wayne; TUOMI, Ilkka. State of the art and practice in AI in education. **European Journal of Education**, v. 57, n. 4, p. 542-570, 2022. DOI: https://doi.org/10.1111/ejed.12533. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12533. Acesso em: 21 set. 2026.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KARWOSKI, Acir Mário. Multiletramentos na educação básica. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS (SELL), 4., 2013, Uberaba. **Anais [...]**. Uberaba:

Editora da UFTM, 2013. v. 1, p. 221.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 3rd ed. London: Routledge, 2021. DOI: https://doi.org/10.4324/9781003099857.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. São Paulo: Ática, 1996.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Digital literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang, 2008.

MATOS, Geórgia Andrea. O gênero textual fanfiction como uma ferramenta de ensino. **Salão do Conhecimento**, [S. l.], v. 8, n. 8, 2022. Disponível em: https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/22311. Acesso em: 30 set. 2025.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 4. ed. Campinas: Papirus, 2007.

PIAIA, Miquela; SPRINGER, Ana Luiza; BENITES, Luana. Fábrica de Histórias por aí: incentivando o prazer pela leitura. **Salão do Conhecimento**, [S. l.], v. 8, n. 8, 2022. Disponível em: https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/22193. Acesso em: 28 set. 2025.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSENBLATT, Louise M. The transactional theory of reading and writing. In: RUDDELL, Robert B.; UNRAU, Norman J. (ed.). **Theoretical models and processes of reading**. 5th ed. Newark, DE: International Reading Association, 2004. p. 1363-1398. DOI: https://doi.org/10.1598/0872075028.48.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 92. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. **A cultura das mídias**. 8. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Gislene Munhoz dos; CASARIN, Helen de Castro Silva; ALMEIDA, Cátia Cândida de; LUCAS, Margarida. Uso de recursos educativos digitais por educadores das séries iniciais do ensino fundamental. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 355-376, abr./jun. 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1981-5344/40006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pci/a/dtC7S6J5TQzWpB3jqks47tj/. Acesso em: 29 set. 2025.

SOARES, Ivanete Bernardino. O controle da fruição literária na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280077, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280077. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kmXjXDvKJqvbc8tkw6vt9NR/. Acesso em: 5 ago. 2025.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UNESCO. **Mobile Learning Week 2019**: Artificial Intelligence and the Sustainable Development Goals: outcome document. Paris: UNESCO, 2019.

UNESCO. **Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://www.unesco.org/en/artificial-intelligence/recommendation-ethics. Acesso em: 30 jul. 2025.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research. Acesso em: 5 ago. 2025.