

TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: A UBIQUIDADE NO EIXO DA LEITURA NO CENÁRIO PANDÊMICO

Roberta Varginha Ramos Caiado - (UNICAP)

roberta.caiado@unicap.br

Cristina Albert Mesquita - (UNICAP)

cristinaamesquita@gmail.com

Fábio Albert Mesquita - (UNICAP/UFPB)

fabioalbert97@gmail.com

RESUMO:

Este artigo busca analisar as contribuições das Tecnologias Digitais Móveis no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, no eixo da Leitura Compreensiva, durante a pandemia da COVID-19. Por meio de questionários aplicados na educação básica, constatou-se que, embora as dificuldades pandêmicas tenham impossibilitado o pleno aproveitamento das tecnologias digitais, reconheceram-se as possibilidades dessas tecnologias para o redirecionamento do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Tecnologias Digitais Móveis. Ensino-aprendizagem da Leitura.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the contributions of Digital Mobile Technologies in the teaching-learning process of the Portuguese Language, in the Comprehensive Reading axis, during the COVID-19 pandemic. Through questionnaires applied in basic education, it was found that, although the pandemic difficulties have made it impossible to take full advantage of digital technologies, the possibilities of these technologies for redirecting education were recognized.

KEY-WORDS: Portuguese language. Mobile Digital Technologies. Teaching-Learning of Reading.

0. Introdução

Em 2020, em meio à pandemia advinda do vírus da COVID-19, o cotidiano foi reinventado em todas as suas dimensões. Na educação, tivemos que (re)aprender a aprender e a ensinar remotamente, mediados por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), e, em especial, pelas Tecnologias Digitais Móveis (TDM). Diante da necessidade de entender este novo cenário, objetivamos, neste artigo, analisar as contribuições das Tecnologias Digitais Móveis (TDM) no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP), no eixo da Leitura Compreensiva, durante a pandemia da COVID-19 no ano de 2020.

A relevância do trabalho com as TDM na escola em favor de novas formas de aprender – a aprendizagem ubíqua (SANTAELLA, 2013b, p. 23) – justifica a necessidade de pesquisas que investiguem esse processo e especifiquem como essas TDM mediaram o ensino e a aprendizagem de LP em época pandêmica. Buscamos, assim, investigar de que modo as TDM podem favorecer processos diferenciados de ensinar e de aprender, no eixo da leitura, que impliquem o agenciamento e a participação do aluno e a ressignificação do papel do professor, bem como promovam a mobilidade e a portabilidade do ensino e da aprendizagem.

Como se sabe, o acesso aos dispositivos móveis e à internet ainda não é pleno. Dadas as desigualdades sociais existentes no Brasil, o acesso à internet é uma carência nos lares de mais de 2,5 milhões de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2020, p. 8). Como reflete Coscarelli (2020, p. 16), “para muitas famílias, falta tanta coisa que parece loucura falar que acesso à internet é prioridade”. Em um contexto pandêmico que não permitiu atividades presenciais, isso significa uma desigualdade também no processo educacional.

Desse modo, para obter resultados transformadores para toda a sociedade, ainda é necessário democratizar o acesso aos dispositivos e ao sinal da rede de internet. Reforçamos, assim, o alerta de Cope e Kalantzis (2010, p. 7) em relação ao perigo da segregação digital em meio a um mundo no qual é mais fácil produzir desigualdades do que promover a igualdade.

Por outro lado, também é preciso seguir com as pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa em Tecnologias Digitais Móveis, a fim de que possamos encontrar

novas perspectivas educativas. Dessa maneira, desejamos analisar, cientificamente, o que representa e significa a ubiquidade propiciada pelas TDM no ensino-aprendizagem de LP, no eixo da Leitura Compreensiva, neste momento de distanciamento e isolamento social provocados pela COVID-19.

Para responder ao objetivo proposto, partimos dos pressupostos teóricos da Teoria Sociointeracionista (VYGOTSKY, 1998), da Concepção de Leitura (KOCH; ELIAS, 2006; LEFFA, 1996; COSCARELLI, 2016), da Aprendizagem móvel (AUTOR, LEFFA, ANO) e da Comunicação Ubíqua (SANTAELLA, 2013a; 2013b). Metodologicamente, utilizamos a pesquisa mista, quali-quantitativa, do tipo estudo de caso, com a aplicação de questionários a professores e alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, de escolas públicas e particulares do Recife.

Além desta seção introdutória, o artigo está estruturado em outras quatro seções. Na primeira seção, explicitamos os principais conceitos que fundamentam nossa pesquisa. Na seção seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados, descrevendo os passos que levaram à delimitação de nosso *corpus* de pesquisa e à definição de nossas categorias de análise. A terceira seção dedica-se à exposição e discussão dos dados, considerando os objetivos do estudo. Por fim, encerramos o artigo com uma seção de considerações finais, na qual realizamos um balanço dos resultados obtidos.

1. A Leitura Compreensiva e as Tecnologias Digitais Móveis: apontamentos teórico-conceituais

Partimos, inicialmente, das concepções pedagógicas preconizadas pela Teoria Sociointeracionista (VYGOTSKY, 1998), pois entendemos que essa linha teórica corrobora a nossa crença na indissociabilidade entre aprendizagem, interação e desenvolvimento humano. Neste sentido, nosso ponto de vista sobre o aprender é similar ao apresentado pelos pesquisadores Peters, Burbules, Smeyers (2008), que defendem ser necessária a existência de atividades práticas que permitam aprender novas formas de envolvimento. Assim, acreditamos que o ato de aprender exige a ação e a participação ativa do aluno, bem como uma gama de características desencadeadoras de processos mentais favoráveis à apreensão, ressignificação, reelaboração e redescritção do conhecimento (AUTOR, LEFFA, ANO, p. 110).

Em relação à Leitura Compreensiva, eixo no qual se situa nossa investigação, entendemos que tal atividade constitui-se como um processo interativo e complexo de produção de sentidos, envolvendo não apenas os elementos linguísticos da superfície do texto, mas também diversos saberes que estão presentes no evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11). Dessa maneira, no lugar de passivamente decodificar o texto, o leitor participa ativamente da produção de sentidos, articulando diferentes saberes, experiências de mundo e valendo-se de estratégias de leitura como a seleção, antecipação, inferência e verificação (KOCH; ELIAS, 2006, p. 13). Nessa perspectiva, a leitura compreensiva é um processo de significação, no qual participam o sujeito e o objeto que é lido, ambos inseridos em determinadas circunstâncias e momentos históricos (LEFFA, 1996).

Diante das constantes transformações da leitura nos ambientes virtuais, sobretudo na pandemia, cabe refletir sobre os conceitos de leitura e navegação, conforme desenvolvido por Coscarelli (2016). Segundo a autora, a navegação e a leitura devem ser entendidas como duas atividades distintas de um mesmo processo (COSCARELLI, 2016, p. 63-64). A leitura envolve uma situação comunicativa por meio de atividades cognitivas visando à construção de significados profundos. A navegação, por seu turno, é um processo que envolve ações como as de selecionar, clicar, passar os olhos estrategicamente pelas páginas, localizar, entre outras, de modo que o leitor busca informações específicas e, por isso, é preciso que ele desenvolva habilidades diferentes daquelas de leitura de textos impressos.

Apesar de os dois processos acontecerem, de modo geral, simultaneamente no ambiente virtual (COSCARELLI, 2016, p. 79), é preciso ter em vista a distinção entre eles, pois refletir sobre as diferenças entre leitura e navegação pode servir como suporte para que professores identifiquem as dificuldades dos alunos no processo da leitura online. Na realidade remota da pandemia, pensar sobre tais questões se tornou ainda mais essencial para definir as estratégias de ensino no eixo da Leitura Compreensiva, uma vez que a leitura em tecnologias digitais, mais do que nunca, faz parte dos cenários educativos emergentes. Trabalhar essas distinções em sala de aula, portanto, dá aos estudantes condições de perceber que uma navegação bem feita nem sempre resulta em uma leitura que constrói significados, sendo necessário buscar a compreensão das informações selecionadas (COSCARELLI, 2016, p. 77).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, precisamos, também, compreender o conceito de aprendizagem ubíqua formulado por Santaella (2013b, p. 23), que

compreende os novos modos de aprender mediados por dispositivos móveis. Essa aprendizagem ubíqua envolve atividades que têm potencialidades pedagógicas, significativas e relevantes, que privilegiam situações reais, problemas autênticos e fenômenos complexos que levam à reflexão e ao conflito cognitivo.

A aprendizagem ubíqua, nos moldes propostos por Santaella (2013a; 2013b), envolve o uso das chamadas Tecnologias Digitais Móveis, que devem ser entendidas como todos aqueles aparelhos digitais que podem ser portados e utilizados a qualquer tempo e em qualquer lugar. Dessa forma, *smartphones*, *tablets* e *notebooks* são exemplos de TDM, pois têm como característica central a ubiquidade, uma vez que criam novas relações de espaço-tempo (SANTAELLA, 2013a, p. 10).

Quando relacionamos as TDM ao processo de ensino-aprendizagem, ganha destaque a modalidade educativa que ficou conhecida como *m-learning*, caracterizada como uma aprendizagem que:

[...] acontece a partir das práticas sociais, culturais, acadêmicas e digitais dos sujeitos, em dispositivos móveis (smartphones, tablets, notebooks, dentre outros), com base nos princípios de interatividade, mobilidade, portabilidade, multimodalidade propiciados pela integração multimídia presente e, acessível, em tecnologia móvel (AUTOR; LEFFA, ANO, p. 112).

A partir desse conceito, entendemos que a *m-learning* é um meio multimídia e multifuncional de ensino e de aprendizagem que pode ajudar e até mesmo influenciar as práticas pedagógicas escolares. Através das TDM, as instituições educativas são desafiadas a se deslocarem para um ensino participativo, com atividades presenciais e virtuais (MORAN, 2013, p. 30). Lembremos, assim, que a *m-learning*, viabilizada pelos aparelhos móveis, incrementa a aprendizagem online (*e-learning*), possibilitando ao aprendizado chegar em qualquer lugar (SANTAELLA, 2013, p. 25).

Cabe esclarecer, neste ponto, que enxergamos a *m-learning* e as TDM como um verdadeiro meio de aprendizagem e não somente instrumentos auxiliares no processo pedagógico. Afinal, o mero uso de aparelhos móveis não promove, por si só, um processo de ensino-aprendizagem ubíquo, pois é possível fazer uso das Tecnologias Digitais Móveis para recriar modelos tradicionais baseados em didáticas de transmissão de conteúdos (COPE; KALANTZIS, 2010, p. 8) que reforçam uma aprendizagem passiva e com quase nenhum protagonismo do aluno.

Na realidade escolar no contexto pandêmico, conforme já relatado por autores como Junqueira (2020, p. 33-34), percebemos que as videoaulas acabam sendo, muitas vezes, a repetição do que já ocorria antes: aulas expositivas, monológicas e monomodais, com a manutenção da relação vertical de professor-aluno. No entanto, há um equívoco das escolas ao tentarem reproduzir para o digital as práticas que aconteciam presencialmente (ROJO, 2020, p. 40-41), tendo em vista que as TDM apresentam potencial para criar espaços de colaboração, de avaliação continuada e de interação. É nesse sentido que a Era Pandêmica nos dá a oportunidade não só de (re)pensar a escola, mas também de refletirmos sobre o uso das TDM, verdadeiramente, como meios de aprendizagem.

Ao trazer esse debate para o eixo da Leitura Compreensiva em LP, notamos que um processo educativo ubíquo mediado pelas TDM enseja a participação de alguns tipos de leitores, identificados por Santaella (2013b) em: (i) leitor contemplativo ou meditativo; (ii) leitor movente; (iii) leitor imersivo; (iv) leitor ubíquo.

Os diferentes tipos de leitores, por sua vez, possuem características próprias destacadas por Santaella (2013a, p. 208-211). O leitor contemplativo, oriundo do período pré-industrial, é aquele que realiza a leitura de forma concentrada e observadora, nos moldes tradicionais de um livro impresso. O leitor movente, fruto dos processos industriais, ajusta-se aos novos ritmos de atenção de um mundo agitado, sendo ágil, apressado, movimentando-se no espaço e interagindo com linguagens distintas. O leitor imersivo, por sua vez, surge com o advento do espaço informacional, navega entre diferentes telas, realiza leituras não-lineares e constrói seu próprio caminho de leitura. Apesar de historicamente situados, é importante destacar que “[...] o surgimento de um tipo de leitor não leva o anterior ao desaparecimento. Não é difícil perceber que [...] os três tipos de leitores coexistem, complementam-se e se completam” (SANTAELLA, 2013a, p. 211).

Com a propagação das Tecnologias Digitais Móveis, emerge o leitor ubíquo. Esse leitor, que reúne características dos três tipos já citados, apresenta uma verdadeira “prontidão cognitiva” (SANTAELLA, 2013b, p. 22), situando-se, simultaneamente, no espaço físico e no virtual, de modo a desenvolver uma atenção contínua, mas parcial. No contexto pandêmico, entender o perfil cognitivo do leitor ubíquo é crucial para trabalhar a leitura compreensiva nas atividades escolares. A seguir, apresentamos o percurso metodológico adotado em nossa pesquisa.

2. Procedimentos metodológicos

Para alcançar os objetivos propostos, propomo-nos a realizar uma pesquisa mista, quali-quantitativa, do tipo estudo de caso, com professores e estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, de escolas públicas e particulares do Recife. Seguindo as orientações de Paiva (2019, p. 11) para a pesquisa quali-quantitativa, utilizamos alguns dados quantitativos - gerados por questionários elaborados na ferramenta Google Formulários - para embasar nossas considerações qualitativas sobre as respostas dadas pelos participantes espontaneamente.

A pesquisa caracteriza-se, também, como estudo de caso, pois busca investigar empiricamente um fenômeno em seu contexto real (YIN, 2001, p. 39). Optamos por este tipo de pesquisa para melhor descrever, compreender e explicar as contribuições das TDM para a aprendizagem de LP, no eixo da Leitura Compreensiva, em época Pandêmica.

Explicitamos que, devido à pandemia da COVID-19, utilizamos formulários digitais divulgados na rede social *Facebook*, respondidos por adesão e sem identificação de sujeitos participantes. Em sua organização estrutural, tanto o questionário aplicado aos professores, quanto o aplicado aos alunos foi dividido em três momentos: i) Apresentação dos objetivos da pesquisa, a fim de assumir o comportamento ético de informar aos participantes a destinação dos dados (PAIVA, 2019, p. 27); ii) Verificação do perfil do respondente e do atendimento aos critérios de seleção dos participantes da pesquisa, assegurando o anonimato; iii) Questionamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem remoto de LP, mediado pelas TDM, no eixo da Leitura Compreensiva.

A fim de permitir melhor compreensão das etapas desenvolvidas, apresentamos as particularidades dos questionários e dos demais procedimentos metodológicos a partir dos dois grandes grupos de participantes da pesquisa: os professores e os alunos. Ressaltamos, aqui, que, pelo fato de os questionários terem sido divulgados na rede social *Facebook*, os participantes não se encontravam, necessariamente, em um mesmo ambiente escolar, isto é, os estudantes participantes não estudam, obrigatoriamente, nas escolas onde os professores participantes lecionam.

2.1. Questionário aplicado aos professores

Nas questões referentes ao eixo do ensino, procuramos identificar informações como: os dispositivos utilizados para o ensino; os gêneros textuais trabalhados; as estratégias pedagógicas e as atividades desenvolvidas no eixo da leitura; as percepções positivas e negativas no ensino da Língua Portuguesa durante a pandemia. Para identificar os tipos de leitores considerados para o ensino, elaboramos uma questão fechada com possibilidade de múltipla marcação. Nossa escolha, por permitir mais de uma resposta neste quesito, alinha-se à supramencionada percepção de coexistência e integração dos tipos de leitores (SANTAELLA, 2013a, p. 211). Em cada alternativa, procuramos expor as principais características descritas por Santaella (2013a) para cada tipo de leitor, sem utilizar explicitamente a denominação/classificação da autora, a fim de assegurar um maior nível de espontaneidade nas respostas obtidas.

O *corpus* analisado foi composto pelas respostas dos professores do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1º ao 3º ano), que se dispuseram a responder ao questionário, sem identificação. Ao final do processo de coleta de dados, alcançamos um total de quinze (15) respostas.

Realizamos, então, a leitura preliminar das respostas e selecionamos os respondentes que atenderam às seguintes condições: i) professores que ministraram aulas de LP remotas, mediadas pelas TDM, à época da Pandemia da COVID-19; ii) professores que elaboraram atividades de leitura compreensiva em TDM à época da Pandemia da COVID-19. Em uma análise inicial, duas (2) respostas foram excluídas, pois os professores informaram que não desenvolveram atividades de leitura compreensiva durante o ensino remoto. Das respostas restantes, selecionamos aquelas que apresentaram mais detalhadamente as questões relativas ao ensino da leitura compreensiva. Desse modo, elegemos oito (8) respostas para serem analisadas.

Para efeito de análise, os oito (8) professores participantes foram divididos em dois (2) grupos distintos, conforme o nível de ensino no qual ministraram aulas de LP remotas, a saber: Grupo I – composto por quatro (4) professores do Ensino Fundamental - anos finais, do 6º ao 9º ano, sendo dois (2) da rede pública: P1 e P2; e dois (2) da rede privada: P3 e P4; Grupo II – composto por quatro (4) professores

do Ensino Médio, do 1º ao 3º ano, sendo dois (2) da rede privada: P5 e P6; e dois (2) da rede pública: P7 e P8.

2.2. Questionário aplicado aos alunos

Em relação à perspectiva da aprendizagem, buscamos identificar, por meio de questões de múltipla escolha, os dispositivos utilizados pelos alunos para a realização das atividades de Língua Portuguesa, bem como a forma como se deram as aulas no ensino remoto. Houve também perguntas abertas a respeito das ferramentas digitais utilizadas e dos gêneros textuais trabalhados. Questionamos, ainda, por meio de perguntas discursivas a opinião dos alunos acerca dos pontos positivos e negativos do aprendizado mediado pelas Tecnologias Digitais Móveis.

O *corpus* analisado foi composto pelas respostas dos alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1º ao 3º ano) ao Formulário Google enviado, contendo questões sobre a aprendizagem da Leitura Compreensiva, ubiquamente, em TDM, na Era da Pandemia provocada pela COVID-19.

Responderam ao questionário um total de vinte e oito (28) alunos não identificados. Em uma análise preliminar das respostas, identificamos que doze (12) delas não poderiam ser utilizadas, uma vez que correspondiam a alunos que não atenderam às duas primeiras condições do questionário, presentes nas seções 01 e 02, a saber: i) alunos que não tiveram aulas remotas de LP mediadas por tecnologias digitais móveis; e ii) alunos que tiveram aulas remotas de LP mediadas pelas TDM, mas não realizaram atividades de leitura compreensiva. Dessa forma, ao analisarmos as dezesesseis (16) respostas restantes, constatamos que só tínhamos dois alunos de Ensino Fundamental, sendo ambos da Rede Pública. Entre os quatorze (14) do Ensino Médio, temos doze (12) da Rede Privada e apenas dois (2) que pertencem à Rede Pública.

Tendo em vista o quantitativo de alunos por nível e rede ensino que respondeu ao questionário e atendeu às condições estabelecidas, optamos por manter os dois (2) alunos do Ensino Fundamental II, para termos a representatividade desse nível. Em relação aos quatorze (14) estudantes do Ensino Médio, eliminamos quatro (04) alunos que haviam deixado o formulário incompleto ou dado respostas genéricas em algumas questões. Desse modo, elegemos um total de doze (12) questionários,

sendo dez (10) de alunos do Ensino Médio: A1 a A10; e dois (2) do Ensino Fundamental II: A11 e A12.

3. Resultados e discussões

A fim de analisar os resultados obtidos, traçamos quatro categorias de análise que contemplam os quesitos formulados nos questionários, a saber: i) A caracterização da aprendizagem ubíqua; ii) Apreensão da LP no eixo da leitura na Era Pandêmica e tipos de leitores considerados para o ensino; iii) O desenvolvimento das atividades escolares remotas ubíquas e a (in)existência de novas formas de aprendizado de Língua Portuguesa no eixo da Leitura; iv) Cenários educativos emergentes para o ensino da leitura em TDM durante a pandemia.

Para melhor visualização da análise, optamos por expor cada categoria em uma subseção.

3.1. A caracterização da aprendizagem ubíqua – Ouvindo os alunos

Quando questionados sobre como aconteceu o ensino remoto de Língua Portuguesa no contexto pandêmico, todos os doze alunos informaram que tiveram aulas ao vivo pelo *Google Meet* ou por outros recursos de vídeo-chamadas. Além disso, a maioria sinalizou que houve a realização de atividades pelo *Google Classroom*, *Moodle* ou outras plataformas semelhantes e alguns pontuaram a disponibilização de aulas gravadas pelos professores. No entanto, observamos que os alunos A7 e A10, ambos do Ensino Médio da Rede Privada, responderam que o ensino remoto de LP se deu somente por aulas ao vivo pelo *Google Meet*, o que nos permite inferir que, para estes alunos, a ideia de “ensino” está muito mais ligada aos momentos síncronos com a presença do professor, excluindo-se as atividades assíncronas.

O aluno A11, por outro lado, informou que, além de contar com as aulas ao vivo, o ensino remoto também se deu por meio de aulas gravadas. Isso demonstra que, embora o aluno compreenda que a aula não precisa ocorrer de modo síncrono, a noção de aula permanece associada somente às exposições orais. Assim,

percebemos que a concepção tradicional de que o ensino acontece por meio de aulas expositivas e síncronas se reflete nas respostas desses alunos, indo de encontro ao que muitos estudiosos têm chamado de “sala de aula invertida” (MORAN, 2015, p.15).

Em relação aos pontos positivos enumerados pelos estudantes em relação ao aprendizado mediado pelas TDM, destacamos as respostas que fizeram referência à autonomia do aluno como protagonista do seu próprio aprendizado. Trata-se de um relevante aspecto para a nossa análise, uma vez que nos ajuda a caracterizar a aprendizagem ubíqua. O aluno A2, por exemplo, ressaltou a facilidade em poder pesquisar mais sobre o assunto abordado, o que demonstra que o aluno enxerga a possibilidade de ele próprio fazer pesquisas que vão além dos conteúdos das aulas ao vivo.

Seguindo essa linha de raciocínio, pontuamos as respostas dos alunos A4 e A9, que consideraram positivo o fato de as aulas serem gravadas visto que elas ficam disponíveis para serem acessadas a qualquer tempo. Os estudantes explicaram que isso permite uma maior liberdade para gestão do tempo, o que vai ao encontro da ubiquidade propiciada. Outros aspectos levantados pelo aluno A4 foram o fácil acesso aos materiais disponibilizados nas plataformas digitais e a percepção de maior interatividade nas atividades realizadas.

Todas as questões mencionadas no parágrafo anterior nos levam a reconhecer que alguns aspectos da aprendizagem ubíqua definida por Santaella (2013a) se concretizaram na Era Pandêmica. Dessa forma, constatamos que, ao ressaltarem uma maior liberdade para acesso aos conteúdos, flexibilidade para gestão do tempo de estudo, bem como a possibilidade de realização de mais pesquisas sobre o assunto, os alunos consolidam a ideia de que o aprendizado pelos dispositivos móveis permite uma conectividade individualizada a qualquer tempo e em qualquer lugar. Nesse sentido, o caráter autônomo e ubíquo do processo de aprendizagem se sobressai.

3.2 O desenvolvimento das atividades escolares remotas ubíquas e a (in)existência de novas formas de aprendizado de Língua Portuguesa no eixo da Leitura

Para avaliar o desenvolvimento das atividades remotas, procuramos averiguar os dispositivos utilizados com mais frequência pelos professores e pelos alunos no

processo de ensino-aprendizagem, uma vez que cada aparelho possui funcionalidades próprias e propicia diferentes tipos de atividades. Entre os professores, notamos uma larga utilização do *notebook*, com menção em 75% das respostas do grupo. O *smartphone* foi citado por 62,5% dos respondentes e o computador obteve cinco menções, o que equivale a 50% do total. O *tablet*, por seu turno, foi mencionado em apenas uma das respostas (12,5%).

Notamos que prevaleceu o uso das TDM para o desenvolvimento das atividades de ensino. Embora o computador de mesa ainda tenha sido utilizado por uma parcela dos professores, nenhum deles se utilizou apenas desse aparelho para desenvolver as atividades.

Entre os estudantes, identificamos que o *smartphone* foi apontado como dispositivo utilizado por sete dos doze estudantes selecionados para a nossa pesquisa, que corresponde a 58,3% do total. Uma vez que a questão permitia a marcação de mais de um dispositivo, ressaltamos que, em apenas dois casos (A10 e A11), o *smartphone* foi marcado de maneira isolada. Nas demais respostas, temos que o uso do *smartphone* sempre foi acompanhado do uso do *notebook*. Cumpre registrar que tanto o A10 quanto o A11 são alunos da Rede Pública de Ensino, o que nos leva a inferir que, provavelmente, eles não tinham acesso a um *notebook* em suas casas. Quanto aos demais alunos que não mencionaram o uso de *smartphones*, dois informaram terem utilizado computadores de mesa e os outros três mencionaram o uso de *notebooks*.

Observamos que as plataformas desenvolvidas pelo *Google* e pelo Poder Público foram incorporadas às práticas educativas de Língua Portuguesa durante a Pandemia de COVID-19. Corrobora esse entendimento o fato de que, quando perguntados sobre a utilização de ferramentas digitais nas atividades de leitura compreensiva, muitos alunos e professores mencionaram o uso do *Google Classroom* e do *Google* Formulários. Da parte dos professores, houve, ainda, menção à plataforma educacional da Prefeitura do Recife (UNIREC).

Por outro lado, é importante pontuar que apenas o aluno A12 e o professor P4 deram um exemplo concreto de aplicativo utilizado nas aulas: ambos mencionaram o uso do *Kahoot!*, ferramenta digital de aprendizagem baseada em jogos, no estilo de testes de múltipla escolha. Seguindo uma linha semelhante, o aluno A4 mencionou o

uso do Sistema Poliedro de Ensino¹, enquanto os alunos A3 e A8 citaram o uso de *PowerPoint* como ferramenta digital de ensino.

A partir das respostas apresentadas, constatamos que alguns alunos e professores compreendem os ambientes digitais utilizados (*Google Meet* e *Classroom*) como ferramentas digitais, apenas, e não os compreendem como meios concretos de ensino e aprendizagem. Isso porque os ambientes mencionados estavam sempre associados às plataformas de vídeo-chamadas, como o *Google Meet*, e/ou às plataformas de disponibilização de atividades, como o *Google Classroom*.

Assim, temos que a concepção dos professores e alunos sobre as ferramentas digitais está muito mais associada ao tipo de ambiente em que as aulas se deram - o ambiente virtual - do que aos meios digitais propriamente ditos de aprendizado.

No grupo dos professores do Ensino Médio, porém, 75% dos participantes afirmaram não terem utilizado ferramentas digitais para trabalhar a leitura compreensiva, fazendo menção à seleção de textos a partir de materiais próprios ou dos livros didáticos. Ao contrário dos alunos e dos demais professores, os respondentes em questão não consideraram as plataformas virtuais como ferramentas digitais, pois, nas demais respostas do questionário, direta ou indiretamente, os referidos professores fizeram menção às videochamadas e/ou à plataforma do *Google Classroom* e aos grupos de *Whatsapp*.

Dessa forma, constatamos que, durante o contexto pandêmico, não foram desenvolvidas formas verdadeiramente novas de ensino e aprendizado. Os dados evidenciam que, em grande parte dos casos, não foram utilizados recursos e ferramentas digitais para além daqueles essenciais para a realização das aulas remotas síncronas. A maior parte dos professores, por sua vez, menciona práticas tradicionalmente aplicadas em contextos presenciais de ensino, tais como a elaboração de resenhas e resumos, discussão oral, leitura compartilhada, perguntas escritas e fichas de exercícios. Apenas o professor P4, com vínculo à rede privada, e o professor P8, com vínculo à rede pública, apontam para o uso de estratégias pedagógicas ubíquas, a partir de metodologias ativas, tais como a sala de aula invertida, jogos interativos e produção de hipertextos.

¹ O Sistema de Ensino Poliedro integra o grupo Poliedro Educação, empresa voltada para o desenvolvimento de soluções educacionais e inovação. Para mais informações, consultar o site eletrônico da empresa: <https://www.sistemapoliedro.com.br/>.

Percebemos, assim, que, independentemente do nível e da rede de ensino, os professores não estavam preparados para o uso intenso das tecnologias digitais, de modo que encontraram dificuldades em transformar suas práticas para o cenário remoto. Nesse sentido, no lugar de uma transformação das práticas pedagógicas, houve, nas aulas online de LP, uma transposição das atividades presenciais para o meio remoto.

3.3. Apreensão da LP no eixo da leitura na Era Pandêmica e tipos de leitores considerados para o ensino

Preliminarmente, cabe pontuar que do total de vinte e oito alunos que responderam ao questionário, sem considerar os critérios de seleção que adotamos na metodologia, dois informaram que não tiveram aulas remotas de LP no contexto pandêmico. Os dois foram do Ensino Médio e da rede pública de ensino, sendo um da federal e o outro da estadual. Entre os vinte e seis alunos que tiveram aulas de LP, dez informaram que não realizaram atividades ligadas ao eixo da leitura compreensiva. Desse total, cinco foram do Ensino Fundamental, sendo todos da rede privada, e cinco foram do Ensino Médio, sendo dois da rede privada e três da rede pública federal.

Apesar de não termos selecionado esses alunos para a nossa análise, esses dados apontam para algumas lacunas existentes nas formações desses alunos no que se refere ao aprendizado tanto da Língua Portuguesa como disciplina quanto ao eixo da leitura compreensiva. Esses dados também nos fazem inferir que uma das razões para essa ausência pode ser a falta de preparo das escolas para lidar com as novas tecnologias digitais e as deficiências na formação dos professores. Ressaltamos que se trata de uma realidade observada tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino, o que mostra que a incorporação das tecnologias às práticas pedagógicas é uma questão de política educacional, que vai além de questões de estrutura e de recursos.

Em relação aos tipos de competências e habilidades leitoras desenvolvidas pelos alunos diante da realidade remota, as percepções dos professores, da rede pública e privada, reforçam os estudos realizados por Santaella (2013a) em relação

aos tipos de leitores. Considerando o conjunto global dos respondentes, 62,5% dos professores identificaram em seus alunos um perfil ubíquo de leitor.

Relembramos, aqui, que o leitor ubíquo, para Santaella (2013a, p. 216-217), é caracterizado por ser capaz de se situar, simultaneamente, no espaço físico e no espaço virtual, contando com uma atenção dividida entre vários focos e sem espaço e tempo para a reflexão. Também observamos que, assim como postula a autora, a emergência desse novo perfil leitor não apagou a existência dos tipos de leitores anteriores, uma vez que, considerando o *corpus* da pesquisa como um todo, 25% dos professores também identificaram em seus alunos o perfil do leitor movente e 12,5% identificaram, simultaneamente, o perfil imersivo e o perfil movente.

O perfil de leitor contemplativo, por sua vez, não foi identificado pelos professores. A ausência de percepção desse tipo de leitor, caracterizado por Santaella (2013a, p. 208) como concentrado e silencioso, indica que a alta exposição à tecnologia digital, durante a pandemia, fortaleceu formas de leitura não lineares e com novos ritmos de atenção.

Embora o reconhecimento dos alunos como leitores ubíquos tenha prevalecido entre os professores, notamos que as práticas de ensino da leitura não privilegiaram gêneros textuais adequados para esse perfil. Quando perguntados acerca dos gêneros textuais aprendidos nas atividades de leitura compreensiva, os alunos apontaram gêneros do meio impresso como notícia, conto, crônica e carta. A resposta dos professores vai no mesmo sentido: no lugar de trabalharem com gêneros emergentes do meio digital, as práticas de ensino dos professores participantes permaneceram baseadas em gêneros textuais mais tradicionais e presentes nos livros didáticos, sendo citados contos, crônicas, poemas, resenhas, cartas, charges, diários, entrevistas, notícias e o gênero dissertativo-argumentativo retirados de materiais impressos.

Em relação aos tipos de atividades de leitura compreensiva realizadas durante a pandemia de COVID-19, observamos que as respostas dos alunos se concentraram, basicamente, na leitura de livros paradidáticos, na realização de trabalhos em grupo, simulados e formulários, atividades que, normalmente, são executadas na realidade do ensino presencial. Mais uma vez, constatamos a mera

transposição das práticas tradicionais² para o ambiente virtual, não havendo a incorporação efetiva das tecnologias digitais no processo de aprendizado.

Ainda quanto ao aprendizado dos gêneros textuais, cumpre registrar uma importante observação: apenas o aluno A1 fez referência ao “meme”, que consiste em um gênero textual que circula no meio digital. Do lado dos professores, apenas na resposta do professor P4 foi mencionado o trabalho com gêneros digitais como o *podcast* e o bate-papo virtual. Desse modo, apesar da identidade de leitores ubíquos dos alunos ser bem percebida pelos professores no contexto pandêmico, ainda há dificuldades e resistências em trabalhar com gêneros textuais digitais no eixo da leitura.

3.4 Cenários educativos emergentes para o ensino da leitura em TDM durante a pandemia

A fim de caracterizarmos os cenários educativos emergentes, precisamos considerar que o ensino remoto em TDM foi implementado em caráter emergencial na pandemia. Desse modo, diante da falta de um planejamento suficientemente maduro, dificuldades de diversas ordens acompanharam o processo educativo. Entre os professores da rede pública, destacaram-se os relatos acerca da falta de acesso dos estudantes à internet e aos aparelhos eletrônicos. O professor P2, por exemplo, destacou que os alunos, apesar de saberem usar os recursos tecnológicos, muitas vezes não possuíam um aparelho celular próprio e dependiam da disponibilidade dos aparelhos dos pais para realizarem as atividades. Já o professor P8 apontou para a falta de políticas públicas que dessem condições de trabalho para professores e estudo para os alunos.

Percebemos, assim, que alguns obstáculos para o ensino remoto em TDM, durante a pandemia, foram, fatores externos ao ato educativo. Dessa forma, muitas questões de ensino em TDM não puderam ser devidamente testadas e avaliadas pelos professores.

² Neste artigo, entendemos como práticas tradicionais de ensino aquelas que envolvem aulas expositivas e monologadas, nas quais os professores são os únicos protagonistas do processo e os alunos assumem posição passiva de meros expectadores.

Outro fator que se apresentou como obstáculo para o ensino adveio das consequências do isolamento social e da necessidade de trabalhar de casa. A partir do depoimento do professor P7, atuante no Ensino Médio da rede pública de ensino, percebemos que a falta de materiais e condições adequadas também dificultaram a concretização do ensino. Além disso, o professor pontua questões como o cansaço físico e mental, as cobranças, o tempo de exposição à tela das TDM e a exaustão diante da realidade pandêmica como um todo:

[...] elas [as Tecnologias Digitais Móveis] são bastante cansativas para a saúde mental e física. Tenho feito o meu papel, mas estou exausto, cansado, sendo sincero: esperando que tudo isso passe, porque vi mais malefícios do que benefícios. Muitas cobranças, muito tempo diante do computador e uma interação que parece ineficaz, visto que muitos alunos nem participam (Professor P7).

Os dados apontados pelo professor indicam que o cenário pandêmico, com suas consequências físicas e emocionais, afetou sobremaneira os professores em seu ofício, a ponto de ser difícil, para respondentes como os professores P3, P6 e P7, enxergarem qualquer contribuição das TDM para o ensino. Devemos lembrar, aqui, que a pandemia não se caracterizou apenas pelo isolamento social, mas também por muitas internações hospitalares e milhares de óbitos no país em função da COVID-19, fato que fragilizou psicologicamente grande parte da população.

O depoimento de P7, contudo, também nos revela questões diretamente relacionadas ao ensino em TDM que foram comuns a todos os níveis e redes de ensino, especificamente no que diz respeito ao nível de interação dos estudantes durante as aulas remotas. Conforme lemos no trecho supracitado, o professor aponta como dificuldade a falta de participação dos alunos, fato que também é destacado pelo professor P6, atuante na rede privada. Em sua resposta, P6 mencionou a dificuldade de trabalhar o eixo da leitura devido à ausência de resposta dos estudantes no momento das aulas.

A questão da interação, no entanto, apresentou-se como ambivalente em nossa pesquisa, pois professores como o P5 relataram que, no ensino remoto, houve uma melhoria no nível de participação em sala de aula e na concentração dos alunos nas atividades de leitura. A ambivalência desse ponto fica evidente nas respostas do professor P4, que menciona a percepção de um maior engajamento dos estudantes

nas aulas remotas, mas, por outro lado, destaca que também há um maior nível de distração:

Percebi que nas rodas de leituras virtuais os alunos ficam engajados, com isso, abre um leque de novos diálogos. [...] Em conversa com alguns alunos, apesar do engajamento da maioria nas rodas de leituras virtuais, alguns afirmavam que acabavam se distraindo com outras coisas. (Professor P4)

Embora os dados da pesquisa não nos permitam inferir os motivos responsáveis por cenários educativos tão opostos em relação à interatividade e ao engajamento, ressaltamos que, a partir da característica ubíqua das TDM, as possibilidades de interação ocorrem não apenas no momento da aula síncrona, mas também por meio do mural virtual³. Além disso, o diálogo, dentro do ensino em TDM, pode acontecer por meio de múltiplos caminhos, pois, além da comunicação oral, os estudantes podem interagir entre si e com o professor através de mensagens escritas no *chat*.

Em relação às contribuições percebidas pelos professores no uso das TDM para as atividades de leitura compreensiva, constatamos que os professores P4 e P5, atuantes na rede privada, ressaltaram o já mencionado aspecto da participação e engajamento dos estudantes. Os professores P1, P2 e P8, todos da rede pública de ensino, também ressaltaram alguns pontos. O professor P1 destacou o potencial multimodal do meio digital, com a possibilidade de convergência de diferentes linguagens, tais como sons e imagens em movimento, em um mesmo espaço discursivo, fato considerado positivo para a aprendizagem.

Os professores P2 e P8, por sua vez, reiteraram a importância de direcionar o uso das TDM em prol da aprendizagem. Segundo o professor P8, o redirecionamento foi essencial para o ensino, destacando que, até então, “Muitos [alunos] só usavam as ferramentas tecnológicas para bate papo”. De modo similar, o professor P2, ciente da habilidade dos estudantes com as tecnologias, buscou utilizar o celular como ferramenta de estudo, considerando que “Direcionar o uso correto da tecnologia faz toda a diferença”. Dessa forma, apesar de não terem sido capazes de aproveitar todo o potencial das TDM devido às dificuldades que a pandemia impôs para a educação,

³ Na plataforma digital do *Google Classroom*, o “Mural” é o espaço virtual em que os professores podem postar avisos, orientações e atividades para a turma. Cada postagem é exibida em ordem cronológica. Os alunos, por sua vez, podem acessar o Mural a qualquer momento e, em cada postagem, é possível comentar e/ou realizar perguntas.

houve, por parte desses três professores, a percepção do potencial das TDM para o ensino.

4. Considerações finais

Ao final de nosso estudo, constatamos que as TDM, quando consideradas para a educação, ensejam uma modalidade de ensino caracterizada pela ubiquidade e interatividade. No eixo da Leitura Compreensiva, essa ubiquidade favorece o entendimento da leitura como uma atividade dialógica, na qual o leitor é capaz de participar do processo de significação daquilo que é lido.

Nesse sentido, refletir acerca das contribuições da aprendizagem ubíqua ajuda no processo de reinvenção da escola. Como processo que se dá a qualquer tempo e em qualquer lugar, essa nova modalidade de ensino ganhou espaço de destaque em meio à realidade remota.

Em relação aos dados coletados sobre o processo de ensino-aprendizagem remoto da leitura na pandemia, notamos cenários educativos heterogêneos entre as redes de ensino, decorrentes, em grande medida, das desigualdades sociais pré-existentes. Constatamos, também, que muitos professores não exploraram outras ferramentas para além das plataformas essenciais à realização das aulas síncronas, o que dificultou a transformação das práticas educativas. Do lado dos alunos, pudemos identificar alguns elementos da aprendizagem ubíqua nas aulas de Língua Portuguesa, no eixo da Leitura Compreensiva, a exemplo da autonomia e da liberdade para realizar as atividades e administrar o seu tempo de estudo.

Embora os professores tenham reconhecido a ubiquidade no perfil leitor de seus alunos, a maioria permaneceu trabalhando com gêneros textuais mais tradicionais, dando-se pouca ênfase aos gêneros que circulam no meio digital. Por outro lado, ainda que as dificuldades do cenário pandêmico tenham impossibilitado o aproveitamento de todas as potencialidades das TDM, constatamos que uma parcela dos professores percebeu as possibilidades dessas tecnologias para a reinvenção e redirecionamento do ensino, o que sinaliza para possíveis mudanças de postura em uma realidade de ensino pós-pandêmica.

5. Referências

CAIADO, R.; LEFFA, V. J. A oralidade em tecnologia digital móvel: debate regrado via WhatsApp. **Revista Digital Hipertextus**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, jun. 2017, v. 16, n. 1, pp. 109-133.

COPE, W.; KALANTZIS, M.. Ubiquitous learning: An agenda for educational transformation. In: COPE, W.; KALANTZIS, M. (org.). **Ubiquitous Learning**. Chicago: University of Illinois Press, 2010. p. 1-14.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2020, p. 15-20.

COSCARELLI, C. V.. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 61-80.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: IPEA, ago. 2020 (Nota Técnica n. 88).

JUNQUEIRA, E. S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. p. 31-39.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, V. J.. Fatores da Compreensão Na Leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996.

MORAN, J. M.. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A.. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.) **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. v. II. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

PAIVA, V. L. M O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PETERS, M. A.; BURBULES, N.; SMEYERS, P. **Showing and doing: Wittgenstein as a pedagogical philosopher**. London: Paradigm, 2008.

ROJO, R. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2020, p. 40-43.

SANTAELLA, L.. **Comunicação Ubíqua: Repercussões na cultura e na Educação**.

São Paulo: Paulus, 2013a.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a Educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**. Campinas, v. 9, abr.-jun 2013b. p. 19-28. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf. Acesso: 06 set. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Trad.: J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e método. Bookman, Porto Alegre, 2001.