

Leitura em ambiente digital: contribuições do aplicativo “Bamboleio” em contexto remoto

*Ilsa do Carmo Vieira Goulart*¹

*Sarah Cristina Costa Ferreira*²

RESUMO

É certo que estamos inseridos em uma sociedade múltipla e conectada. Sendo assim, a cibercultura propicia a oportunidade de nos letrarmos digitalmente por meio do hipertexto, bem como de jogos interativos e de diversas outras ferramentas. Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo descrever os recursos digitais do aplicativo “Bamboleio”, de modo a refletir sobre as contribuições no processo de compreensão leitora da criança em contexto de ensino remoto. Desse modo, esta pesquisa se fundamenta principalmente em Lévy (1999), Santaella (2004) e Soares (2002) tendo por metodologia uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa. Em suma, esta pesquisa priorizou como resultado a eficiência do letramento digital no processo de apresentação da leitura literária as crianças, pais, professores e mediadores em contexto remoto por meio de um aplicativo que oferta obras de literatura infantil de forma digital.

PALAVRAS-CHAVE: Aplicativo Digital. Leitura Literária. Literatura Infantil.

Reading in digital environment: contributions of the application "Bamboleio" in remote context

ABSTRACT

It is certain that we are inserted in a multiple and connected society. Thus, cyberculture provides the opportunity to digitally letter ourselves through hypertext, as well as interactive games and

¹ Estágio pós-doutoral na Universidade de Barcelona. Doutora em Educação. Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. Orcid. <https://orcid.org/0000-0002-9469-2962>. E-mail: ilsa.goulart@ufla.br.

² Mestranda em Educação. Graduada em Pedagogia. Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. Orcid. <https://orcid.org/0000-0001-9500-2866>. E-mail: sarah.ferreira@estudante.ufla.br.

various other tools. Therefore, this research aims to describe the digital recursions of the application "Bamboleio", in order to reflect on the contributions in the process of reading comprehension of the child in a context of remote teaching. Thus, this research is mainly based on Lévy (1999), Santaella (2004) and Soares (2002) using a descriptive research methodology, with a qualitative approach. In addition, this research prioritized as a result the efficiency of digital literacy in the process of presentation of literary reading to children, parents, teachers and mediators in a remote context through an application that offers works of children's literature in a digital way.

KEYWORDS: Digital Application. Literary Reading. Children's Literature.

Lectura en entorno digital: contribuciones de la aplicación "Bamboleio" en contexto remoto

RESUMEN

Es cierto que estamos insertos en una sociedad múltiple y conectada. Por lo tanto, la cibercultura brinda la oportunidad de escribirnos digitalmente a través del hipertexto, así como juegos interactivos y varias otras herramientas. Por ello, esta investigación pretende describir las recursiones digitales de la aplicación "Bamboleio", con el fin de reflexionar sobre las aportaciones en el proceso de comprensión lectora del niño en un contexto de enseñanza a distancia. Así, esta investigación se basa principalmente en Lévy (1999), Santaella (2004) y Soares (2002) utilizando una metodología de investigación descriptiva, con un enfoque cualitativo. Además, esta investigación priorizó como resultado la eficiencia de la alfabetización digital en el proceso de presentación de la lectura literaria a niños, padres, maestros y mediadores en un contexto remoto a través de una aplicación que ofrece obras de literatura infantil de manera digital.

PALABRAS CLAVE: Aplicación digital. Lectura literaria. Literatura infantil.

* * *

Introdução

Ao considerarmos que as tecnologias encontram-se intrínsecas na sociedade contemporânea, que estamos imersos em contextos sociais da cibercultura (LÉVY, 1999), as escolas de educação básica recebem estudantes que convivem, usufruem e produzem uma cultura digital, haja vista que, na sociedade da informação, os dados são compartilhados por meio da rede mundial de computadores *World Web Wide*, não havendo limitação física ou temporal para o compartilhamento de informações em tempo real. Lévy (1999) mostra que a cibercultura se caracteriza pelo desenvolvimento de novas práticas, técnicas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem no ambiente virtual proporcionado pela *World Web Wide*, ou Internet. A cibercultura se desenvolve no ciberespaço, que pode ser definido como “o espaço de interação entre o escritor e o leitor que se materializa através da tela” (ARAÚJO, 2008, p. 04).

Nesse novo espaço as relações entre leitor e texto passaram por transformações. Segundo Araújo (2008, p. 04), “este suporte para a interação, aberto como um novo espaço de escrita, altera os processos de produção de texto e as estratégias de leitura desencadeando mais um patamar no processo de letramento”. Assim, o leitor-navegador desenvolve estratégias de leitura em ambientes digitais, modos específicos de interagir com o suporte que alteram a forma de ler (CHARTIER, 1999). A partir disso, nos encontramos diante de situações em que o letramento digital se torna uma exigência para integrar-se à sociedade informatizada, que remete não apenas em possuir dispositivos digitais, mas em saber utilizá-los.

Nessa perspectiva, frente às transformações sociais, a instituição escolar tem o desafio de trabalhar as TDICs conforme a realidade de seus educandos e dar segurança aos pais e professores que, além de meros usuários/espectadores, podem utilizá-las para trabalhar de forma pedagógica, entendendo que este contexto social é vivenciado pelos alunos que recebemos para o aprendizado da

linguagem escrita. Sendo assim, os professores se depararam com a necessidade de criar e utilizar recursos tecnológicos de modo a apresentar práticas inovadoras e instigantes para as crianças.

Nesse viés, durante o ano de 2020, vivenciamos um momento pandêmico caudado pela COVID-19, quando por questões sanitárias, o Ministério da Educação³, Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, decretou situação de isolamento social, com a suspensão de aulas presenciais, instituindo o ensino remoto como viabilidade de continuidade das práticas educativas na educação básica. A partir desta situação foi preciso acionar as TDICs para o estudo remoto apresentado também às crianças em fase de aquisição da linguagem escrita. Diante desse contexto várias atividades foram proporcionadas por meio dos aplicativos digitais, os quais auxiliaram os professores a potencializarem suas práticas e a criarem em sua *práxis* docente ações que de fato alavanquem o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto atípico, os aplicativos de bibliotecas virtuais da Literatura Infantil puderam, muitas vezes, ser explorados pelos professores e mediadores da leitura, seja na sala de aula ou em espaços extraescolares, possibilitando que as crianças além de receberem outros estímulos para a compreensão da linguagem escrita, pudessem também ampliar sua compreensão leitora.

Diante disso, este estudo se caracterizou por uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, que buscou descrever os recursos digitais do aplicativo “Bamboleio”, com o propósito de refletir sobre as contribuições no processo de compreensão leitora da criança em contexto de ensino remoto. Para isso, utilizamos como embasamento teórico, primordialmente, os estudos de Lévy (1999), Santaella (2004) e Soares (2002).

Para melhor organização da discussão, este texto está dividido em três seções. Na primeira seção apresentamos uma reflexão sobre os conceitos

³ Cf. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

relativos ao letramento digital; na segunda trazemos uma discussão sobre a inserção da tecnologia no espaço escolar e na terceira refletimos sobre a leitura literária em contexto remoto em que, neste estudo, abarcamos os usos e contribuições do aplicativo digital “Bamboleio”.

Letramento digital: alguns apontamentos

A inserção do sujeito na sociedade letrada requer certas competências e habilidades das atividades de leitura e escrita. Nesse sentido, emerge a discussão a respeito do letramento, compreendido como uma condição de uso social das práticas de ler e escrever pelos sujeitos. Soares (2002) assevera que o letramento reflete a compreensão das ações, para além do processo de aquisição da língua escrita, visto que ultrapassa a dimensão da mecânica das ações de ler e escrever, sendo caracterizado como um estado ou condição, pois implica a participação ativa do sujeito nos processos que envolvem a escrita (SOARES, 2002).

Desse modo, a simples aquisição da língua escrita não é garantia de alfabetização, pois há diferenças entre ambas. Apesar de não trabalhar com a perspectiva do letramento, Ferreiro (1985, p. 88) defende que “a língua escrita deve ser entendida como um sistema de representação da linguagem”, e a alfabetização como “a aprendizagem conceitual que se dá por meio da interação entre o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito cognoscente (que quer conhecer)”, ou seja, a alfabetização pressupõe a compreensão do uso do código escrito para a representação da linguagem oral.

Nessa perspectiva, nos últimos anos, as mudanças tecnológicas tem impactado significativamente no processo educacional, o que tem direcionado estudos para o processo de alfabetização e letramento em meio às vivências em uma cultura digital. Diante disso, Frade (2014) afirma que o contato com esses ambientes digitais proporciona que a criança (re)conheça além das funções sociais da escrita, como também possam refletir sobre esse processo de forma a analisar os diversos sistemas de representação para além dos

tradicionais instrumentos técnicos – folha de papel, lápis e borracha – conhecendo assim “as letras, os sinais gráficos, os ícones, as cores, as sonoridades, as imagens fixas e em movimento” (FRADE, 2014, p. 25).

Algumas pesquisas empreendidas por Emília Ferreiro evidenciam que o computador não interfere no conceito de representação da escrita alfabética. No entanto, seu uso influencia o aprendiz em várias questões: na noção de espaçamento e nas decisões sobre a disposição do texto em página; na experimentação de formas, cores e tamanho das letras; na percepção das marcas e correções automáticas de ortografia. Tendo em vista que a multimodalidade é muito potencializada no ambiente digital, a inter-relação entre signos sonoros, verbais e visuais pode exigir maior articulação entre sistemas ideográficos e alfabéticos. Com novos recursos de sonorização é possível que a criança explore as relações de simultaneidade entre o que tecla e/ou fala e o produto escrito que vê. Isso poderá, futuramente, interferir ainda mais no aprendizado do sistema de escrita (FRADE, 2014, p. 26).

Neste sentido, as discussões sobre o letramento, direcionam olhares para além dos usos da escrita ao suporte de papel, expandindo-se as ações de ler e escrever nas telas, para o contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, por meio do letramento digital:

Esse conceito reveste-se de um olhar que identifica o letramento em diferentes espaços de escrita – transpondo a superfície do papel ao meio virtual – os quais geram diferentes modalidades de práticas sociais de leitura e escrita em que o sujeito além de interpretar, ele tem a possibilidade de também interagir (SOARES, 2002, p. 02).

Assim Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) conceituam o letramento digital como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Assim, com o advento da *web 2.0* em 2003, muitos pesquisadores começaram a colocar em xeque o tradicional letramento impresso e, passaram a desenvolver pesquisas e estudos sobre a migração do texto para as plataformas digitais, visto que,

Língua e letramento estão fortemente aglutinados um no outro: por uma parte, porque a verdadeira noção de letramento se baseia na língua; por outra, porque todos os letramentos se conectam com a comunicação de sentido, seja por meio da linguagem, seja por outros canais frequentemente complementares (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 18).

Ainda conforme Signorini (2001), letrar um sujeito é ensiná-lo a ler e a escrever segundo as particularidades de uma língua, além de perceber os aspectos culturais e ideológicos na sociedade como forma de aprendizado. Assim, segundo Rojo (2001) podemos definir que, as práticas de letramento se constituem na junção dos espaços escolares com os espaços extraescolares, assim como o letramento digital que tem sido amplamente difundido com o avanço tecnológico e o amplo acesso aos dispositivos digitais⁴ de comunicação.

A inserção das tecnologias no espaço escolar

Até o início do século XXI as escolas mantinham como proposta de ensino diferenciado a “sala de informática ou computação”⁵, em que os

⁴ Cf. Os dispositivos digitais segundo Ribeiro (2014b, p. 317), congregam os computadores, notebooks, tablets e smathphones que ofertam as crianças contato desde a mais tenra idade que as “permitem internalizar os procedimentos necessários para utilizá-los, empregar várias linguagens (usar textos, imagens, captar sons e outras) e inserir-se numa cultura digital”.

estudantes se deslocavam até esse espaço, para utilizar os computadores como forma de acesso à banda larga de internet. Ademais, mesmo com a presença de computadores nas instituições escolares, muitos foram os desafios para utilizá-los, principalmente a falta de formação continuada aos professores para trabalharem com as tecnologias. Embora caminhasse a passo lentos nas instituições escolares, sua expansão social esteve, e ainda continua em evidência, de modo a ser efetivamente trazido pelos alunos para dentro do espaço escolar, agora com a necessidade de aprimorar o modo de lidar com informações e as relações sociais.

Nesse viés, a partir dos anos 2010, com a facilitação do acesso e compra de dispositivos digitais, os educandos passaram a trazer seu próprio equipamento para as salas de aula, pois já o utilizavam em casa. Os projetores ou aparelhos multimídias são outros exemplos utilizados em larga escala, seja nas escolas de educação básica ou no ensino superior para a ministração de aulas expositivas, abarcando vídeos, gráficos, imagens, dentre outros recursos necessários para que o discente compreenda o conteúdo abordado.

Nesse contexto, o professor é compreendido como um mediador da aprendizagem, propiciando assim ao aluno uma melhor oportunidade de entendimento e de desenvolvimento da leitura e escrita com as tecnologias. Para tal, as escolas devem capacitar seus docentes para que sejam bem instruídos a tais funções delegadas e de fato centrarem o educando no processo de ensino e aprendizagem com vistas a conhecer os benefícios que as tecnologias podem proporcionar para sua formação enquanto sujeitos integrais solicitado pela CF/88 e a LDB/96, possibilitando a ampliação das inúmeras formas de aprendizagem.

Ainda que desafiante, a utilização dos meios tecnológicos podem criar outras possibilidades de aprendizagem. Além disso, a integração de dispositivos digitais em sala de aula aciona outros saberes, despertando a

⁵ Cf. Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), cuja meta é atender todas as escolas públicas urbanas até 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32086-proinfo> Acesso em: 05 abr. 2021.

curiosidade, desencadeando novos conhecimentos, visto que, como aborda Moran (2013) a sala de aula tradicional é asfixiante para todos, inclusive para os discentes mais novos, pois, as crianças ficam, muitas vezes, insatisfeitas, estressadas, o que necessita da criação de projetos pedagógicos diferenciados. Desse modo, algumas escolas já estão investindo em novos caminhos educativos, em modelos disciplinares centrados na aprendizagem com problemas, jogos, atividades, desafios relevantes e projetos em grupo. Mas, para essa mudança ser efetiva, é necessário a elaboração e organização de práticas educativas inovadoras e participantes.

Portanto, o âmbito escolar precisa ser redesenhado dentro de uma concepção mais ativa e centrada no aluno, envolvendo atividades problemas juntamente com o “construcionismo”, que segundo Papert (1994) interessa-se primordialmente em estudar a conversa entre o processo de aprendizagem e os artefatos – atividade pedagógica e tecnológica. Assim, uma tendência pode ser aulas mediadas por intermédio das tecnologias digitais, o que possibilita criar processos de aprendizagens diferenciados e interativos, principalmente por meio das “metodologias ativas” – estas nada mais são, do que demonstração do enfoque que o aluno deve ter no método de ensino e aprendizagem, buscando observar a realidade, seus pontos-chaves, sua teorização, as hipóteses de solução e sua aplicação à realidade, sendo influenciadas por algumas correntes teóricas bem conhecidas, como o interacionismo de Vygotsky, a aprendizagem pela experiência de Dewey e a corrente filosófica de Paulo Freire, que rompe com a educação tradicional conteudista, denominada por ele de educação bancária.

Para o interacionismo o aluno deveria ser propiciado a um ambiente escolar afetivo no qual, sua voz pudesse ser ouvida e difundida de modo a poder buscar uma socialização com os demais colegas de sua classe. Para Vygotsky (1989, p. 56) “os processos mentais superiores do indivíduo têm origem em processos sociais.” Já segundo Dewey (1978) não há separação entre vida e educação. Para isso, as metodologias ativas buscam uma junção de experiências vivenciadas pelos alunos, como uma forma de aprendizado

dentro de sala de aula, posto que, as duas coisas podem se complementar e formar uma aprendizagem que faça sentido para a criança.

Enquanto isso, conforme Freire (2015), o professor deve valorizar o conhecimento prévio do aluno e sua autonomia, pois, acredita que o ensino conteudista retira da criança seu senso crítico e consciente de formular opiniões sobre os mais diversos assuntos e o torna influenciável e manipulável. Portanto, entende-se que o processo de ensino e aprendizagem deve propiciar uma troca entre o docente e o discente (FREIRE, 2015).

Nesse sentido, ao utilizar-se das metodologias ativas os discentes deixam de ser apenas os receptivos do processo de aprendizagem, passando assim, a serem ativos no mesmo, visto que, também têm vivências a serem compartilhadas para a própria construção de seu conhecimento. Dessa forma, cabe salientar que, as metodologias buscam ressignificar o processo docente/discente, tornando o aluno o centro do processo de ensino, difundindo a autonomia do mesmo, problematizando sua realidade e reflexão, possibilitando assim, o trabalho em equipe e inovando na realidade do docente em ser um mediador desse processo.

Com isso, podemos ressaltar que o letramento digital traz autonomia às práticas educativas para pais, professores, estudantes e demais agentes do processo educativo. Tal proposta fora difundida amplamente por Papert (1994), o que levou ao aprendizado autodirigido, criando uma porta de entrada para os interesses e habilidades das crianças para atingir os objetivos de cada processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, ao vivenciarmos um contexto de ensino remoto caudado pela pandemia do COVID-19 no ano de 2020, passamos a presenciar rotineiramente o uso das TDICs e das metodologias ativas na educação básica e em contextos extraescolares, o que reverberou em diversas práticas para se atingir os objetivos do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, no campo da leitura e da aquisição da linguagem escrita não foram diferentes.

Leitura literária em contextos de letramento digital

O ato de ler é amplamente difundido em nossa sociedade, devido ao modelo grafocêntrico da mesma em que a criança adentra ao meio escolar já possuindo contato com os mais diversos estímulos expostos no ambiente ao qual integram. Com isso, a leitura passa a ser valorizada e sua aprendizagem gera uma grande apreensão tanto nos educandos quanto nas famílias. Neste quesito, podemos destacar que o ensino no tocante à leitura, a princípio, gera um grau de medo nos pequenos, pois a pressão realizada, em sua maioria por responsáveis e professores, é demasiada, gerando tensões. No que concerne aos familiares, estes consideram a alfabetização um grande avanço para os estudantes e criam diversas expectativas quanto a este momento, em que, muitas das vezes, antecipam ações visto a importância destinada a este campo por todos os cidadãos da comunidade (SOARES, 1999).

Sendo assim, a leitura, segundo Martins (2010), não é apenas o decodificar da escrita, mas envolve uma dimensão simbólica de sons, gestos, expressões e, até mesmo, de objetos que nos cercam. Devemos compreender que além de codificar e decodificar, o ato de ler engloba uma finalidade, ou seja, o porquê lemos e quais as funcionalidades dos usos sociais da leitura e da escrita, posto que, de acordo com Freire (1981, p. 13), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Nesse viés, a importância da leitura vai além de nos comunicarmos, expressarmos e pensarmos sobre determinada situação, abarcando a compreensão do mundo, a ampliação da criatividade e do senso crítico, bem como o aprimoramento de aspectos psicomotores – físicos, emocionais, cognitivos e motores –, proporcionando segundo Martins (2010), a formação global do indivíduo.

Diante disso, Paulino (2014) ressalta que a leitura literária é uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento infantil que deve ser oportunizada desde a mais tenra idade por meio de livros e diversos

outros recursos difusores da mesma pois, estes artefatos possibilitam que a criança projete o que lê, suas experiências, referências, desejos, medos e se encontre na leitura, se sinta parte dela ou se identifique com a história, com o relator, ocasionando assim uma aproximação do leitor com a leitura e, contribui com o desenvolvimento das crianças, permitindo que as mesmas se tornem criativas, críticas, com boa memória, curiosas, na qual propicia e, gera um afeto entre quem lê e quem escuta, além de criar uma capacidade de lidar melhor com seus sentimentos ou certas situações vivenciadas no cotidiano. Além do mais, colabora no processo de aquisição da escrita e da linguagem, bem como na apreensão dos gêneros textuais nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa direção, a leitura é vista e discutida por Solé (1998) como um processo de interação e de construção de sentidos, em que o educando se utiliza de seu conhecimento prévio e de seu contexto social para apreender e compreender quando desenvolve o ato de ler. Desta maneira, ler imbrica que a criança conheça os usos e funcionalidades sociais da língua e, não meramente codifique e decodifique os códigos apresentados no texto.

Nesse viés, o texto segundo Solé (1998) se torna um lugar de encontro, posto que, a leitura envolve um contexto social, histórico e ideológico, mobilizando uma série de conhecimentos: a) de mundo, como saberes prévios e experiências; b) linguísticos, referentes aos conhecimentos da língua, seu sistema e significado das palavras; c) sociointeracional, que remete a conhecimentos relativos à organização de nossa sociedade e como ocorrem as relações sociais em nosso meio.

Nessa perspectiva, temos o cunho do termo leitor ativo, sendo este aquele que mobiliza seus conhecimentos prévios ao ler, que possui objetivos e intenções de leitura com vistas a construção de sentido do texto para que ao final deste, compreenda e aprenda o que leu, permitindo assim a compreensão leitora da criança. Ademais, o ato de ler deve fazer sentido e ser motivador, buscando uma aprendizagem significativa, posto que, a relação entre os conhecimentos

compreendidos e os conhecimentos prévios criam um novo conhecimento, ou seja, a aprendizagem significativa (SOLÉ, 1998).

Desse modo, o leitor ativo compreende e se apropria de outros modos de ler, incluídos pelo letramento digital. Para Soares (2002), as tecnologias de escrita organizam a condição de letramento, sendo divididas em “tecnologias tipográficas” – que designam os processos de escrita em papel –, e “tecnologias digitais” – que designam os processos de escrita em tela. A tela como um novo espaço de leitura e escrita propicia novas formas de acesso à informação, provocando outras formas de ler e escrever. Enquanto nas “tecnologias tipográficas”, em que o papel é o suporte, o texto apresenta-se linear e estruturado, nas “tecnologias digitais”, onde um dos suportes é tela do computador, o texto apresenta-se sem ordem pré-definida, sendo multilinear e multissequencial. Se antes na leitura impressa o domínio da linguagem escrita era condição essencial para a apreensão do seu conteúdo, com o uso das tecnologias digitais outro tipo de linguagem se faz presente para a compreensão da mensagem. Compreendemos que o domínio do código escrito não é condição primária para o entendimento da mensagem pelo leitor, evidenciando que houve uma transformação nos processos de leitura (SOARES, 2002).

Nessa perspectiva, podemos dizer que as atividades de estímulo à leitura, sejam de obras impressas ou em contextos digitais, contribuem para o letramento da criança. Sendo assim, atualmente vivenciamos novas ferramentas que podem auxiliar neste processo. O letramento digital trata-se da dimensão dinâmica de apropriação dos usos de tais dispositivos digitais, de modo que, os sujeitos estejam sempre em processo de aprendizagem e interação com novas maneiras criativas e chamativas de ter contato com um texto digital, seja para mudar de lugar, espaço, ter uma multiplicidade de telas e poder escolher o seu estilo próprio de leitura.

Para tal, a compreensão das funções do hipertexto faz parte do letramento digital no qual as mídias tecnológicas são o foco, trazendo

imagens, vídeos, áudios, etc. A interatividade com os textos se configura a partir de links dinâmicos que desenvolvem a capacidade de ler e escrever do educando de maneira diferenciada, não linear e lúdica, que pode e deve ser mediada pelo professor (RIBEIRO, 2014a). Nesse sentido, as diferenças entre o texto de papel e do texto em tela de um celular, computador ou tablet está na facilidade de seu acesso com poucos cliques e também do modo como são organizados os textos. No papel temos uma hierarquia padronizada – o texto segue-se de cima para baixo, da esquerda para a direita, tendo páginas enumeradas nas quais podemos identificar um começo, meio e fim.

Já no texto em tela de uma mídia o leitor pode definir seu próprio modo de leitura sem uma ordem linear e temporal. Assim, o letramento digital proporciona à criança a ampliação da perspectiva do leitor, em que o percurso da leitura pode variar, reduzir ou ampliar, bem como de sua criatividade, o que impacta nos modos de realização da leitura e da escrita. Para isso, mediar o acesso dos discentes aos hipertextos pode auxiliar nessa nova interação social do letramento digital promovendo à criança construir estratégias de leitura a partir de diferentes contextos. Considerando que as tecnologias digitais impactam nos modos de interação entre o leitor e o texto, entre o leitor e forma de adquirir novos conhecimentos, muito tem se discutido sobre o conceito de multimodalidade, em que, conforme Street (2014),

Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros. Dessa forma, professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as

habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metac conhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento (STREET, 2014, p. 229).

Nesse sentido, os textos multimodais, conforme Rojo (2001), são definidos como aqueles que empregam ambas composições, sendo a linguagem verbal e a não verbal – imagens, sons, vídeos, etc – com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor, haja vista que, a linguagem utilizada nesses textos é uma unidade de produção verbal coletiva e social que veicula uma mensagem apresentada na sociedade a qual integra os sujeitos leitores. Dessa forma, a prática de leitura da mensagem escrita com a prática da decodificação das imagens e outros recursos visuais, é que irá facilitar o entendimento do usuário, compreendendo assim as funções sociais da língua por intermédio do letramento digital.

Nesse viés, quando lemos um texto, seja impresso ou digital, somos expostos a uma grande quantidade de estímulos sensoriais e visuais, aos quais se somam aos nossos objetivos de leitura e as estratégias de leitura que empregamos durante o ato de ler, haja vista que, lemos os textos de modo diferente, porque se diferem as motivações que nos conduzem a essa prática.

Desse modo, criamos expectativas diretamente relacionadas com o tipo de texto que será lido, no qual esperamos encontrar uma gama de recursos multimodais que nos ajudem a avançar em nossa compreensão leitora. Para tal, considerando que as práticas de comunicação e interação social são inerentes ao processo educacional, o ensino vive um momento revolucionário que perpassa o binômio Pedagogia-Tecnologia e seus reflexos quanto ao ato de aquisição da linguagem escrita, posto que, o que antes era feito mecanicamente por meio da decodificação e codificação, foi ressignificado pela mediação de ferramentas digitais no uso da língua,

excedendo assim a superficialidade material e impressa dos textos, proporcionando uma leitura não-linear, lúdica e autônoma (ROJO, 2001).

Nessa perspectiva, as fronteiras do letramento digital perpassam a sala de aula e, devem ser utilizados para beneficiar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nesse viés, a BNCC (BRASIL, 2018) vislumbra a linguagem como forma de interação, em que, a concepção de língua é vista como um fenômeno cultural e social, bem como histórico que se altera conforme seus contextos de uso, e é responsável pela construção de identidades. Já no que se tange ao texto, este é considerado como uma unidade de trabalho, em que se valida os contextos de produção e o uso significativo da linguagem. Ademais, cabe evidenciar que no contexto da BNCC a leitura é concebida em um sentido mais amplo, referindo-se não apenas ao texto escrito, como também a imagens estáticas (desenho e pintura), som (música) e em movimento, como vídeos e fotos, constituindo assim, o acesso das crianças aos textos multimodais (BRASIL, 2018).

Frente a essa questão, as pesquisas de Santaella (2004) nos apresentam três tipos de leitores, sendo: leitor contemplativo/meditativo – este leitor lê e mantém uma relação íntima com o livro impresso e com as imagens fixas dispostas na obra; leitor movente/fragmentado – este leitor se caracteriza por sua movência e dinamicidade e surge com o nascimento do jornal em que se define como, “[...] um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias de realidade” (SANTAELLA, 2004, p. 29); leitor imersivo/virtual – este leitor lê e explora as hipermídias, em que possui um estilo de leitura livre e não-linear, provocados por suas escolhas entre nexos e nós.

[...] um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre as palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc. (SANTAELLA, 2004, p. 33).

Diante do exposto, este estudo buscou descrever os recursos digitais do aplicativo “Bamboleio”, de modo a refletir sobre as contribuições no processo de compreensão leitora da criança em contexto de ensino remoto, a partir de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa. A escolha do aplicativo digital “Bamboleio” se deu por oferecer recursos de fácil manuseio e por contar com uma biblioteca virtual, bem como oportunizar aos professores, pais e demais agentes do processo educativo dicas em seu Blog para a mediação da leitura literária de forma efetiva e satisfatória com as crianças, especificamente no período de contexto remoto.

O aplicativo bamboleio

O aplicativo Bamboleio foi implementado no ano de 2020, em uma turma de alfabetização de uma escola privada do Sul de Minas Gerais e está disponível para download nas plataformas Android e IOS, contando com um acervo de livros digitais de variadas temáticas, autores, projetos gráficos e com dicas de mediação de leitura para pais, responsáveis e/ou professores explicitadas por meio de um Blog disponível online no site do Aplicativo. No que se concerne ao acesso as obras no aplicativo, elas são disponibilizadas por 30 dias de forma gratuita e depois deste período os conteúdos ficam disponíveis por meio de assinatura mensal com o custo acessível, sendo que, este valor é utilizado para manter o acervo junto as editoras e, concomitantemente o acesso das obras pelos leitores.

Como supracitado o aplicativo foi indicado aos pais e professores de uma turma do 1º ano do ensino fundamental, em contexto remoto de alfabetização, alocada em uma instituição privada de ensino do Sul de Minas Gerais. Cabe reiterar que, o mesmo surtiu efeitos positivos para a aquisição da compreensão leitora e da linguagem escrita pelas crianças e, foi utilizado como forma de apresentar a leitura literária para os pequenos, de modo a provocar não somente o deleite e aquisição do processo de linguagem escrita, mas uma formação crítica e criativa.

Cabe salientar, ainda, que todos os envolvidos dispunham de condições para manter a assinatura mensal do aplicativo e garantir, assim, o acesso das obras pelos pequenos. Ademais, a instituição difundiu amplamente as dicas de mediação disponíveis no *Blog online* para fomentar o contato afetivo e satisfatório das crianças com seus familiares e professores durante o ato de ler.

FIGURA 1: Tela de apresentação do aplicativo Bamboleio.



Fonte: Aplicativo Bamboleio (2021).

Cabe reiterar aqui, que o acervo disponível no Bamboleio busca respeitar os preceitos da “Bibliodiversidade”: Biblio radical advindo do grego *Bíblion*, que possui o significado de livro, é usado sempre relativo a estes e aos espaços que os congregam. Já a palavra diversidade deriva do latim *diversitas* e, segundo o Dicionário de Português Online (2020), significa “reunião do que contém vários e distintos aspectos, características ou tipos; pluralidade”.

Bibliodiversidade é uma grande quantidade de expressões culturais e de diferentes expressões culturais, visões e modos de expressar-se que existem entre as sociedades [...] Acesso a muitos títulos, desde as histórias em quadrinhos aos belos livros ilustrados são fatores essenciais que desperta o

interesse pela leitura, e eliminar do imaginário das crianças e jovens que a leitura é uma obrigação, pois a leitura vai além dos livros (SCHROEDER, 2009, p. 10).

Sendo assim, o aplicativo Bamboleio conta com Bibliodiversidade em seu acervo, visto que, apresenta obras que possibilitam uma diversidade de projetos gráficos e tipográficos para que as crianças e adultos ao mesmo tempo, se sintam provocados pelos endereçamentos múltiplos dos livros. Ademais, o aplicativo por conter um acervo variado, corrobora com o direito à literatura apresentado por Cândido (2011), pois, durante o período remoto, o acesso a diferentes obras, viabilizou também o acesso à cultura, um bem imprescindível, assim que como o direito à vida, à moradia, à alimentação e a Literatura que é vista como direito básico e fundamental aos pequenos. Além disso, o site do aplicativo Bamboleio oferta um *Blog* com dicas de mediação de leitura para os adultos que apresentam a leitura literária para as crianças – as temáticas podem ser escolhidas previamente pelos mediadores.

Para a criança, é ainda mais lindo quando a entrada no mundo mágico da literatura infantil se dá na companhia de um adulto. É preciso que adulto e criança cultivem momentos despreziosos juntos, momentos em que só coexistam na brincadeira e no amor. E a leitura com certeza é uma maneira – das mais poderosas e incríveis - de adultos e crianças se encontrarem em suas infâncias (BAMBOLEIO, 2021, p. 01).

Desse modo, o *Blog* parece defender uma perspectiva em que a relação entre a criança e a leitura acontece por meio da companhia de um “adulto”, ou seja, de uma ação leitora permeada pelas relações afetivas, haja vista que, de acordo com Reyes (2014, p. 213) “os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem”.

Nessa perspectiva, a compreensão da ação de mediadores de leitura torna-se um diferencial, pois a relação entre a criança e o objeto de conhecimento, no caso uma obra literária, não se dão apenas por via direta do estímulo e resposta, como na concepção defendida pelo Behaviorismo, mas pela interação mediada (VYGOTSKY, 1989). Assim, ao entrar em contato com a leitura, as mediações são fundamentais para que os pequenos leitores ampliem suas funções psicológicas superiores e compreendam pouco a pouco os usos e funções da Literatura na sociedade a qual integram.

FIGURA 2: Tela principal do aplicativo Bamboleio.



Fonte: Aplicativo Bamboleio (2021).

Destacamos que, o aplicativo apresenta ícones de orientação às ações que o leitor pode realizar, com comandos de fácil compreensão e utilização. Ao iniciar, o aplicativo solicita que um cadastro de e-mail e senha sejam feitos. Após esse primeiro momento, pode ser cadastrado o perfil para o adulto que mediará a leitura junto a criança e, por conseguinte, a feitura da inserção das crianças que irão utilizá-lo e sua respectiva faixa-etária, para que os livros, bem como as histórias sejam personalizadas por idade. Após a inclusão do mediador de leitura e das respectivas crianças que receberão esta mediação, o aplicativo oferece a possibilidade de selecionar os assuntos para buscar obras que mais se

adequem aos seus leitores e, ao mostrá-las oferece a possibilidade de após a leitura do livro digital, adquiri-los de forma física pelo site de lojas e editoras parceiras.

Além disso, o aplicativo Bamboleio oferece recursos digitais, que para o acesso aos livros e suas informações, conduz por meio de cliques aos ícones disponíveis na tela, como observado na Figura 2 temos: a lista com três traços a direita – oportuniza que o adulto mediador acesse as configurações do aplicativo; o ícone seguinte com a imagem de um “leãozinho” indica o perfil da criança que está lendo no momento; a lupa permite buscar obras ao qual os leitores possam interesses; o quadro com quatro ícones possibilita que o mediador escolha os assuntos que deseja apresentar para as crianças; por fim no centro da imagem temos uma gama de obras conforme os assuntos determinados pelo adulto-mediador cadastrado. Além disso, ao escolher um livro a criança tem autonomia para deslizar com o cursor em suas páginas e sobre as imagens de cada obra.

Desse modo, tais recursos possibilitaram a mediação da literatura infantil, tanto na sala de aula pelo docente quanto no âmbito familiar pelos adultos mediadores, haja vista que, essa ação viabilizou além de momentos de deleite, a formação crítica dos pequenos leitores, posto que, “ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar sua carta de cidadania no mundo da cultura escrita...” (LERNER, 2002, p. 73).

Em suma, durante o ensino remoto, o aplicativo digital possibilitou o acesso a obras e a vivência de uma cultura digital, em que o pequeno leitor possa definir seu próprio modo de leitura, sem uma ordem linear e temporal. Haja vista que o letramento digital proporciona à criança a ampliação da perspectiva do leitor, em que o percurso da leitura pode variar, reduzir ou ampliar, bem como de sua criatividade, o que contribui nos modos de realização da leitura e da escrita. Para isso, na utilização do aplicativo Bamboleio foi necessário que os pais e responsáveis também assumissem a

função de mediar o acesso dos discentes aos hipertextos, o que auxiliou nessa nova interação social do letramento digital promovendo à criança construir estratégias de leitura a partir de diferentes contextos (RIBEIRO, 2014a).

Considerações finais

É certo que o letramento digital e as práticas oportunizadas por intermédio da literatura infantil são imprescindíveis para o processo de compreensão leitora, haja vista que, durante o momento atípico vivenciado no ano de 2020, devido a pandemia do COVID-19, as relações pelos meios digitais se intensificaram e, a literatura infantil, bem como a leitura literária sofreram defasagens na aprendizagem remota, em que as crianças se depararam com falta da interação com seus pares, com atividades mecanizadas e desestimulantes.

Nesse sentido, o aplicativo digital Bamboleio, mostrou-se uma possibilidade de se difundir a leitura literária nas turmas de alfabetização, posto que, ofertavam uma gama de livros com características da Bibliodiversidade e que oportunizavam a medição da leitura, reforçando assim os laços do triângulo amoroso proposto por Reyes (2012) entre adulto, criança e livro. Desse modo, a atuação dos mediadores da leitura pode acontecer de diferentes modos, lugares e suportes, seja impresso ou digital, estimulando que os pequenos-leitores explorem a obra durante a leitura no aplicativo, o que se faz fundamental para a compreensão leitora, bem como para a autonomia infantil contribuindo assim, com o letramento digital.

Em suma, acompanhar as evoluções do texto impresso para o texto em tela se fazem essenciais para receber os estudantes que adentram a educação básica atual, posto que, emergem de uma sociedade imersa no contexto da cibercultura. Ademais, isso se constituiu um desafio para professores, principalmente no período remoto causado pela pandemia de COVID-19, em que aumentou, consubstancialmente, o uso dos recursos digitais durante as aulas em contexto remoto. Desse modo, o uso do aplicativo Bamboleio

ofereceu situações de mediação da leitura, estimulando a compreensão leitora de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental garantindo, assim, os direitos de aprendizagem resguardados pela BNCC (BRASIL, 2018).

Referências

APLICATIVO BAMBOLEIO. *Amor que cresce a cada leitura*, 2021. Disponível em: <https://site.bamboleio.com.br/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

ARAÚJO, R. S. Letramento digital: conceito e pré-conceitos. *Anais eletrônicos – Universidade Federal de Pernambuco*, 2008. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Rosana-Sarita-Araujo.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 05 de outubro de 1988. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão*, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. *Ministério da Educação, Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020*. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. *Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)*, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32086-proinfo>. Acesso em: 05. abr. 2021.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

DEWEY, J. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIVERSIDADE. In: *DICIO, Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/diversidade/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. Da pesquisa às implicações. In: DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. cap. 1, p. 15-60.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRADE, I. C. A. S. Alfabetização digital. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). *Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 25-27.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.
- LERNER, D. *Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- LÉVY, P. *Cibercultura* - Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- MORAN, J. M. *Novos modelos de sala de aula*. 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/modelos_aula.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.
- PAPERT, S. *A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PAULINO, G. Leitura literária. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). *Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 177-178.
- REYES, Y. *Entrevistas - Yolanda Reyes*. Revista Emília: Dolores Prades, 12 set. 2012. Disponível em: <https://emilia.org.br/yolanda-reyes/>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- REYES, Y. Mediadores de leitura. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). *Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 213.
- RIBEIRO, A. E. Hipertexto. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). *Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014a. p. 138-139.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). *Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014b. p. 317-318.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 54-74.

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

SCHROEDER, R. U. *Panorama editorial*, ano 4, n. 48, p. 9-14, jun./jul. 2009.

SIGNORINI, I. Apresentação. In: SIGNORI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 7-19.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et. al (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, Dec. 2002. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2021.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. V. Multimodalidade. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). *Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 229-231.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em agosto de 2021.

Aprovado em maio de 2022.