

O PAPEL DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA PRÁTICA ESCOLAR DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

THE ROLE OF TECHNOLOGICAL RESOURCES IN THE PORTUGUESE LANGUAGE SCHOOL PRACTICE

Guilherme Arruda do Egito¹

Edmilson Luiz Rafael²

Resumo: O estudo apresentado neste artigo está inscrito no âmbito das investigações sobre o impacto das mudanças tecnológicas na prática escolar empreendidas principalmente pela presença do computador e da internet na vida social dos seres humanos, especialmente no ensino de língua portuguesa, nos níveis fundamental e médio. Guiados por esta compreensão, este artigo foi elaborado partindo da seguinte questão de pesquisa: Que objetivos didático-pedagógicos subjazem aos recursos tecnológicos em atividades de ensino na prática escolar? Para responder a esse questionamento, iremos empreender ações para identificar os objetivos didático-pedagógicos de recursos na prática escolar e analisar as atividades de ensino que os utilizam em aulas do componente curricular língua portuguesa. No âmbito dos estudos contemporâneos de divulgação científica produzidos principalmente pelas áreas da Linguística Aplicada e Didática (Crítico-Social dos Conteúdos), conduzimos a pesquisa com observação em duas escolas públicas da Educação Básica de uma cidade do interior do estado da Paraíba com o apoio das concepções teóricas de prática social (BOURDIEU, 1977; GIDDENS (2009 [1984]) escolar (RAFAEL, 2018), atividades (LEONTIEV, 1983) de ensino (MATÊNCIO, 2001) e recursos (SANT'ANNA e SANT'ANNA, 2004) tecnológicos (KENSKI, 2012) em conformidade com orientações nacionais (PCN, 1998; BNCC, 2018) para o ensino de língua portuguesa no Brasil. Como resultados, pudemos observar no funcionamento da prática escolar de ensino (de modo geral) de língua portuguesa (de modo específico) que os recursos tecnológicos são utilizados com a função, propósito ou objetivo didático-pedagógico de motivar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de referência expressos pela via do currículo didático-escolar.

Palavras-chave: Prática escolar; Atividades de ensino; Recursos tecnológicos.

Abstract: The study presented in this article is inscribed in the ambit of investigations about the impact of technological changes on the schooling practice mainly undertaken for the presence of the computer and internet on social life of human beings, especially in portuguese language teaching on fundametal and middle levels. Guided by that comprehension, This article was elaborated starting from that following reserch question: Wich ditactic-pedagogical objectives underlie to technological resources in teaching activities at school practice? To answer this question, we will take action to identify the didactic-pedagogical objectives of resources on school practice and analyze the teaching activities that use them in classes of portuguese language curriculum component. In ambit of contemporary studies of scientific divulgation mainly produced for Applied and Didactic

¹ Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande e Professor de Língua Portuguesa em atuação na rede particular do sistema de ensino Educação Básica. E-mail: guilhermeegito@gmail.com.

² Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP), Professor Titular de Língua Portuguesa e Linguística da Unidade Acadêmica de Letras e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: eluizrafael@gmail.com.

Linguistics areas (Critical-Social of Contents), we conduct the research with observation in two of public schools of Basic Education of a town in the interior of Paraíba with support of the theoretical conceptions of social practice (BOURDIEU, 1977; GIDDENS (2009 [1984]) school (RAFAEL, 2018), activities (LEONTIEV, 1983) of teaching (MATÊNCIO, 2001) and resources (SANT'ANNA E SANT'ANNA, 2004) technologicals (KENSKI, 2012) in accordance with nacional orientations (PCN, 1998; BNCC, 2018) for the teaching of portuguese language on Brazil. As results, we could observing in functioning of school practice of teaching (altogether) of portuguese language (specifically) that technological resources are use whit function, purpose or objective didactic-pedagogical of motivating and facilitating the teaching-learning process of reference contents express by the via of didactic-school curriculum.

Keywords: School practice; Teaching activities; Technological resources.

1. Introdução

Destinado aos gestores escolares e professores (de língua (portuguesa)), o estudo apresentado neste artigo é uma produção derivada de minha dissertação³ de mestrado. Ele está inscrito no âmbito das investigações sobre o impacto das mudanças tecnológicas na prática escolar, empreendidas principalmente pela presença do computador e da internet na vida dos seres humanos, especialmente no ensino de língua portuguesa, nos níveis fundamental e médio.

Para a instância (burocrática e intencional) da Educação (formal) Básica (obrigatória) no Brasil, a expectativa é a de que a prática escolar esteja incorporando essas mudanças, tendo em vista a formação de alunos usuários da língua capazes de mobilizar os diversos benefícios da tecnologia digital. Tal expectativa encontra-se prefigurada em orientações oficiais que se estendem do âmbito da formação ao da atuação de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras (BRASIL, 2001) determinam que se incluam em Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura (PPCL) disciplinas e atividades que atendam ao tratamento do tema tecnologias, imprimindo-lhe, assim, um caráter de conteúdo de formação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 08) já sinalizavam essa necessidade ao afirmar que o ensino fundamental deveria promover a capacidade do aluno de saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. Mais recente no sistema escolar brasileiro, a Base

³ A referida dissertação é intitulada “Funcionamento de recursos tecnológicos em atividades de ensino de língua portuguesa na prática escolar” (PPGLE/UFCG), vinculada ao projeto de pesquisa *Recursos tecnológicos em atividades escolares de ensino de língua portuguesa* (2017-2019), Plataforma Brasil CAAE nº 90238318.7.0000.5182, e parte das atividades do grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino (Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil - CNPq).

Nacional Comum Curricular (2017, p. 58) afirma ser imprescindível a incorporação pela escola de novas linguagens e de possibilidades de comunicação e manipulação, de forma preparatória, para “usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura letrada”.

No entanto, como nos lembra Kenski (2012), o atendimento ao esperado por essas diretrizes está diretamente relacionado a condições como reorganização do sistema escolar, ampliando seus tempos e espaços, para além dos limites do modelo tradicional de gestão e de execução didático-pedagógica, ainda predominante. Essas condições, como veremos na discussão dos dados apresentados nesse artigo, nos colocam diante da questão do uso de recursos tecnológicos de forma situada na prática escolar. Por isso, o que nos interessa, nesse trabalho, é investigar sobre esse uso em situações concretas de ensino de língua portuguesa na Educação Básica.

Para isso, conduzimos a pesquisa com observação em duas escolas de uma cidade do interior do estado da Paraíba guiados pelo seguinte questionamento: Que objetivos didático-pedagógicos subjazem aos recursos tecnológicos em atividades de ensino na prática escolar?

Para responder à pergunta, iremos identificar os objetivos didático-pedagógicos dos recursos na prática escolar e analisar as atividades de ensino que os utilizam em aulas de língua portuguesa, as quais constituem o *corpus* da pesquisa. Este é composto por dezenove aulas, ministradas por três professores.

Quanto à organização, esse artigo está dividido em quatro partes, além desta introdução. Na primeira, explicitamos os princípios teóricos sobre prática escolar, atividades de ensino e recursos tecnológicos; na segunda, descrevemos os aspectos metodológicos da pesquisa, contextualizando o processo de coleta dos dados; na terceira, apresentamos a análise e discussão dos resultados; na quarta parte sintetizamos os resultados e apresentamos os encaminhamentos da pesquisa.

2. Pressupostos teóricos

Neste item, apresentamos os aportes teóricos do artigo que está organizado em torno da tríade prática escolar, atividades de ensino e recursos tecnológicos. Tal organização se propõe a discutir o funcionamento da rotina escolar com base em reflexões acadêmico-científicas advindas principalmente da Linguística Aplicada e Didática (Crítico-Social dos

Conteúdos) em conformidade com orientações nacionais (PCN, 1998; BNCC, 2018) para o ensino de língua portuguesa. Esperamos, com a construção teórica, apresentar os conceitos fundamentais da pesquisa, além de pensar uma discussão que entende teoria e prática como elementos indissociáveis.

2.1 Prática (social) escolar (de ensino)

A expectativa gerada pelos cursos de licenciatura em Letras é a de apresentar ao mercado de trabalho seres humanos aptos a atuarem na prática escolar de ensino. Como parte dos esforços produzidos por tais cursos para atender à essa necessidade, está o de divulgar e produzir conhecimentos referentes à língua(gem), expressos, de modo geral, através de estudos voltados para leitura, produção (oral e escrita) de textos e análise linguística.

Contudo, a preocupação sobre a formação dos futuros professores não está relacionada apenas ao domínio de teorias ou classificações produzidas pela comunidade acadêmica. Ela também inclui o preparo do profissional para agir além dos limites de conhecimentos linguísticos (PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS, 2011, p. 7), desenvolvendo competências e habilidades para lidar com metodologias, problemas e conflitos que surgem no cotidiano escolar de forma (in)esperada.

O tratamento de fatos dessa natureza ocorre na ordinária prática escolar de ensino do professor de língua portuguesa, tendo em vista que nela se realiza a sua atuação profissional nas escolas da Educação Básica. Em conformidade com esta afirmação, situamo-nos na referida prática para discussão, apreensão e análise de fenômenos que nela podem ser abordados a partir da especificidade da cidade (ou região) em que as escolas estão socialmente inseridas.

Para encaminhamento e construção do que estamos assumindo como prática escolar, recorreremos à noção de prática social divulgada em estudos produzidos no âmbito das ciências humanas, especialmente por aqueles apresentados pelos sociólogos Bourdieu (1977) e Giddens (2009 [1984]). Acreditamos com o movimento de revisão teórica fomentar a compreensão do que é prática escolar nos apropriando de seus elementos constituintes: agentes, ações e instrumentos.

De acordo com o que tem sido divulgado através de pesquisas produzidas pelos autores europeus, quando nos referimos à expressão prática social estamos tratando de

processos interativos exercidos pelo homem na sociedade através de diferentes tipos de atividades. Nesses processos (cotidianos ou institucionais (GIDDENS, 2009 [1984])) estão embutidos crenças, valores, conhecimentos e condutas que condicionam a sua atuação, em grupos ou comunidades específicas, de acordo com o local e o momento em que ele está situado.

Seguramente, ao nos apropriarmos do termo prática social podemos percebê-lo como um conjunto de ações específicas realizadas por indivíduos de uma cultura, guiados por uma consciência discursiva (Giddens (Op. cit.)), ao longo da história. Para que se efetivem, tais ações estão vinculadas a instrumentos, objetivos e compromissos políticos que modificam o tempo e o espaço em que seus agentes estão inseridos.

Apoiados nesta concepção é que discutimos a noção de prática (social) escolar. Para Rafael (2017), trata-se de

uma rotina situada de interação em que seres humanos, na condição de agentes específicos, fazem funcionar modos estabelecidos da vida habitual (aqui, podemos dialogar também com a importante noção de habitus, conforme proposta por Bourdieu (1977)). O caráter situado dos encontros que enformam a prática escolar, assim como na vida diária, tem sua duração (durée, em sua formulação original de Giddens (2009[1984])) de atividade (aqui compreendida como o conjunto complexo das ações individuais ou coletivas dos sujeitos) por abertura e fechamento, ou dito de outro modo, sua existência é parentetizada (RAFAEL, 2017, p. 1828).

De acordo com a referida noção, podemos apreender que o funcionamento da prática escolar é dependente da categoria de tempo (e por implicação da categoria espaço) para que se efetive. A avaliação sobre esta compreensão determina, para efeitos de sua duração, que a convivência entre os sujeitos envolvidos (principalmente professor e aluno) ocorre dentro das dependências da escola, a qual está subordinada a um momento cronológico específico para operar que tem sido denominado de tempo escolar.

Ao lembrar a presença desses importantes componentes, destacamos que o tempo escolar não corresponde necessariamente ao tempo de ensino. Para o autor (op. cit.), o tempo escolar é aquele cronologicamente destinado ao exercício de ações escolares, mas o tempo de ensino (como o próprio termo nos diz) é aquele restrito ao trabalho de ensino de conteúdos pelo professor em sala de aula.

A complexidade da referida práxis não permite que o elemento cognoscível de sua composição seja esquecido ou alçado a uma condição periférica. Em atendimento a “orientações acadêmicas e oficiais, a determinações da administração escolar e expectativas

dos pais dos alunos” (RAFAEL, 2019, p. 16), as ações desempenhadas na prática escolar são transformadoras, tendo em vista a presença de sua substância que é o ensino.

Libâneo (2011) define o ensino como uma conduta burocrática portadora dos atributos formal e intencional. Formal por atender a (estatutárias) orientações apresentadas em programas e documentos oficiais legitimados, a princípio, pelo Ministério da Educação e intencional por se ter um objetivo, articulado à conhecimentos didático-pedagógicos, a ser alcançado em um lugar à que a tradição cultural tem denominado de disciplinas ou matérias.

A seguir, com o propósito de melhor nos apropriarmos do funcionamento deste tipo de prática institucional, iremos realizar revisão sobre as ações desenvolvidas (especificamente as atividades e tarefas de ensino) e os instrumentos (recursos tecnológicos) requeridos à prática escolar.

2.2 Atividades de ensino

O pensamento acadêmico-científico tem nos dito que quem primeiro descreveu sobre o conceito de *atividades* foi a *Teoria Histórico-Cultural*, formulada por Vygotsky e pelos psicólogos Leontiev, Luria e Davidov. A Teoria Histórico-Cultural é uma corrente de estudos da área da Psicologia que surgiu na antiga URSS, durante o século XX, que se debruçou em torno da investigação de diversos temas, como processos intelectuais, atividades, linguagem e aprendizagem, entre outros.

Em um dos momentos de estudos dessa teoria, a investigação sobre o tema atividades tornou-se mais sistemática e culminou na formulação da *Teoria das Atividades*, liderada por Leontiev. Para este psicólogo, toda e qualquer atividade se concretiza através de (inter)ações que são motivadas pelas necessidades (LEONTIEV, 1983) dos organismos vivos nas mais diferentes esferas de seu convívio ou atuação social.

Dito de outro modo, uma atividade (neste caso em foco *humana*) é um complexo conjunto de operações mentais e atitudinais realizadas pelo homem (de forma coletiva ou individual) com o propósito de atender a um objetivo específico. Apoiados nesta visão, de inspiração psicológica, reunimos os caracteres essenciais para discutir o funcionamento de diferentes tipos de atividades situadas em contextos específicos, como o de ensino. Orientados por tal pensamento, neste artigo, entendemos por *atividades de ensino* o agir docente sobre

uma proposta didática (RODRIGUES, 2012, p. 52) com o objetivo de garantir ao aluno a apresentação dos conteúdos de referência expressos no currículo escolar.

Em revisão teórica sobre o tema, Matêncio (2001, p. 88) apresenta distinção entre os termos atividades e tarefas⁴. Para a autora, atividades e tarefas são elementos que não podem ser concebidos como sinônimos, mas como interdependentes e relacionados no momento de *didatização de conteúdos*. Enquanto que as atividades são “operações de ensino-aprendizagem complexas, englobando ao mesmo tempo várias sequências didático-discursivas, as tarefas têm como objetivo justamente realizar a atividade” (op. cit).

A avaliação a respeito desta compreensão nos mostra que uma atividade é um módulo de ensino constituído por uma série de tarefas. Essas tarefas são elementos que quando realizadas formam o conjunto, atendendo ao objetivo da atividade. Para que isso ocorra, a presença dos conteúdos torna-se então, não de forma coercitiva, necessária em atividades.

Segundo tipologia apresentada por Coll (1986), os conteúdos são classificados como *conceituais*, *procedimentais* e *atitudinais*. De acordo com ele, os conteúdos conceituais são aqueles referentes a teorias, conceitos ou classificações formuladas pela instância acadêmico-científica; os *conteúdos procedimentais* referem-se ao colocar em prática o que foi apreendido principalmente através dos conteúdos conceituais; os *conteúdos atitudinais*, por sua vez, são aqueles que divulgam valores e princípios pensando na atuação do aluno como cidadão na sociedade.

Contudo, se tomados isoladamente, os conteúdos, atividades e tarefas não garantem sozinhos o funcionamento da prática escolar. Desse modo, faz-se necessário a presença do elemento *planejamento de ensino* do professor, o qual, em última instância, é capaz de uni-los e definir a utilização de recursos na etapa de *execução didática*.

2.3 Recursos tecnológicos

A realização de atividades na prática escolar está diretamente ligada à presença dos componentes didáticos conteúdo e objetivo de ensino. Contudo, para serem efetuadas, elas estão na dependência (ZABALA, 1998, p. 167) técnica de recursos (tecnológicos) que ofereçam apoio aos professores e alunos para o exercício de ensino-aprendizagem.

⁴ De acordo com Matêncio (2001), os termos utilizados pela autora são atividades e tarefas didáticas, compreendidas aqui como atividades e tarefas de ensino.

De acordo com Sant'Anna e Sant'Anna (2004, p. 23), o termo recursos é utilizado para referir-se ao “conjunto de meios materiais, físicos e humanos que auxiliam o professor e o aluno na interação do processo ensino-aprendizagem”. Assim, conforme definição dos autores, tradicionalmente tomada pelas escolas, os recursos constituem-se de elementos materiais (lápiz, livro, quadro branco, computador, entre outros), físicos (sala de aula, laboratório, biblioteca, entre outros) e humanos (representados por professores, alunos e/ou pessoas-fonte).

Guiados por esta compreensão, nos interessa investigar a presença e uso de recursos do tipo materiais, os quais são designados por Kenski (2012) de tecnológicos. Para a autora, por recursos tecnológicos podemos entender os objetos de natureza técnica produzidos pelo homem para trazer mais facilidades à vida das pessoas em atendimento a fins específicos. Desse ponto de vista, tanto o LDP quanto qualquer outro material utilizado em atividades são recursos tecnológicos, tendo em vista que eles trazem mais facilidades à prática escolar e atendem a um interesse específico que é o ensino de língua portuguesa.

Se atentarmos para sua funcionalidade na prática escolar, veremos que eles têm o propósito de envolver, motivar, transmitir e facilitar o processo de ensino-aprendizagem (SANT'ANNA E SANT'ANNA, 2004, p. 25). Da leitura de tal afirmação, identificamos em aulas que os recursos tecnológicos exercem ao menos dois objetivos (supra) ordenadores. Um deles é motivar ou impulsionar os alunos a atingirem os objetivos pretendidos na(s) atividade(s) apresentada(s) de forma mais envolvente com uso de recursos tecnológicos; o outro é de facilitar, tendo em vista o uso de recursos de forma rápida e fácil como suporte ao cumprimento das atividades e aprendizado de conteúdos de língua portuguesa.

Os objetivos citados são exercidos mediante o uso de recursos tecnológicos de duas naturezas distintas: a analógica (ou tradicional) e a digital. Evidentemente, os que fazem parte da primeira, que engloba recursos como livro didático, papel, quadro e caneta, têm uma relativa estabilidade na instância escolar, a ponto de serem considerados intrínsecos ao processo de ensino. Contudo, foi com a inauguração da Web 2.0 que os chamados recursos tecnológicos digitais, advindos de uma tecnologia que surge através do computador, entraram no cotidiano escolar e propiciaram a realização de atividades com novas práticas agora digitais.

Signorini (2007, p. 218), em discussão sobre o uso desses instrumentos no ensino, nos mostra que eles são inovadores e portadores dos atributos contextual e dinâmico. Contextual pelo fato de que eles estão presentes em diversas práticas sociais (cotidiana,

religiosa, política, esportiva, entre outras) de que participam os alunos e dinâmico por se adaptarem com relativa praticidade a inúmeras situações de uso.

Dentre os efeitos positivos de sua utilização, podemos pensar a leitura da hipertextualidade, entre outros fenômenos, a qual, conforme Xavier (2010), garante o alto envolvimento e a emancipação do leitor, características do paradigma contemporâneo da complexidade. É desta configuração que torna-se visível o fato de que o uso de recursos digitais (ou seja, não exclusivamente grafocêntricos) demanda outros saberes docentes (TARDIF, 2014) que não apenas linguísticos, como técnicos, para didatização dos conteúdos, o que precisa ser cuidadosamente avaliado, pois a inserção deles não é garantia, por si só, da melhoria no ensino.

3. Pressupostos metodológicos

Para dar conta desta investigação, os dados foram coletados em três turmas de ensino regular da Educação Básica, no turno da manhã, de duas escolas públicas de uma cidade do interior do estado da Paraíba. Essas turmas foram selecionadas a partir do critério de disponibilidade dos professores (PI, PII e PIII) e das escolas em participar da realização da pesquisa.

Para a coleta e geração dos dados advindos das três turmas, foram gravadas dezenove aulas de língua portuguesa. Cada uma das aulas contém quarenta e cinco minutos de duração, formando um conjunto de dados para análise composto por quatorze horas e quinze minutos de aulas gravadas e transcritas, a partir das normas do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC-SP).

Do conjunto de dados que constitui o *corpus* de análise, cinco atividades de ensino foram realizadas, sendo três de leitura e duas de análise linguística. Frente a presente constatação, e como demonstração de fenômeno recorrente no *corpus*, selecionamos para análise duas atividades, sendo uma de leitura (ministrada por PI na turma do 8º ano) e uma de análise linguística (ministrada por PII na turma do 7º ano), das quais extraímos os fragmentos em análise neste artigo, como nos mostra a análise a seguir.

3.1 Os objetivos didático-pedagógicos dos recursos tecnológicos

Este item apresenta os resultados da pesquisa e está dividido em duas partes. Podemos observar no funcionamento da prática escolar de ensino de língua portuguesa que os recursos

tecnológicos são utilizados com o objetivo didático-pedagógico de motivar (primeira parte) e facilitar (segunda parte) o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos de ensino. Passemos a análise das atividades para comprovação dos resultados.

3.2 O objetivo motivar

A atividade apresentada a seguir, executada na turma do PI, é de leitura e foi realizada com uso dos recursos computador, data-show, caixa de som e smartv, como podemos ver em sua condensação no quadro a seguir.

Atividade de leitura	
Conteúdo: gênero conto	
Ano: 8º ano - Ensino fundamental	
Tarefas	Local de execução
1. Pesquisar sobre o gênero conto	Casa
1.1. Apresentar resultados da pesquisa	Sala
2. Assistir ao trecho do filme <i>Aladim</i>	Sala
2.1. Discutir sobre o trecho do filme apresentado	Sala
3. Assistir ao <i>anime</i> ⁵	Sala
3.1. Discutir sobre o <i>anime</i> apresentado	Sala
4. Ler o conto <i>A mão do macaco</i>	Sala

Quadro 1. Atividade e tarefas de ensino de leitura

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com o quadro 1, a referida atividade foi realizada dentro de quatro tarefas específicas: pesquisar sobre o gênero conto, assistir a um trecho de um filme, assistir a um *anime* e realizar leitura do conto *A mão do macaco*, todas realizadas em sala de aula, com exceção da primeira tarefa, que foi feita em casa.

Como mostra o quadro 1, a primeira tarefa da atividade de leitura foi realizar uma pesquisa sobre o que são contos. Para isso, o professor apresentou o seguinte comando: “Pesquisem em livros e sites o que são contos destacando as características e os elementos principais desse gênero textual”.

Como resultados da realização dessa tarefa, os alunos apresentaram o conteúdo que foi registrado na pesquisa, como nos mostra o fragmento a seguir.

⁵ Dentro dos limites deste artigo, estamos compreendendo por *animes* os desenhos animados produzidos por estúdios japoneses baseados em *mangás* (história em quadrinhos produzida no Japão).

(1) A1: Eu pesquisei por três sites diferentes... é... foi pelo dicionário, pela Wikipédia e pela InfoEscola. E de acordo com o que eu pesquisei e li, eu consegui tirar as informações de que... é... o conto é uma breve narrativa que tem um certo...é... fantasia nela... ou então também pode ser uma ficção, uma mentira, de acordo com o contexto. Aí em história de contos eu li história, aí vem, que ele tem... várias estruturas que formam o conto, que é a terminologia, características, final enigmático, diálogos, foco narrativos, extensão, a história, fase oral, fase escrita, os representantes, é... conquistas, famosos em língua portuguesa, influências, críticas e referências. E de acordo com essas informações pode-se construir um conto bom. E sobre... Aí vem... De acordo com a InfoEscola, o conto foi uma... é uma narrativa passada de pai para filhos, um histórico pra representar sua cultura que é passada de geração para gerações. É isso. (AULA 3 – PI).

De acordo com o fragmento 1, verificamos que o aluno pesquisou o que são contos em *sites*, fazendo uso de uma prática digital, provavelmente através do computador. Este dado pode ser comprovado no início de sua fala, ao dizer “Eu pesquisei por três sites diferentes”, o dicionário, a *Wikipédia* e a *InfoEscola*, mostrando a plataforma de pesquisa virtual/digital como suporte.

O aluno pode ter optado por realizá-la nessa plataforma por sentir-se motivado a ir em busca de *sites*, utilizando um recurso inovador e que envolve múltiplas linguagens relacionadas ao conteúdo pesquisado, o que chama a sua atenção e instiga o envolvimento. Esse aspecto motivacional imprime um caráter modificador ao ensino, tanto pelo fato de requisitar do aluno, e também do professor, novas habilidades de pesquisa, como leitura da hipertextualidade na internet, quanto pelo fato de incluir recursos que não são exclusivamente grafocêntricos na realização da tarefa.

Ainda de acordo com o fragmento 1, na pesquisa realizada o aluno coletou informações básicas a respeito do gênero, mostrando que “o conto é uma breve narrativa” de caráter fantasioso ou ficcional ou “uma narrativa passada de pai para filhos”. Nessa apresentação, o aluno expõe, de forma genérica, elementos de análise ou características do gênero conto, resultado da leitura feita nos *sites* de buscas. Esses elementos de análise ou características do conto foram a “terminologia, características, final enigmático, diálogos, foco narrativos”, entre outros.

Nesse momento, é importante destacar o encontro possibilitado pela atividade sugerida pelo professor, entre prática escolar e prática comum (de um usuário não aluno) cotidiana, ordinária, do uso das formas de leitura e de construção de leitura no contexto digital.

Provavelmente, o caminho percorrido pelo aluno foi a consulta por *links* explorados a partir de seus interesses. Esse movimento caracteriza-se como leitura da hipertextualidade, a qual, conforme Xavier (2010, p. 211), garante o alto envolvimento e a emancipação do leitor, características advindas do paradigma contemporâneo da complexidade.

Após a socialização dos resultados da pesquisa, o professor realizou outras duas tarefas em sala de aula, como mostra o quadro 1: apresentação de um trecho de desenho animado e apresentação de um *anime* com relação de intertextualidade entre ambos. Ambas as tarefas tiveram o propósito de motivar os alunos para a leitura do conto *A mão do macaco*.

Iniciando a segunda tarefa, o professor diz o seguinte:

(2) **PI:** ... É... hoje a gente vai pensar basicamente em Aladim, quando a gente pensa nessa história que a gente já conhece, tanto em leitura, que essa história é um conto escrito que foi transmitido pela Disney, certo? [...] Ó, gente, presta atenção que eu vou colocar agora ((Apresentação de trecho do vídeo)).
(AULA 4 – PI).

Como podemos observar no fragmento 2, o professor diz que “hoje a gente vai pensar basicamente em Aladim”, mostrando para os alunos que “essa história é um conto escrito que foi transmitido pela Disney”. Em seguida, o professor apaga as luzes e diz: “Ó, gente, presta atenção que eu vou colocar agora”, referindo-se à exibição de trecho do filme em sala.

Sobre a apresentação do vídeo, temos dois fatos importantes registrados. O primeiro refere-se ao momento de instalação dos equipamentos que deram suporte para que os alunos pudessem assistir ao vídeo. Enquanto o professor estava ministrando aula, a secretária da escola veio até a sala para instalar os recursos *datashow*, caixa de som e *notebook* para exibição do filme. Esse fato revela a complexidade da atividade, mostrando a dependência do professor de um outro agente da escola (e dos seus saberes) para sua condução com uso dos recursos digitais.

O segundo fato refere-se ao momento de exibição do filme. Enquanto era apresentado, os alunos estavam concentrados ao seu conteúdo. Essa constatação nos mostra que os recursos selecionados tiveram um objetivo motivacional na aula, ao garantir o envolvimento dos alunos na atividade.

Como os alunos não assistiram ao filme na íntegra, o que demanda tempo da aula para isso, o trecho apresentado em sala mostrou apenas o primeiro desejo de Aladim feito ao gênio: o de se tornar príncipe para que pudesse se casar com uma princesa. Antes de passar

para a próxima tarefa da atividade (assistir a um *anime*), o professor disse aos alunos que poderiam assistir ao filme completo, conforme mostra o fragmento 3.

(3) *PI: depois se vocês quiserem saber os outros pedidos, vocês procurem em casa.*

A2: Como é o nome do filme?

PI: É... Você coloca no Youtube filme Aladim e vai aparecer.

(AULA 4 - PI).

Segundo o fragmento 3, ao recomendar aos alunos a possibilidade de o ver em casa, um deles, envolvido com a tarefa, perguntou ao professor o nome do filme. Em resposta, o professor disse: “Você coloca no Youtube filme Aladim e vai aparecer”. Nessa fala do professor, percebemos não só o nome do filme, que é Aladim, mas também a plataforma digital em que ele está disponível, que é o *Youtube*, para que o aluno realize essa tarefa complementar extraclasse.

Ao fazer essa indicação, a fala do professor apresenta não só as marcas da associação com a prática extraescolar (prática digital) e da diversidade de recursos que podem ser utilizados pelo aluno na realização dessa tarefa, como *smarttv*, *smartphone*, *notebook* ou *tablet* conectados à internet, mas também da potencialidade da atividade de ensino. Nesse caso, temos uma ampliação da atividade de leitura para fora da sala de aula mostrando a convivência entre as práticas escolar e cotidiana de uso de tecnologias.

Pensando no ensino de língua portuguesa, podemos perceber como contribuição didática desses recursos a possibilidade de ampliação do conhecimento do aluno por meio da leitura. Assim, mais que uma indicação fortuita ou aleatória de um filme para mobilização de recursos, se gera em sala de aula uma situação de mobilização de conhecimento de diversas linguagens dos alunos, além do gosto e aumento do repertório de obras literárias conhecidas por eles.

A próxima tarefa realizada foi a de assistir a um *anime*. De acordo com o planejamento de ensino do professor, os recursos que deveriam ser utilizados eram o *datashow*, a caixa de som e o *notebook*. Entretanto, houve dois problemas no momento de instalação dos equipamentos. O primeiro foi que a tomada de energia elétrica da sala de aula não funcionou e o professor pediu para um dos alunos pegar uma extensão na secretaria para conectar os equipamentos, o que implicou perda de alguns minutos da aula.

Resolvida essa situação, o segundo problema foi causado pelo cabo que conectava o *notebook* até a caixa de som para que os alunos ouvissem o áudio do *anime*. No mesmo dia de

aula, havia uma programação em uma das outras salas que estava com esse cabo. O professor conseguiu outro cabo para conectar os equipamentos, mas não tinha adaptador para o *notebook*, o que o impossibilitou o uso desse recurso na aula, mas não de realizar a tarefa.

Como solução viável, o professor foi até a coordenação da escola e trouxe a *smartv* para sala de aula e substituiu, com ajuda de dois alunos, o *datashow* e a caixa de som para exibição do *anime*. Tal fato nos mostra a problematização no uso dos recursos digitais na escola e a substituição dos recursos previamente planejados para o desenvolvimento de ações de ensino por outros. Na aula observada, a substituição foi pertinente e não prejudicou a execução da tarefa, pois o *anime* foi exibido, apesar de ter sido exibido muito tempo depois do início da aula, e aqui enveredamos para outra parte da discussão.

Para solução desses dois problemas que surgiram, o professor precisou mobilizar mais que saberes disciplinares (nesse caso, referentes ao ensino de língua). Foi necessária a mobilização de saberes técnicos para a execução desse tipo de tarefa. Assim, a demora na conexão dos recursos em sala de aula, associada à falta ou insuficiência de saberes técnicos dos professores, pode justificar a opção de muitos docentes em utilizarem na maioria das suas aulas recursos tradicionais, que ofereçam mais praticidade ao ensino, como caneta, quadro, pincel e o próprio livro didático, entre outros recursos.

Entretanto, os recursos tradicionais também podem falhar. Foi comum ouvir durante as aulas o aluno dizer: “Professor, minha caneta está falhando. E agora?”. Essa fala só nos confirma que os recursos, representados na condição expressa e manifesta de materiais físicos, estão sujeitos a apresentar problemas ou limitações, independentemente de quais sejam eles.

Dada essa complexificação da atividade, e observando o funcionamento da aula, percebemos mais uma vez que objetivo da aula (de modo geral) e dos recursos (de modo específico) utilizados foi motivacional, tanto por chamar a atenção dos alunos, trazendo o envolvimento deles na tarefa, quanto por prepará-los para a próxima tarefa, a leitura do conto, que envolvia a mesma temática.

O objetivo facilitar

A segunda atividade selecionada é representante dos recursos tecnológicos utilizados com o objetivo de facilitar o ensino de língua portuguesa. Vejamos sua síntese no quadro 2:

Atividade de análise linguística	
Conteúdo: Transitividade verbal	
Ano: 7º ano – Ensino Fundamental	
Tarefas	Local de execução
Exposição de conteúdo	Sala de aula
Exercício escrito	Sala de aula

Quadro 2. Atividade de análise linguística.

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com o que nos mostra o quadro 2, uma atividade de análise linguística foi desenvolvida dentro de duas tarefas específicas: exposição de conteúdo referente à transitividade verbal e aplicação de exercício escrito aos alunos. O momento de referência a execução da primeira tarefa pode ser percebido no fragmento a seguir através da interação entre professor e alunos em uma das aulas

(4) PII: [...] Galera, vamo lá, presta atenção... Hoje a gente vai falar sobre transitividade verbal, tá ok? Então, primeira coisa que a gente precisa saber antes de... até mesmo entender o que é a transitividade verbal. Primeiro: ela só ocorre para verbos significativos. Lembra que a gente já aprendeu verbos de ligação e verbos significativos? [...] Agora olha só: transitividade é quando um verbo significativo necessita ou não de um complemento verbal que é o nosso objeto. O que seria isso... Pessoal, na estrutura normal da frase, nem sempre é assim, mas... normalmente a gente tem a estrutura seguinte, ó: sujeito, verbo e complemento da ideia que este verbo nos traz, tá ok? Então, sujeito a gente já estudou a respeito dele, a gente já estudou também, a gente tem estudado a respeito do verbo e agora a gente vai entender a... a relação entre o verbo e o seu complemento a partir desse conteúdo aqui ((professor aponta para o quadro branco)). Olha só: Eu tenho aqui Maria... Maria vai funcionar como meu sujeito, tá bom? Maria ela vai realizar ou sofrer alguma ação, tá ok? E eu tenho aqui quatro... Psiu... quatro verbos que a gente vai observar algum detalhe sobre eles. Olha só... Quando eu digo: Maria comeu. Vocês... ao ouvirem essa mensagem se sentem satisfeitos em compreendê-la ou vocês acham que há necessidade ter algum complemento a mais aqui?

AI: Não. Tá completo que ela comeu alguma coisa

AII: Ela comeu o quê?

AIII: Ai

As: ((risos))

PII: Psiu... [...].

(AULA 1-PII).

De acordo com o fragmento 4, verificamos na fala do professor a exposição de conhecimentos gramaticais da língua portuguesa, referentes, de modo geral, ao estudo da sintaxe. Eles podem ser visualizados tanto no momento em que o professor recupera conceitos e classificações (como sujeito, verbos de ligação e verbos significativos) apresentados em

aulas passadas aos alunos, como no momento de apresentação do conteúdo (transitividade verbal) previsto no objetivo de ensino (descrição linguística) da atividade.

Tais conhecimentos linguísticos nos mostram não só os indícios da manifestação de um conteúdo de ordem conceitual (COLL, 1986), que expressa ou remete a classificações e conceitos advindos da ciência linguística. Eles nos mostram também a necessária articulação entre conteúdos, objetivos e recursos de ensino na atividade, a qual está subordinada a um planejamento para acontecer, conduzindo a sua execução didática.

Em relação ao elemento recursos, para explicitação do conteúdo o professor recorreu ao quadro e pincel como suporte para o apresentar aos alunos em sala de aula. Nesse instante, percebemos que a função desempenhada por eles no ensino de língua portuguesa foi de facilitação, tendo em vista o apoio didático de forma prática, rápida e viável para ministração de conteúdo, pois eles são de fácil manipulação e acesso na instância didático-escolar.

Se pensarmos um pouco mais na facilidade que tais recursos proporcionam ao trabalho de ensino/aprendizagem, basta refletirmos sobre a sua não utilização em aulas. Certamente, frente a esta condição, o professor iria lidar com a impossibilidade ou dificuldade para executar o seu trabalho docente sem a disposição de um material didático específico. Isso teria implicações no tempo de ensino do professor e na aprendizagem dos alunos, já que esses instrumentos também facilitam o processo de sistematização, análise e aprimoramento de conhecimentos da parte dos discentes no processo de aquisição de conteúdos.

Desempenhando a mesma função didático-pedagógica, os recursos quadro branco e pincel também foram utilizados na segunda tarefa desta atividade de análise linguística. Realizada em sala de aula pelos alunos, a tarefa foi um exercício escrito que o professor escreveu no quadro para ser que eles copiassem no caderno e classificassem os verbos como transitivos/intransitivos, como nos mostra a imagem a seguir, fotografada do caderno de um dos alunos do 7º ano:

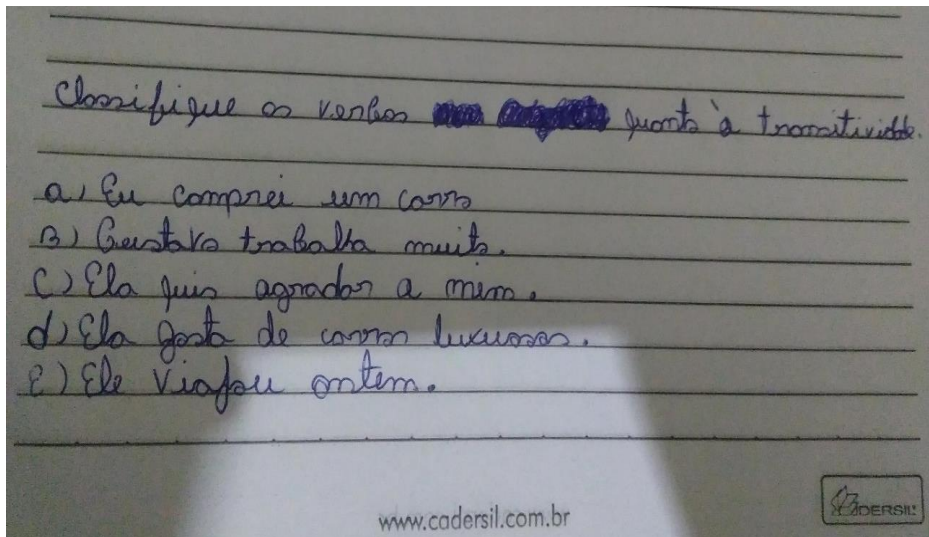


Figura 1.

Fonte: dados da pesquisa.

Considerações finais

Tendo em vista a questão de pesquisa selecionada para esta investigação, constatamos que os recursos tecnológicos tiveram os objetivos didático-pedagógicos de motivar e facilitar o ensino de conteúdos na prática escolar. Dessa constatação mais genérica, verificamos que o uso de recursos tecnológicos digitais em atividades demanda a articulação entre diferentes saberes docentes (TARDIF, 2014), como saberes disciplinares (neste caso, linguísticos), curriculares, experienciais, profissionais e técnicos.

Assim, a crença de que o saber linguístico é suficiente por si só para a condução de atividades, como prevê o modelo aplicacionista de ensino, é questionado, pois outros saberes são necessários e requeridos no processo de didatização de conteúdos em sala de aula. Este resultado, além de condensar a síntese da pesquisa, nos impulsiona a pensar sobre as reais necessidades de inclusão de recursos na prática de ensino do professor (tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior).

Referências

BOURDIEU, P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras* – PARECER CNE/CES 492/2001. Diário Oficial da União, 09/07/2001.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

COLL, C. *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Dep. de Ensenanza de la Generalitat de Catalunya, 1986.

GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1984].

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNIO, J. C. Educação: pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATÊNCIO, M. L. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa*. Campina Grande, 2011.

RAFAEL, E. L. Relações entre componentes da prática escolar e de práticas não escolares. In: *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 1823-1838, 2017.

_____. Planejamento de ensino de língua portuguesa como objeto de estudo na formação de professores. In: *Linguagem e ensino*, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 14-38, 2019.

RODRIGUES, M. C. *Gêneros acadêmicos escritos: crenças e estratégias de aprendizagem*. 2012. 331 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SANT'ANNA, I. M.; SANT'ANNA, V. M. *Recursos educacionais para o ensino: quando e por quê?* São Paulo: Vozes, 2004.

SIGNORINI, I. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In: _____. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

XAVIER, A. C. *Leitura, texto e hipertexto*. In: MARCUSCHI, L. A., XAVIER, A. C. (Orgs.) 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 207-220.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Agradecimentos

Agradecemos à *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* pelo auxílio de fomento financeiro para realização desta pesquisa.