

ATIVIDADES DE ENSINO COM APOIO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

pg 44-54

Guilherme Arruda do Egito²

Edmilson Luiz Rafael³

Resumo

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa que teve como um dos objetivos principais identificar os recursos tecnológicos digitais necessários à realização de atividades de ensino. O *corpus* foi constituído, em sua maioria, por atividades de leitura realizadas em aulas de língua portuguesa, gravadas no ano de 2018, em duas escolas públicas da educação básica de uma cidade do interior do estado da Paraíba. Com apoio de estudos sobre complexidade (FREIRE e LEFFA, 2013), inovação (SIGNORINI, 2007) e tecnologia (KENSKI, 2012) no ensino, os resultados demonstraram que, nas aulas de leitura, professores e alunos fizeram uso de recursos tecnológicos em função de objetivos e conteúdos de ensino escolar.

Palavras-chave: Atividades de ensino. Recursos tecnológicos. Leitura.

TEACHING ACTIVITIES WITH SUPPORT OF TECHNOLOGICAL RESOURCES IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

Abstract

This article presents partial results of a research that had one of the main objectives to identify the digital technological resources necessary to carry out teaching activities. The corpus consisted mostly of reading activities carried out in Portuguese language classes, recorded in 2018, in two public schools of basic education in a city in the interior of the state of Paraíba. With the support of studies on complexity (Freire and Leffa, 2013), innovation (SIGNORINI, 2007) and technology (KENSKI, 2012) in teaching, the results demonstrated in reading classes, teachers and students made use of technological resources in function objectives and contents of school teaching.

Keywords: Teaching activities. Technological resources. Reading

¹ Trabalho vinculado 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).

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

³ Doutor em Linguística. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

Introdução

O estudo apresentado neste artigo se insere no contemporâneo contexto de investigações sobre o impacto das mudanças tecnológicas nas práticas diárias de leitura e de produção de textos na vida dos seres humanos, especialmente no ensino de língua portuguesa.

Para a instância da educação básica, a expectativa é a de que a prática escolar de ensino esteja incorporando essas mudanças, tendo em vista a formação de leitores e produtores de texto capazes de mobilizar os diversos recursos, instrumentos e formas de realização e de aproveitamento dos benefícios da tecnologia digital e virtual. Tal expectativa encontra-se prefigurada em orientações oficiais de ensino, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (2018), as quais afirmam que o espaço escolar deve incorporar às atividades de ensino diferentes recursos para “usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura letrada” (BRASIL, 2018, p. 58).

No entanto, de acordo com Kenski (2012, p. 115-116), o atendimento à expectativa apresentada 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 no presente artigo, nos colocam diante da questão do uso de recursos tecnológicos de forma situada na prática escolar. Por isso, o que nos interessa, especificamente, é investigar sobre esse uso em situações concretas de ensino de língua portuguesa na educação básica⁴.

Em pesquisas anteriores apresentadas por Egito e Rafael (2015a; 2015b; 2017), investigando

⁴ Neste artigo, apresentamos resultados iniciais de uma pesquisa em andamento, a ser concluída e apresentada como Dissertação de Mestrado. Por isso, os dados analisados constituem um recorte para tratamento apenas da questão nele apresentada.

a presença e a função de recursos tecnológicos em livros didáticos de português, foram constatados dois importantes resultados que sinalizam para as formas de incorporação de recursos tecnológicos (tradicionais e digitais) na prática escolar pela via do livro didático. Neste, os autores apresentam, por meio das atividades dirigidas aos alunos e de sugestões voltadas aos professores, uma diversidade de possibilidade de usos, centrados na utilização do computador e equipamentos a ele semelhantes. No entanto, conforme observado, a tecnologia predominante é a impressa, tendo o livro como representante legítimo. Quanto à funcionalidade dos equipamentos digitais, a utilização predominante está voltada para pesquisa ou exercício de leitura fora de sala de aula.

A partir desse contexto, a questão que nos pareceu necessária investigar nesse momento de pesquisa foi: as atividades de ensino de língua portuguesa incorporam, de alguma forma, o uso de recursos tecnológicos digitais na prática escolar? Para responder a essa pergunta, selecionamos como objetivo específico identificar os recursos tecnológicos digitais necessários à realização de atividades de ensino.

Para dar conta da investigação, conduzimos a pesquisa com observação de aulas em duas escolas da educação básica de uma cidade do interior do Estado da Paraíba. O *corpus* desta pesquisa é composto por dezenove aulas de língua portuguesa ministradas por três professores.

Quanto à organização, o artigo está dividido em quatro partes, além da introdução. Na primeira, explicitamos os princípios teóricos sobre atividades de ensino e recursos tecnológicos; na segunda, descrevemos os aspectos metodológicos da pesquisa, apresentando o contexto de geração dos dados; na terceira, apresentamos a análise e discussão dos resultados; e, na quarta parte, em considerações finais, sintetizamos os resultados e apresentamos os encaminhamentos da pesquisa.

Pressupostos Teóricos

Neste item, apresentamos os aportes teóricos do artigo que está organizado em torno da discussão sobre atividades de ensino de língua portuguesa com uso de recursos tecnológicos digitais. Tal organização se propõe a discutir e compreender elementos de ensino da prática escolar, com base em reflexões teóricas advindas principalmente da linguística aplicada, em conformidade com os documentos parametrizadores de ensino (PCN, 1998; BNCC, 2018) para a nossa investigação. Seguramente, a construção dessa organização enseja a necessidade da relação entre teoria e prática no ensino, além de pensar o componente planejamento como essencial nessa relação, o que inclui o uso de recursos nas atividades, noções que discutiremos neste texto.

A construção dos conceitos de atividades e tarefas de ensino

A partir do final do século XX, o ensino de língua portuguesa no Brasil tem se ajustado em torno da realização de atividades de ensino que trabalham a leitura, a produção de textos (orais e escritos) e a análise linguística. Tal reconfiguração no funcionamento do ensino se processou com a divulgação de livros e artigos de pesquisa na comunidade acadêmica, principalmente com a obra *O texto na sala de aula*, de Geraldini (1984), e especialmente com a apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao sistema escolar brasileiro.

De acordo com estas duas importantes instâncias, a dos conhecimentos especializados em linguagem e a dos documentos parametrizadores de ensino (BRASIL, 1998; 2018), o propósito das atividades é contribuir para a proficiência linguística dos alunos nas habilidades de ouvir, falar, ler e escrever. Em atendimento à exigência apresentada, o que se espera é a oferta de formação para um

indivíduo capaz de participar de diversas situações de uso e consumo da língua(gem), exercitando a leitura, a produção e a análise de diferentes textos que circulam na sociedade.

Atentando para as atividades de ensino, o movimento de análise a respeito dessa noção advém do conceito de atividades elaborado e discutido pela área da psicologia (LEONTIEV, 1983), com desdobramentos na área da didática, especificamente na didática das línguas (DOLZ, 2016), para elucidação da expressão que é de nosso interesse. Apoiados nas duas áreas de conhecimento científico mencionadas, a psicologia e a didática, compreendemos por atividades de ensino “o agir docente sobre uma proposta didática” (RODRIGUES, 2012, p. 52) com o objetivo de garantir o aprofundamento e/ou a complementação de conhecimentos previstos no currículo obrigatório ao aluno.

Em revisão sobre o tema, Matêncio (2001) destaca que a atividade “é considerada como uma operação de ensino/aprendizagem complexa, englobando ao mesmo tempo várias sequências didático-discursivas, enquanto que as tarefas têm como objetivo justamente realizar a atividade” (MATÊNCIO, 2001, p. 107-108). Dito de outro modo, a partir do que mostra a autora, os dois elementos não são semelhantes, “pois há uma diferença hierárquica entre eles, sendo a atividade mais ampla que as tarefas” (LINO DE ARAÚJO, 2014, p. 21).

As atividades de ensino de leitura, por exemplo, buscam incorporar tarefas essenciais para o desenvolvimento da competência leitora do aluno. Nesse caso, além do incentivo pelo gosto da leitura (COSSON, 2014), as tarefas envolvem as habilidades de identificação, seleção, antecipação e inferência, entre outras, para que o aluno possa compreender o texto e as intenções de quem os produz. De modo semelhante, as atividades de produção e análise de textos demandam tarefas igualmente necessárias em suas realizações.

Recursos tecnológicos: definição e implicações para o ensino

A realização das atividades de ensino está diretamente ligada à presença dos componentes didáticos conteúdo e objetivo. Contudo, elas só serão realizadas com a utilização de recursos (tradicionais e/ou digitais) que oferecem apoio didático ao professor e aluno para executá-las.

Em revisão sobre o tema recursos tecnológicos digitais no ensino de língua, Signorini (2007, p. 218) considera o uso desses instrumentos em atividades como constituintes da inovação, principalmente pelo seu caráter contextual e dinâmico. Contextual porque eles estão presentes em diferentes práticas sociais de que participam os alunos (o que imprime uma função motivacional) e dinâmico por oferecer outras possibilidades de materiais didáticos ao ensino que não o papel e a caneta.

Kenski (2012), em discussão semelhante a respeito da presença da tecnologia no ensino, elabora e discute o conceito de recursos tecnológicos dentro dos limites do espaço escolar. Para a autora, esses instrumentos são objetos de natureza técnica produzidos pelo homem para trazer mais facilidades na vida das pessoas em atendimento a fins específicos. Desse ponto de vista, qualquer material utilizado como apoio técnico na realização de ações de ensino são recursos tecnológicos, tendo em vista que trazem mais facilidades e atendem a um interesse específico que é o ensino (de modo geral) de língua portuguesa (de modo específico).

A avaliação a respeito do que nos mostra Signorini (2007) e Kenski (2012), trazendo para a discussão a utilização dos recursos em atividades de ensino, indica uma perspectiva em que o cerne das atividades desloca-se do paradigma tradicional

para o paradigma da complexidade (FREIRE e LEFFA, 2013). A prática digital, e os recursos nela envolvidos, inicialmente utilizada e planejada para circular em diversos ambientes e setores da nossa sociedade, mas não exclusiva da sala de aula, passa a interferir e compor as atividades de ensino, em uma relação de complementaridade com a prática escolar (RAFAEL, 2017). Dentre seus efeitos positivos, essa inserção permite pensar sobre 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.

De acordo com Freire e Leffa (2013), o paradigma da complexidade põe em discussão a dinamicidade, a flexibilidade e a instabilidade como fatores que se interconectam, transformam e agem sobre o conhecimento em diferentes atividades processuais que envolvam seus sujeitos, neste caso em foco, aluno e professor, e os seus ambientes de formação. Esse paradigma não recebe enfoque para a repetição de métodos, práticas ou ideias, mas de uma orientação epistemológica para a reflexão, divulgação e produção de conhecimentos.

Como prova de tal afirmação, se levarmos mais adiante o enveredamento das atividades de ensino com uso de recursos pelo paradigma da complexidade, veremos que a presença dos instrumentos citados passa a requisitar do professor outros saberes docentes (TARDIF, 2014) que não apenas linguísticos, como saberes de ordem técnica, por exemplo, no momento do planejamento e execução das atividades. O movimento de reflexão sobre a relação entre esses saberes na atualidade passa a exigir do professor a necessidade de formação constante para os articular à didatização do objeto de ensino (a língua), o que contribui para tornar essa discussão ainda mais complexa.

Metodologia

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, ministradas no ano de 2018. 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, vimos que os recursos tecnológicos digitais foram mobilizados e/ou utilizados nas três atividades de

ensino de leitura e, portanto, o nosso foco será direcionado para esse eixo de ensino.

Como demonstração de fenômeno recorrente no *corpus*, selecionamos para análise parte de dados referente a PI, em uma turma do 8º ano, da qual extraímos os exemplos em análise neste trabalho. No momento de coleta dos dados, o professor estava ministrando aulas de leitura ao estudar o gênero *Conto*, como nos mostra a análise a seguir.

O ensino de leitura e os recursos mobilizados

O propósito deste item é atender ao objetivo selecionado para esta investigação, a saber: identificar os recursos tecnológicos digitais necessários à realização de atividades de ensino de língua portuguesa. Como resultados, verificamos que a leitura é o tipo de atividade de ensino realizada em sala de aula com apoio didático dos recursos computador, *data-show*, caixa de som e *smartv*. Passemos a análise de uma das atividades, condensada no quadro a seguir, para comprovação dos resultados.

Objetivo: Apresentar o gênero conto	
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

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).

De acordo com o quadro 1, a atividade de leitura mencionada 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 a de realizar em casa uma pesquisa sobre o que são contos, identificando suas principais características. 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 1.

(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, ai 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. É 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, seguindo a orientação apresentada pelo professor em sala de aula, o aluno realizou a pesquisa sobre o que são contos em *sites*, fazendo uso de uma prática digital, provavelmente através do computador. Esse dado pode ser comprovado logo no início da fala do aluno, quando ele diz “Eu pesquisei por três sites diferentes”, o dicionário, a *Wikipédia* e a InfoEscola, mostrando a plataforma

de pesquisa virtual/digital como suporte para a realização da pesquisa.

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 dizer do 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 ponto, 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 dos interesses do internauta. 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. As duas tarefas de exibição dos vídeos tiveram o propósito de motivar os alunos para a leitura do conto *A mão do macaco*.

Iniciando a segunda tarefa, a apresentação de um trecho de desenho animado para os alunos, o professor diz o seguinte, conforme nos mostra o fragmento a seguir:

(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 início do 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 ele era apresentado, os alunos estavam muito concentrados ao seu conteúdo. Essa constatação nos mostra que os recursos selecionados tiveram uma função didática

motivacional na aula, pois garantiram o envolvimento e atenção dos alunos com o objetivo e conteúdo da atividade que foi realizada naquele momento.

Após apresentação do trecho do filme, o professor recuperou, oralmente, informações principais sobre o conteúdo da história, como podemos observar no fragmento 3.

(3) **PI:** Bom, então, ó... aí no vídeo, quando ela diz: “pega a lâmpada”, ele encontra, né? E acha, é... no lugar em que ele tá, e aí o gênio sai. Quanto tempo o gênio falou que tava preso?

Al: Dez mil anos.

PI: Dez mil anos. É pouco tempo?

Al: Não.

PI: É muito tempo, né isso? Então, se o gênio tá é... tá preso lá por dez anos, a gente pensa que lâmpada...

A1: Não. Dez mil anos.

PI: Dez mil anos, desculpa... (AULA 4 - PI).

Como nos mostra o fragmento 3, o professor iniciou a discussão sobre o filme recuperando a informação de que Aladim havia encontrado a lâmpada mágica e dela saiu o gênio que realizaria os três pedidos que ele faria. Essa informação, apresentada pelo professor, retoma o que foi exibido no filme com o propósito de que os alunos lembrem o que foi apresentado, além de explorar nos alunos a capacidade de sumarização oral do trecho do filme.

Como os alunos não assistiram ao filme na íntegra, porque demandaria muito 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*), no final da discussão sobre o filme, o professor disse que se os alunos desejassem, eles podiam assistir ao filme completo, conforme mostra o fragmento 4.

(4) **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 4, 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 o nome de uma 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 *smartv*, *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 uma relação de complementaridade entre as práticas escolar e cotidiana (RAFAEL, 2017) 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 (COSSON, 2014) e aumento do repertório de obras literárias conhecidas por eles.

A próxima tarefa realizada foi a de assistir a um *anime*. De acordo com esse outro vídeo apresentado aos alunos, um *anime*, para cada desejo do ser humano, há também uma consequência para eles, como mostrou os pedidos feitos por um dos personagens do *anime*.

O *anime*, assim como o filme Aladim, foi exibido na sala de aula e teve uma duração de aproximadamente vinte minutos. De acordo com o planejamento de ensino do professor, os recursos

que a princípio deveriam ser utilizados como suporte para sua exibição 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 precisou fazer uso de outra tomada mais distante. Como o fio dos equipamentos não alcançava a outra tomada de energia, o professor pediu para que um dos alunos fosse na secretaria pegar uma extensão 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 e exequível naquele momento, 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 ou os resultados a que o professor esperava alcançar, pois o *anime* foi exibido para os alunos, como planejado por ele, 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) na aula. Foi necessária a

mobilização de um saber de ordem técnica 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, o tradicional pode também falhar e não podemos atribuir somente aos recursos digitais a possibilidade de falha, inadequação ou erro durante as atividades de ensino que o professor executa. Durante a realização de uma outra atividade que faz parte de nosso corpus de pesquisa, um dos alunos disse: “Professor, minha caneta está falhando. E agora?” Essa fala do aluno só nos confirma que os recursos, representados na condição expressa e manifesta de materiais físicos elaborados pelo homem, estão sujeitos a apresentar problemas ou limitações, independentemente de quais sejam eles.

Voltando à tarefa de exibição do *anime*, e observando o funcionamento da aula, percebemos mais uma vez que a funcionalidade didática dos recursos que foram 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.

Após a exibição do *anime*, o professor iniciou uma breve discussão do vídeo, tendo em vista o tempo de aula que ainda restava para concluí-la. O fragmento 5 mostra o início dessa discussão entre os alunos e o professor.

(5) PIII: Gente, então... Vocês gostaram? ((Professor se refere ao vídeo exibido))

Als: Sim.

A1: Bastante.

PIII: Diante do que a gente viu, que a gente pensou sobre Aladim, tem alguma coisa a ver... ((incompreensível))

Als: Desejos

PIII: Que desejos?

A1: Poder realizar desejos.

PIII: Ele pode realizar desejos. E quem é que realiza esses desejos? É o quê? É uma lâmpada mágica?

Als: Não. É um pé de macaco. (AULA 6 - PI).

De acordo com o fragmento 5, o professor perguntou se os alunos gostaram do filme e, em seguida, fez outras perguntas para que os alunos percebessem as semelhanças e diferenças existentes entre os dois vídeos que foram apresentados. Entre as principais perguntas podemos destacar “E quem é que realiza esses desejos? É o quê? É uma lâmpada mágica?”.

Por fim, a última tarefa da atividade, como mostra o quadro 1, é a leitura do conto *A mão do macaco*. Esse conto apresenta a mesma narrativa desenvolvida no *anime* que foi exibido: as consequências dos desejos do ser humano. Para realizar essa última tarefa, o professor selecionou o conto na internet, imprimiu na escola e distribuiu cópias do conto aos alunos. Depois ele fez a leitura em sala, encerrando a atividade planejada e executada dentro das quatro tarefas que apresentamos.

Considerações finais

Tendo em vista a nossa questão de pesquisa, focalizando a presença e uso de recursos tecnológicos digitais na prática escolar, verificamos em aulas de língua portuguesa dois importantes resultados com o movimento de análise. O primeiro é que os recursos tecnológicos são utilizados em atividades na prática escolar, evidenciando que ela está incorporando à sua realização os benefícios da tecnologia digital, em função das necessidades de ensino do professor e aprendizagem dos alunos. Dessa constatação mais genérica, identificamos nas aulas observadas, como segundo resultado de análise, que o tipo de atividade de ensino realizado com uso desses recursos foi a leitura, o que conduziu a análise para este eixo de ensino.

O desdobramento dos resultados traz evidências da presença expressa e manifesta do paradigma da complexidade nas aulas. Tal afirmação ocorre porque quando o professor incorpora às suas atividades de ensino o uso de recursos, ele demanda em sua prática a mobilização de conhecimentos que não apenas linguísticos para a didatização dos conteúdos. Esses conhecimentos, ou saberes técnicos, envolvem manipulação, funcionamento e uso de equipamentos. Além disso, é preciso considerar que esse uso está relacionado a questões de infraestrutura e recursos financeiros da escola para diversidade de utilização de recursos em sala de aula. A avaliação dessa afirmação nos mostra que o saber sobre a língua não é suficiente por si só para garantir a realização da prática de ensino, sendo necessária a presença de diferentes saberes docentes para condução das aulas e atividades.

Os resultados apresentados nos impulsionam para uma nova fase da pesquisa, já em execução, em que nos interessa investigar que estratégias didático-pedagógicas de uso desses recursos estão sendo requeridas na prática escolar de ensino.

Referências

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

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

COSSON, Rildo. A sequência básica. In: _____. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *Revista DELTA*, São Paulo, 32.1, 2016, 237-260.

EGITO, G. A.; RAFAEL, E. L. O livro didático de português: formas de utilização de tecnologias. *Ao Pé da Letra*, Recife, v. 16.2, p. 105-126, 2015a.

_____. Tecnologia no manual do professor do livro didático de português: propósitos e saberes mobilizados. In: XAVIER, M. M.; ARAÚJO, P. S. R. de. (Org.). *Professor, pra que serve português?: vivências em formação docente*. João Pessoa: Ideia, 2015b, p. 841-853.

_____. Utilização de recursos tecnológicos em atividades de produção de texto oral no livro didático de português. *Leia Escola*, Campina Grande, v. 17, n. 2, 2017, p. 21-31.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59-78.

LINO DE ARAÚJO, D. *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. Olinda: Livro Rápido, 2014.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 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.

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

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

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.

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, 211-228.

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.

Submissão: 12 de janeiro de 2019

Aceite: 08 de março de 2019.