



Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

Funcionamento de recursos tecnológicos em atividades de ensino de língua
portuguesa na prática escolar

Guilherme Arruda do Egito

Campina Grande, julho de 2019.

Guilherme Arruda do Egito

**Funcionamento de recursos tecnológicos em atividades de ensino de
língua portuguesa na prática escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre na área de concentração Estudos Linguísticos.

Orientador: Professor Dr. Edmilson Luiz Rafael

E29f

Egito, Guilherme Arruda do.

Funcionamento de recursos tecnológicos em atividades de ensino de língua portuguesa na prática escolar / Guilherme Arruda do Egito. – Campina Grande, 2019.

134 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.

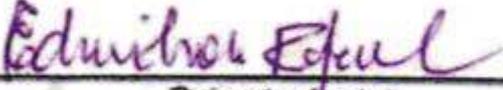
"Orientação: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael".

Referências.

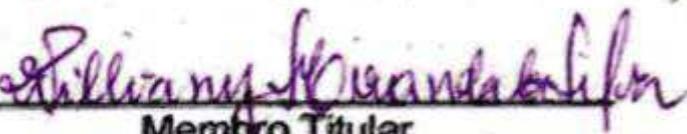
1. Língua Portuguesa – Estudo e Ensino. 2. Prática Escolar. 3. Atividades de Ensino. 4. Recursos Tecnológicos I. Rafael, Edmilson Luiz. II. Título.

CDU 811.134.3(07)(043)

Folha de aprovação


Orientador(a)

Dr. Edmilson Luiz Rafael (UFCG)


Membro Titular

Dra. Williany Miranda da Silva (UFCG)


Membro Titular

Dr. Antônio Carlos Xavier (UFPE)

Dra. Maria de Fátima Alves (UFCG)

Professor examinador (suplente)

“Mas a sabedoria que vem do alto é primeiramente pura, depois pacífica, moderada, tratável, cheia de misericórdia e de bons frutos, sem parcialidade e sem hipocrisia”.

(Tiago 3:17).

*Dedico este trabalho
Aos alunos e professores (de língua portuguesa) da Educação Básica.*

Agradecimentos

A Deus, meu Redentor e consumidor da minha fé, por estar sempre comigo, iluminando os meus caminhos e conduzindo todos os meus passos;

À minha família (meu pai Antonio, minha mãe Renilda e meus irmãos Camila e Victor), pela paciência, amor e cuidado incondicionais que sempre tiveram comigo;

Ao meu orientador, Professor Dr. Edmilson Luiz Rafael, pela confiança, apoio e empenho em todos os momentos de minha vida acadêmica. A ele, meus sinceros agradecimentos;

Aos Professores Dr. Antônio Carlos Xavier, Dra. Denise Lino Araújo, Dra. Maria Augusta Reinaldo, Dra. Maria de Fátima Alves e Dra. Williany Miranda Silva, pela atenção na leitura dos meus textos, questionamentos e valiosas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa;

Aos professores da Educação Básica (em sigilo), seus alunos e suas escolas, por gentilmente terem acolhido minha presença em sala de aula. Todos foram fundamentais para a realização deste trabalho;

Aos colegas e amigos do mestrado, especialmente Alacherman, Flávia, Katianny, Regina, Sheila e Taline, que sempre estiveram me apoiando de modo cordial, contribuindo direta ou indiretamente para a construção desta dissertação;

Aos funcionários da UAL e do PPGLE da UFCG, pelo apoio e auxílio;

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos para o desenvolvimento da pesquisa.

Lista de quadros

Quadro 1. Perfil das escolas participantes.

Quadro 2. Perfil e turmas de ensino dos professores participantes.

Quadro 3. Perfil dos alunos participantes.

Quadro 4. Atividades de ensino realizadas.

Quadro 5. Atividade de leitura.

Quadro 6. Atividade de leitura e produção de textos.

Quadro 7. Atividade de análise linguística.

Resumo

O estudo apresentado nesta dissertação se insere no contemporâneo contexto de investigações sobre o impacto das mudanças tecnológicas nas práticas diárias de leitura e de produção linguística, empreendidas pela presença do computador e da *Internet* na vida social dos seres humanos na Educação Básica, especialmente no ensino de língua portuguesa. Assim, temos como objetivo geral desta dissertação investigar o uso de recursos tecnológicos na prática escolar de ensino guiados pela seguinte questão de pesquisa: Que funções didático-pedagógicas de utilização de recursos tecnológicos estão subjacentes às atividades de ensino de língua portuguesa na prática escolar? Tendo em vista responder essa questão, dois objetivos específicos conduziram as ações de pesquisa: identificar as funções didático-pedagógicas de utilização de recursos tecnológicos e discriminar o tipo de atividade de ensino realizada com apoio de recursos em sala de aula. Para isso, os dados foram coletados em três turmas de ensino de língua portuguesa de duas escolas públicas da Educação Básica na cidade de Campina Grande – PB. No âmbito da linguística aplicada, de natureza descritivo-interpretativista e realizada a partir da triangulação de dados, esta pesquisa foi subsidiada pelas noções teóricas de prática (social) escolar (RAFAEL, 2017), atividades (MATÊNCIO, 2001) de ensino e recursos tecnológicos (KENSKI, 2012) em conformidade com as políticas nacionais para o ensino de língua portuguesa (PCN, 1998; OCEM, 2006; BNCC, 2018). Como resultados, pudemos observar na prática escolar o uso de recursos tecnológicos de duas naturezas distintas – analógica e digital – e que os tipos de atividades realizadas são específicas de ensino de língua, sendo o uso do recurso em conformidade com o eixo ou o objeto: leitura, produção textual e análise linguística. Nesses tipos de atividades, identificamos duas funções didático-pedagógicas requeridas para utilização de recursos: *motivação* e *facilitação*. Ao fazer uso dessas funções em atividades, o professor mobiliza saberes docentes que não são apenas linguísticos.

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

Abstract

The study introduced in this dissertation inserts itself in the contemporary context of investigations about the impact of technologies changes on the daily practices of reading and of linguistic production, undertaken by presence of computer and internet in the social life of human beings in the basic education, especially on the portuguese language teaching. So, we have as general objective of this dissertation investigate the use of technologies resources in the school practice of teaching guided by the following question of research: Which didatic-pedagogical functions of utilization of technological resources are underlie the activities of teaching portuguese language on the school practice? With a view to answering that question, two specific objectives led the research actions: Identify the didatic-pedagogical functions of utilization of technological resources and discriminate the activity type of teaching realized with support of resources in classroom. For this, the data were collected in three classes of teaching portuguese language of two public schools of Basic Education in the city of Campina Grande-PB. In the field of applied linguistic, of a descriptive-interpretativistic nature and realized from triangulation of data, that research was subsidize by the theoretic notions of school social practice (RAFAEL, 2017), activities (MATÊNCIO, 2001) of teaching and technological resources (KENSKI, 2012) in accordance with the nacional policies for the teaching portuguese language (OCM, 1998; PCN, 1998; BNCC, 2018). As results, we could observe on school practice the use of technological resources of two distinct natures - analog and digital - and that the types of activities are specific of language teaching, being the use of resource in accordance with the axis or object: reading, textual production and linguistic analyze. In these types of activities, we identify two didatic-pedagogical functions required for the utilization of resources: motivation and facilitation. When making use of these functions in activities, the teacher mobilizes educacional knowledges that is not just linguistic.

Key-words: School practice; teaching activities; technological resources; language teaching.

Sumário

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: A construção social da prática escolar	19
1.1. Prática escolar: definição	19
CAPÍTULO II: O que são atividades de ensino?	25
2.1. Atividades de ensino: definição e características	25
2.2. Atividades e tarefas de ensino.....	29
2.3. Conteúdos de ensino	31
CAPÍTULO III: Recursos tecnológicos no ensino de língua portuguesa	35
3.1. Recursos tecnológicos: usos e funções	35
3.2. Recursos tecnológicos digitais: implicações no ensino	38
CAPÍTULO IV: Metodologia	45
4.1. Natureza da pesquisa	45
4. 2. Locais e sujeitos da pesquisa.....	46
4. 2. 1. Escolas participantes.....	46
4. 2. 2. Professores participantes	50
4. 2. 3. Alunos participantes.....	53
4. 3. Coleta e sistematização dos dados	56
4. 3. 1. Aulas e atividades	56
4. 3. 2. Entrevistas.....	61
4. 3. 3. Categorias de análise	64
CAPÍTULO V: Identificando as funções didático-pedagógicas de recursos tecnológicos em atividades de ensino.....	66
5.1. A função didático-pedagógica motivação	67
5. 2. A função didático-pedagógica facilitação.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
APÊNDICES.....	97
ANEXOS	131

INTRODUÇÃO¹

O estudo apresentado nesta dissertação se insere no contemporâneo contexto de investigações sobre o impacto das mudanças tecnológicas nas práticas diárias de leitura e de produção linguística, empreendidas pela presença do computador e da *Internet* na vida social dos seres humanos na Educação Básica, especialmente no ensino de língua portuguesa, nos níveis fundamental e médio.

Para a instância da Educação Básica, o que se espera é 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 ou virtual. Tal expectativa encontra-se prefigurada em orientações oficiais de ensino que se estendem do âmbito da formação ao da atuação de professores de língua(s).

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras (BRASIL, 2001), por exemplo, 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. 8) já sinalizavam essa necessidade ao afirmar que o ensino fundamental deveria promover a capacidade do aluno em saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. Mais recente no sistema escolar brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (2018, 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

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).

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 nessa dissertação, nos colocam diante da questão do uso de recursos tecnológicos de forma situada na prática escolar de ensino. Por isso, o que nos interessa, especificamente, nesse trabalho, é investigar sobre esse uso em situações concretas de ensino de língua portuguesa na Educação Formal Básica.

Em pesquisas anteriores, ao longo de três anos (2013-2016), quando investigamos a presença de recursos tecnológicos em livros didáticos (EGITO e RAFAEL, 2015a, 2015b, 2017), constatamos três importantes resultados que sinalizam para as formas de incorporação de recursos tecnológicos (de forma geral) digitais (em particular) na prática escolar, pela via do livro didático de português (doravante, LDP).

Neste material, constatamos que o uso de recursos tecnológicos analógicos (ou tradicionais) é predominante, representado pela utilização de livros como suporte principal, para mobilização de textos escritos, integrais ou fragmentos, de diversos gêneros. O computador aparece em segundo lugar, principalmente como recurso para consulta e buscas em sites da internet. Em terceiro lugar, outros recursos como DVD e CD são apresentados, geralmente, com a mesma função do computador. Quanto à mobilização desses recursos, constatamos que, de forma geral, eles se destinam na maioria das vezes às atividades de leitura a serem realizadas pelo aluno e conduzidas pelo professor na sala de aula ou fora dela (EGITO e RAFAEL, 2015a).

No ano seguinte, aprofundamos a investigação, ao serem focadas as atividades de leitura e de produção textual com uso de recursos tecnológicos digitais dirigidas aos alunos do ensino fundamental. Nesta segunda etapa, constatamos que tais atividades têm o objetivo de levar o aluno a conhecer a temática ou gênero textual em discussão de cada uma das unidades dos LDP,

além de produzir textos relacionados a eles, mobilizando diversos recursos, sobretudo o computador, de forma nuclear ou periférica (EGITO, 2016; EGITO e RAFAEL, 2017).

Da leitura conjunta das etapas desenvolvidas ao longo de dois anos, empreendemos esforços para o terceiro e último momento da pesquisa, voltado para o Manual do Professor, em que o interesse foi saber que orientações eram destinadas pelas coleções aos professores quanto ao uso de recursos tecnológicos para o ensino de língua portuguesa. Como resultado, verificamos nos manuais dos LDP um predomínio de orientação teórica sobre o objeto de ensino (a língua), estando o fazer metodológico, o que inclui a utilização de recursos tecnológicos, para o componente do planejamento de ensino do professor.

Esses resultados nos fizeram entender que os recursos tecnológicos, apesar de não terem sido planejados inicialmente para servir ao ensino (de modo geral) de língua portuguesa (de modo específico), mas a funcionalidades sociais diversas, passaram a ser do interesse das situações de ensino-aprendizagem e oportunizaram um espaço problematizador para o desenvolvimento de um novo interesse de pesquisa. Observando tais resultados, se os LDP apresentam diversificadas opções de utilização de recursos em atividades, bem como orientações teóricas e metodológicas de uso desses recursos ao professor, em sala de aula (ou não), espera-se ao menos duas condições básicas para a realização delas.

A primeira é que os professores conheçam os recursos com fins didáticos na prática escolar. Como já dissemos, esses recursos surgiram em nossa sociedade em atendimento a propósitos diversos e o uso didático deles é uma adaptação à prática escolar, o que requer estratégias didático-pedagógicas de ensino para uso, pensadas em função dos objetivos e conteúdos escolares destinados aos alunos via currículo didático. Assim, não basta ao professor utilizá-los apenas de forma burocrática, como para registro de frequência dos alunos em caderneta online, elaboração de exercícios escritos ou digitação de textos, entre outros, mas também para o ensino de conteúdos, aproveitando as facilidades proporcionadas pelos avanços tecnológicos.

A segunda condição básica é a de que essas escolas estejam preparadas (física e tecnicamente) para o ensino de língua portuguesa com o apoio deste aparato tecnológico. Assim, o que se espera é que elas ofereçam, diretamente aos alunos e indiretamente aos professores, uma estrutura adequada (salas, equipamentos, internet, apenas para citar os principais elementos dessa estrutura) para atender a realização de atividades de acordo com as exigências que são requeridas atualmente para os alunos atuarem no mundo do mercado de trabalho.

Portanto, respeitados os limites de nossa reflexão, e considerando a predominância de livros didáticos nas escolas públicas brasileiras, destinados à Educação Formal Básica, a questão de pesquisa a ser investigada nesta dissertação é: Que funções didático-pedagógicas de utilização de recursos tecnológicos estão subjacentes às atividades de ensino de língua portuguesa na prática escolar?

Tendo em vista responder a essa questão, temos como objetivo geral da pesquisa investigar a presença e o uso de recursos tecnológicos (tradicionais e digitais) na prática escolar de ensino. Para isso, guiamo-nos pelos seguintes objetivos específicos: (1) identificar as funções didático-pedagógicas de utilização de recursos tecnológicos e (2) discriminar o tipo de atividade de ensino realizada com apoio de recursos em sala de aula.

Para realizarmos a investigação à que nos propusemos, foram observadas e gravadas dezenove aulas de ensino de língua portuguesa, além da realização de entrevistas com os professores participantes para análise. Essas aulas, que constituem o *corpus* de análise da pesquisa, foram ministradas por três professores de língua portuguesa em duas escolas públicas, do sistema de ensino Educação Básica, na cidade de Campina Grande, no interior do estado da Paraíba.

Dessa forma, além da continuidade da investigação com o tema recursos tecnológicos, o interesse por este estudo justifica-se por refletir sobre materiais que são de interesse do professor em atuação na Educação Básica, contribuindo para um conhecimento mais aprofundado sobre a prática escolar de ensino de língua portuguesa na atualidade. Assim, esperamos, com a presente

investigação, não só estar discutindo o referido tema, mas também divulgando a produção de conhecimento(s) situados na área da linguística aplicada.

O texto da dissertação está organizado em cinco capítulos, além desta introdução, destinados a compreensão de fenômenos relevantes no ensino que foram observados no material coletado. Nos três primeiros capítulos apresentamos os aportes teóricos que conduzem a análise. Eles estão organizados da seguinte forma: Capítulo I – *A construção social da prática escolar*, Capítulo II – *O que são atividades de ensino?* e Capítulo III – *Recursos tecnológicos no ensino de língua portuguesa*.

No primeiro capítulo, *A construção da prática escolar*, refletimos sobre a noção de prática escolar de ensino apoiados em estudos contemporâneos que lidam com o conceito de prática social, nos apropriando de seus elementos constituintes: agentes, ações e instrumentos. No segundo capítulo, *O que são atividades de ensino?*, fizemos conceituação do termo, apresentamos a distinção entre atividades e tarefas de ensino, bem como apresentamos breve revisão de um dos seus componentes fundamentais: os conteúdos. No terceiro capítulo, *Recursos tecnológicos no ensino de língua portuguesa*, tratamos especificamente dos instrumentos, materiais ou recursos que dão apoio a realização das atividades e tarefas, além de destacarmos alguns dos impactos/benefícios gerados por eles na prática escolar de ensino de língua portuguesa.

No quarto capítulo, nós discorremos sobre a metodologia empreendida. De natureza qualitativa e com características do tipo observação participante, gravamos aulas, realizamos entrevistas com professores e fizemos anotações em diário de campo para a triangulação dos dados. Neste capítulo apresentamos também a situação e o contexto de coleta do *corpus* (escolas, professores e alunos participantes), bem como as categorias de análise que pudemos selecionar a partir dos dados obtidos.

No quinto capítulo, apresentamos a discussão dos dados. Os resultados nos conduziram para duas categorias de análise que correspondem às funções didático-pedagógicas de utilização de recursos. A primeira categoria que discutimos foi aquela que corresponde a função que denominamos de motivação, tendo em vista que o uso de recursos promove o envolvimento dos

alunos nas atividades e tarefas de ensino. Em seguida, passamos a análise da segunda categoria representativa da função de facilitação, pois a mobilização de recursos propicia esse papel às atividades e tarefas.

Por fim, apresentamos as considerações finais. Além de sintetizar os resultados coletados, tendo em vista retomar de forma breve à questão de pesquisa que apresentamos, tecemos considerações a respeito da utilização de recursos tecnológicos na prática escolar, contribuindo para a reflexão dessa prática social.

CAPÍTULO I: A construção social da prática escolar

O primeiro capítulo da dissertação trata da prática social escolar. Para sua elaboração, recorreremos a estudos contemporâneos que discutem (RAFAEL, 2017) ou dão suporte (BOURDIEU, 1977; GIDDENS 2009 [1984]) à elucidação deste tema, o qual constitui o ponto de partida e de chegada para compreensão dos dados apresentados na pesquisa. Conforme avançamos em sua problematização, fomos articulando ao texto elementos ou conceitos intrínsecos à sua realização, como o de *ensino*, para melhor nos apropriarmos de sua funcionalidade e embasar a reflexão.

1.1. Prática escolar: definição

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, conceitos e/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 habilidades para lidar com metodologias, problemas e conflitos que surgem no cotidiano escolar de forma (in)esperada.

O tratamento de fatos dessa natureza ocorre e está inserido no âmbito do relevante contexto de investigações da *prática escolar* (ou prática educativa, prática de ensino, entre outros) do professor de língua portuguesa, tendo em vista que nela se realiza a sua atuação profissional nas escolas de 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 por 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 memória discursiva (ou consciência, para 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.

A inquestionável relação de imbricamento com o ser humano supostamente torna a (expressão) prática social de interesse a múltiplas áreas das ciências sociais, as quais elegem o homem como representante principal da sociedade, fazendo-a funcionar e consumindo os bens por ela produzidos. É

neste contexto de produção e consumo de bens (materiais ou intelectuais) em que está situada, de modo particular, a *prática social escolar*.

Em revisão apresentada por Rafael (2017) sobre o tema, partilhamos com a perspectiva de a *prática escolar* ser tratada como uma rotina social de que participam diversos agentes em um intervalo de tempo e espaço ofertados pela instituição escola. Nas palavras do referido autor, a prática escolar se constitui como

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 explicitação apresentada pelo autor, entendemos que o funcionamento da prática escolar é dependente das categorias de tempo e espaço para que se efetive. A avaliação sobre esta compreensão determina, para efeitos de sua duração, que a convivência entre os sujeitos envolvidos (sobretudo professor e aluno) ocorre dentro das dependências do prédio da escola, a qual está subordinada a um momento cronológico específico para operar que tem sido denominado pelo autor de tempo escolar.

Ao lembrar a presença deste último e importante elemento, 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.

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 referida prática são transformadoras, pois atuam na vida de indivíduos com vistas ao crescimento físico, emocional e intelectual (DEWEY, 1979). Físico porque contempla o desenvolvimento corporal de crianças e adolescentes em idade escolar através de processos específicos; Emocional porque envolve habilidades necessárias ao convívio humano para gerir e resolver problemas de situações cotidianas; Intelectual porque requer a presença de conhecimentos científicos situados no mundo em que estamos.

Se nos questionarmos qual a razão social que orienta esse tipo de prática, certamente seremos conduzidos a pensar no componente *ensino* como elemento cognoscível de sua materialização. Para a Didática, especificamente em sua vertente denominada *Didática Crítico-Social*, o ensino é visto como uma conduta em que os alunos, sob orientação do professor, apreendem conhecimentos culturalmente especializados (em nosso caso, aqueles referentes à linguagem), os quais são transformados, adaptados e pensados em sala de aula a partir da leitura crítica do local em que eles estão inseridos.

Libâneo (2011) define essa conduta – ensino – como portadora dos atributos formal e intencional. Formal por atender a orientações apresentadas em programas e documentos legitimados pelo Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação e/ou direção escolar e intencional por se ter um objetivo a ser alcançado em um lugar à que a tradição cultural tem denominado de disciplinas ou matérias.

Se o que está em discussão é o ensino enquanto um processo formal e intencional, é evidente que ele requisitará ao seu funcionamento o uso de equipamentos apropriados à sua realização, como mesa, cadeira, caneta, papel, computador, entre outros (RAFAEL, 2017, p. 1828). A explicitação de um argumento como este nos faz pensar que não basta à prática escolar apenas agentes e ações, mas que se faz necessária a presença de instrumentos próprios ou adaptados a situações escolares para garantir a manutenção de suas atividades (tema de nossas incursões teóricas mais adiante).

Aprofundando a discussão sem perder de vista o componente central da prática escolar que é o ensino, não podemos esquecer que ele solicita

conhecimentos pedagógicos e didáticos ao docente para que ele possa exercer o seu trabalho. De acordo com Libâneo (2011), os conhecimentos pedagógicos são de ordem abstrata, pois referem-se a objetivos, finalidades e propósitos, de modo consciente e sistemático (portanto, intencional), que orientam a conduta de ensino. Podemos apreendê-los em diferentes documentos oficiais, como Projeto Político-Pedagógico, PCN, BNCC, entre outros, que atualmente regulamentam o funcionamento escolar no Brasil.

Quando consubstanciados em atividades de ensino, associados a procedimentos de operacionalização do agir docente e a contribuições de diferentes áreas científicas (linguística, psicologia, educação, filosofia etc), eles passam a ser reconhecidos como *conhecimentos didáticos*. Em outras palavras, eles são os conhecimentos da instância acadêmico-científica transformados para a instância escolar, correspondendo ao que Tardif (2014) tem denominado em suas pesquisas de *fazer-saber* ou ao que a Didática das Línguas tem chamado contemporaneamente de *didatização de conteúdos* (em suas etapas de planejamento e *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991)).

É importante destacarmos que a concepção de prática escolar adotada, enquanto uma rotina institucional, formal e burocrática, ultrapassa os limites do ensino, apesar de estar voltada exclusivamente para ele. Assim, a inserção de diversos sujeitos, como secretários, diretores, cozinheiros, entre outros, no ambiente escolar se faz necessária à manutenção de ações *para* e *no* ensino, tendo em vista atender ou contribuir, de algum modo específico e situado, à formação dos alunos.

Domingo (1991, p. 16) já sinalizava para esta compreensão, ao nos mostrar que a prática escolar de ensino “responde a necessidades, funções e determinações que estão para além das intenções e previsões dos atores diretos na mesma”, nesse caso, professor e aluno. Temos, assim, não de forma coercitiva, mas urgente e necessária, a presença de diversos sujeitos realizando ações particulares e próprias da prática escolar para que ela se constitua e se mantenha como tal.

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

tecnológicos) que lhe são requeridos para que ela possa adquirir o status de prática escolar.

CAPÍTULO II: O que são atividades de ensino?

O presente capítulo é destinado ao tratamento do conceito *atividades de ensino*. Iremos nortear a discussão a partir de definição proposta por Leontiev sobre *atividades* como forma de estabelecer uma base conceitual para a compreensão e elaboração do termo que é de interesse à investigação. À medida que avançamos na problematização do tema, destacamos no texto a distinção entre os conceitos de *atividades escolares*, *atividades didáticas*, *atividades de ensino* e *tarefas*, bem como explicitação do que são *conteúdos de ensino*, mobilizados nas atividades.

2.1. Atividades de ensino: definição e características

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 alguns 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*, uma das bases teóricas fundantes do Interacionismo Sócio-Discursivo, liderada por Leontiev. Para este psicólogo, toda e qualquer atividade se concretiza através de (inter)ações que são motivadas pelas necessidades (LEONTIEV, 1978; 1983) dos organismos vivos nas mais diferentes esferas de seu convívio ou atuação social.

Dito de outro modo, e com foco na atividade humana, que constitui o recorte de direcionamento para nosso interesse de investigação que são as atividades de ensino, uma atividade é um complexo conjunto de operações mentais e atitudinais realizadas pelo homem de forma coletiva ou individual com o propósito de atender a um determinado objetivo. Para ilustrar esse raciocínio, tomemos como exemplo aquele que o próprio Leontiev (1983) apresentou em seus textos de divulgação científica para sustentar o conceito formulado de atividade.

O exemplo foi o seguinte: um indivíduo está com fome e pode satisfazer essa necessidade indo em busca de comida. Observamos, portanto, que o fato de ele estar com fome, que é uma necessidade do ser humano, o motiva a ir em busca de algo para comer, realizando ações suficientes para isso, que podem variar de indivíduo para indivíduo, dependendo das suas reais condições de vida. A realização dessas ações tendo em vista atender à um objetivo Leontiev denominou de atividade(s).

Avançando na problematização do tema, a partir do conceito elaborado pelo autor, é possível perceber nas atividades humanas duas características que lhes são inerentes: o planejamento e a linguagem. Em relação ao planejamento, Leontiev (op. cit) afirma que toda e qualquer atividade intencional requer a presença deste componente que tem o seu nível de complexidade definido de acordo com as ações requeridas.

A programação para uma viagem, por exemplo, não é a mesma que aquela desempenhada para o ensino de conteúdos em sala de aula, mas são igualmente necessárias ao desenvolvimento de cada uma das situações. A avaliação a respeito de tal afirmação nos mostra que o planejamento orienta o cumprimento da atividade e faz com que ela seja executada da forma em que foi pensada ou da forma em que se espera que ela seja efetivada.

Em conformidade com os pressupostos divulgados na *Teoria das Atividades*, uma outra característica importante das atividades humanas é a linguagem. Advém da base teórica apresentada o fato de a linguagem humana configurar-se como uma produção constitutivamente interativa e ligada às atividades sociais, sejam elas cotidianas ou institucionais (GIDDENS, 2009 [1984]). É ela, segundo entendimento da teoria adotada, o instrumento que o

homem utiliza para comunicar, realizar e/ou validar todas as suas ações em sociedade (BRONCKART, 1999, p. 34).

Feito este breve aparte teórico, ao reelaborarmos a noção de atividades para um contexto específico e institucional, que é o da prática escolar, chegamos a compreensão do conceito ordenador que está guiando a discussão. Nesta pesquisa, entendemos 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 (BRASIL, 2016) de acordo com a faixa etária do aluno.

Em outras palavras, este agir docente à que nos referimos por atividades de ensino está associado ou dependente de uma base teórico-metodológica que necessita apresentar, via de regra, dois elementos para sua realização. Esses elementos, apresentados formal e intencionalmente, de modo implícito ou explícito nas atividades de ensino, são os objetivos e os conteúdos, os quais para língua portuguesa estão centrados na diversidade de gêneros textuais, o que favorece o uso de recursos e estratégias didático-pedagógicas no ensino (BORDENAVE e PEREIRA, 2014).

De acordo com revisão realizada recentemente por Dolz (2016, p. 246) sobre o tema, as atividades visam atingir cinco objetivos na prática escolar de ensino, a saber:

1. Interagir com os obstáculos identificados, elementarizando a dificuldade de maneira a facilitar a apropriação de elementos novos (DOLZ, GAGNON & VUILLET, 2011).
2. Garantir a presença de dispositivos de apoio que facilitem as capacidades de linguagem do aluno.
3. Contribuir com uma explicação conceitual, uma explicação (BAUTIER & ROCHEX, 1997) e com uma compreensão das operações de linguagem mobilizadas pelo aluno para facilitar o desenvolvimento do controle consciente do comportamento verbal (SCHNEUWLY, 2008).
4. Fazer desaparecer progressivamente as ajudas externas até a devolução completa da tarefa para desenvolver autonomia do aluno.
5. Deixar um espaço de liberdade para o aluno que permita as interações e a construção subjetiva para converter-se em ator

do seu próprio desenvolvimento da linguagem e da expressão de sua identidade.

A expectativa gerada através do que foi sumarizado pelo autor nos mostra que são as atividades que orientam o funcionamento da prática escolar (FREINET, 2004), pois têm a finalidade de explorar e sistematizar os conhecimentos adquiridos pelo aluno, além de proporcionar ao professor a verificação do seu nível de aprendizagem (LINO DE ARAÚJO, 2014, p. 23) e a possibilidade de revisão do planejamento de ensino em função das necessidades reais de suas turmas.

Ainda sobre o tema atividades de ensino, destacamos neste texto que não estamos compreendendo as atividades de ensino como equivalentes às atividades escolares ou atividades didáticas, como nos tem mostrado o senso comum. Em nosso entendimento, como pesquisadores da lingua(gem) em contexto de ensino, o termo *atividades escolares* é muito amplo (e envolve atividades didáticas e de ensino, portanto), pois refere-se a qualquer ação realizada no espaço escolar em função das necessidades de ensino-aprendizagem nele desempenhadas. Como exemplo, podemos citar a vigilância e limpeza do prédio da escola, a fiscalização de entrada e saída de alunos, a realização de reunião entre pais e professores, entre outras atividades que são exercidas.

De modo semelhante, e seguindo o mesmo raciocínio, o termo *atividades didáticas*, além de incluir a compreensão sobre atividades de ensino, também pode ser utilizado para referir-se à diversas ações de trabalho do professor, como o planejamento e a avaliação. Assim, seguimos um critério de classificação dos termos que parte do macro para o micro: as atividades escolares envolvem as didáticas que por sua vez envolvem as de ensino, sendo as últimas o objeto de investigação da presente pesquisa. Tendo em vista essa percepção ou percurso teórico-metodológico, elaboramos a figura a seguir para a ilustrar a ideia que temos discutido.

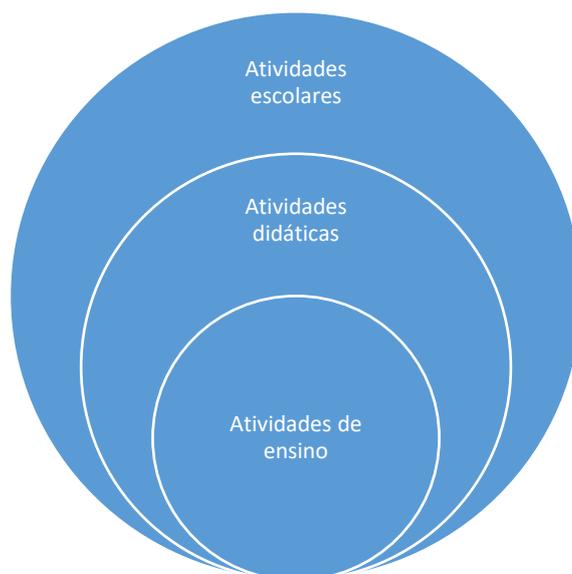


Figura 1. Atividades escolares, atividades didáticas e atividades de ensino.

Fonte: O autor (2018).

A problematização entre os referidos termos ainda pode ser ampliada quando nós inserimos a presença do elemento *tarefas de ensino* na discussão. Nesse momento, com o propósito de explicitar a relação de interdependência entre eles, passamos a distinção dos termos atividades e tarefas de ensino, os quais recorrentemente têm sido tratados como semelhantes na prática escolar de ensino.

2.2. Atividades e tarefas de ensino

A distinção entre os termos *atividades e tarefas de ensino* tem sido pouco explorada na literatura. De acordo com nossas incursões teóricas pelos campos da didática e da linguística aplicada, a diferenciação entre eles advém dos

estudos da área da Didática das Línguas, conhecida por linguística aplicada no Brasil, especificamente da obra *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos* apresentada à comunidade acadêmica por Maria de Lourdes Meireles Matêncio no ano de 2001.

De acordo com Matêncio (2001, p. 88), atividades e tarefas² são termos que não podem ser concebidos como sinônimos, mas como interdependentes e relacionados no momento da 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 engenharia didática, como assim denominou Dolz (2016), 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 proposto pela atividade. Para ilustrar o raciocínio, tomemos como mesmo exemplo aquele que foi citado por Matêncio (2001, p. 88) em sua pesquisa para nos mostrar a distinção entre os referidos termos.

No estudo de um texto podemos realizar diversas atividades de ensino, como leitura, interpretação e análise, por exemplo. No caso de uma atividade de leitura, de acordo com a autora, podemos realizar duas tarefas diferentes para chegarmos a completa realização dessa atividade: a leitura individual e silenciosa e a leitura coletiva e em voz alta do texto selecionado.

Ainda em conformidade com Matêncio (2001, p. 88), as atividades de interpretação e análise seguem procedimento semelhante ao que foi previsto para a atividade de leitura, descrita anteriormente. A atividade de interpretação pode incluir várias tarefas, como verificar o sentido global do texto, ou de partes do texto, depreensão das intenções do autor, articulação com outros textos,

² De acordo com a obra apresentada por Matêncio (2001), os termos utilizados na obra são atividades e tarefas didáticas, compreendidas aqui como atividades e tarefas de ensino.

ativação do conhecimento prévio dos alunos, entre outras possibilidades que podem ser exploradas de acordo e a partir da superestrutura do texto (VAN DIJK, 1983) em estudo.

No que diz respeito a essa última tarefa, que é a ativação do conhecimento prévio do aluno, ela é extremamente necessária nas situações de ensino porque o leitor necessita recorrer à conhecimentos que estão armazenados em sua memória para atribuir sentido a leitura. De acordo com Kleiman (1989, p. 27), se a leitura é um processo interativo em que o texto está sendo também construído, ela necessita estabelecer uma rede de articulações com outros textos e conhecimentos de mundo do leitor para que ele possa inferir as intenções, objetivos e propósitos do autor para processamento de todo o texto.

A atividade de análise do texto também pode incidir sobre diferentes tarefas, como explorar a identificação de recursos linguísticos selecionados pelo autor do texto para demonstrar sua intenção comunicativa, explorar a identificação da estrutura do texto (narrativo, descritivo ou argumentativo, cada uma dessas levando a tarefas diferentes de acordo com o texto apresentado), entre outras.

Seguindo a distinção elaborada pela autora entre ambos os termos, sabemos que as atividades e tarefas envolvem em sua operacionalização conteúdos de ensino para que possam ser efetivadas em sala de aula. Tendo em vista essa afirmação, passamos a explicitação do que são conteúdos de ensino para em seguida avançarmos para os recursos que são utilizados na condução do ensino.

2.3. Conteúdos de ensino

O cumprimento das atividades está atrelado aos objetivo(s) e conteúdos de ensino que devem ser explorados em cada um dos anos (ou séries) escolares. Não há como pensar a prática de uma atividade sem que estes elementos

estejam postos para se planejar, executar e intervir em uma dada situação de ensino.

Em relação ao elemento *conteúdo(s)*, a tradição cultural (escolar) no Brasil tem nos mostrado que ele tem sido utilizado para referir-se a conhecimentos que o aluno deve aprender nas disciplinas do currículo obrigatório, apresentado através de teorias e classificações formuladas pela instância acadêmico-científica. Contudo, eles (denominados por Coll (1986) de *conteúdos conceituais*) constituem apenas uma categoria da substância de ensino, havendo ainda a presença e manifestação dos conteúdos procedimentais e atitudinais no espaço escolar.

Para Coll (1986), os *conteúdos procedimentais* referem-se ao fazer-saber, ao colocar em prática o que foi aprendido com os conteúdos conceituais. Assim, todo e qualquer agir (ler, desenhar, pintar, escrever, calcular, entre outros) tendo em vista uma (re)produção de conhecimentos está associado aos conteúdos de ordem procedimental, pois dizem respeito ao momento de apropriação de determinados saberes legitimados pela escola.

Os *conteúdos atitudinais*, por sua vez, referem-se a valores, princípios e normas trabalhados na escola de acordo com a sua realidade local, já que ela tem a função de contribuir no preparo do aluno para a vida. Tais conteúdos orientam as relações interpessoais do educando para além dos limites do espaço escolar, com base no respeito, ética, cooperação, entre outros temas relativos à cidadania e participação social do aluno. A avaliação sobre eles nos mostra que os conteúdos atitudinais guardam uma estreita relação de aproximação ou semelhança com aquilo que os PCN (1998) têm denominado de *temas transversais* ou ao que a BNCC (2018) tem denominado de *temas integradores e contemporâneos*.

Zabala (1998), em revisão realizada sobre o tema conteúdos, segue a tipologia apresentada por Coll (op. cit.), mas amplia o seu escopo de investigação. De acordo com ele, ainda podemos visualizar a presença de um outro tipo de conteúdo na prática escolar de ensino, denominado pelo autor de *conteúdo factual*.

Por *conteúdos factuais* se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou a altura de uma montanha, os nomes, os códigos, os axiomas, um fato determinado dum determinado momento, etc. Sua singularidade e seu caráter, descritivo e concreto, são um traço definidor (ZABALA, 1998, p. 41).

Sem termos a intenção de tomar os conteúdos separadamente, mas como complementares na execução de um projeto didático-pedagógico, a prática escolar tem sido guiada pelos conteúdos conceituais pelo fato de eles constituírem os saberes de referência para o ensino. Bronckart e Giger (1998), em análise minuciosa sobre eles, nos mostram que os conteúdos são de quatro naturezas distintas: (1) *conteúdos a ensinar*, (2) *conteúdos efetivamente ensinados*, (3) *conteúdos aprendidos pelos alunos* e (4) *conteúdos que são avaliados*.

De acordo com os autores, os *conteúdos a ensinar* são aqueles apresentados nos livros de divulgação científica e orientações oficiais de ensino que fazem parte dos currículos escolares; Os *conteúdos efetivamente ensinados* são aqueles apresentados ao aluno em sala de aula pelo professor através do estudo de textos (orais e escritos); Os *conteúdos aprendidos pelos alunos* são aqueles evidenciados de modo escrito ou oral pelos estudantes nos exercícios de aprendizagem; Os *conteúdos que são avaliados* são aqueles tomados pela instância didático-escolar para a realização de exames e testes.

A presença desses conteúdos, alinhados aos objetivos de ensino requeridos, que são apresentados nas atividades, além de garantir a presença do objeto de ensino/aprendizagem aos alunos, permite ao professor a visualização das capacidades e obstáculos que são enfrentados por eles. Para Dolz (2016, p. 243), esses obstáculos devem ser vistos de modo a entender o funcionamento discursivo do aluno, a sua maneira de pensar na língua e o sentido que ele atribui à sua utilização.

Ainda para o autor, são os obstáculos enfrentados pelos alunos que permitem identificar as raízes de problemas e orientar as soluções nas

atividades, nas quais estão os conteúdos. Além disso, acreditamos, conforme veremos em nossa análise, que os conteúdos como objetos de ensino são responsáveis por definir o funcionamento de recursos tecnológicos.

CAPÍTULO III: Recursos tecnológicos no ensino de língua portuguesa

Este capítulo é destinado à reflexão do tema recursos tecnológicos, tendo em vista contemplar os usos, funções e implicações destes instrumentos em contexto de ensino de língua portuguesa na Educação Básica. Em conformidade com estudos recentes produzidos por Kenski (2012), Sant’Anna e Sant’Anna (2004) e Zabala (1998), entre outros, apresentamos inicialmente definição para o termo que orienta o interesse de investigação. Em seguida, apoiados em estudos sobre complexidade e inovação, discutimos os efeitos proporcionados pelos recursos tecnológicos na prática escolar, tendo o componente planejamento de ensino como o mecanismo de articulação entre eles e as atividades.

3.1. Recursos tecnológicos: usos e funções

A realização de atividades no espaço 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 dentro e fora da sala de aula.

De acordo com Sant’Anna e Sant’Anna (2004, p. 23), o termo *recursos* geralmente tem sido 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 apresentada pelos 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 particular que é o ensino da disciplina língua portuguesa.

A investigação sobre o uso de tais recursos na instância didático-escolar ainda nos mostra que eles também são reconhecidos como *materiais curriculares*, *materiais didáticos* ou *recursos de ensino*, entre outros termos utilizados. As definições a seguir, apresentadas em estudos e documentos oficiais de ensino que tratam sobre o tema, nos comprovam esta percepção. Vejamos:

Materiais curriculares ou materiais de desenvolvimento curricular são todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação. Assim, pois, consideramos materiais curriculares aqueles meios que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam (ZABALA, 1998, p. 167-168).

Pode-se dizer, em linhas gerais, que material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, grosso modo, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros. Assim, um manual de instruções de funcionamento de um aparelho ou a embalagem de um produto

alimentício pode, em dado momento, converter-se em material didático de grande utilidade (OCEM, 1998, p. 154).

Recursos de ensino se constituem por materiais instrucionais que atuam positivamente na aprendizagem, são estimuladores e reforçadores da mesma. São elementos que instrumentalizam o aluno, favorecendo o processo de assimilação, a criatividade, o desenvolvimento cognitivo, adaptando-o ao meio e à sua própria realidade (SANT'ANNA e SANT'ANNA, 2004, p. 19).

Como podemos observar nas definições apresentadas, há uma variação terminológica para referência a materiais de apoio técnico ao ensino-aprendizagem. De acordo com a concepção teórico-metodológica adotada pelos autores ou documentos oficiais, eles podem ser apresentados ora como materiais curriculares/didáticos, ora como recursos tecnológicos/de ensino, entre outros termos divulgados e utilizados pela instância acadêmico-científica. Diante de tal constatação, optamos, metodologicamente, por nos referirmos a eles como recursos (tecnológicos), em conformidade com definição apresentada por Sant'Anna e Sant'Anna (2004) – de forma geral – e Kenski (2012) – de forma específica.

Se atentarmos para as funções didático-pedagógicas que eles desempenham na prática escolar, veremos que os estudos produzidos no âmbito da Didática e da LA ainda são poucos elucidativos na explicitação de algo dessa natureza. Contudo, o movimento de análise sobre a literatura nos mostra que a articulação e adequação didática de recursos aos objetivos e conteúdos em atividades de ensino tem o propósito de envolver, motivar, transmitir e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Da leitura de tal afirmação, identificamos em aulas que os recursos tecnológicos exercem ao menos duas funções específicas. Uma delas é motivacional, por impulsionar os alunos a atingirem os objetivos pretendidos na(s) atividade(s) apresentada(s) de forma mais envolvente com uso de recursos tecnológicos; a outra função é de facilitação, tendo em vista o uso de recursos

de forma rápida e fácil como suporte ao cumprimento das atividades que estão inscritas dentro de um projeto didático desempenhado na escola.

As referidas funções são exercidas 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 LDP, 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 os usos 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, entre outras) de que participam os alunos e dinâmico por se adaptarem com relativa praticidade a inúmeras situações de uso.

Com o propósito de discutirmos os impactos causados à prática escolar com o uso de recursos tecnológicos digitais, realizamos a seguir revisão sobre as implicações desses objetos no ensino de língua portuguesa.

3.2. Recursos tecnológicos digitais: implicações no ensino

O princípio teórico norteador dessa discussão é que, segundo Braga (2007), a mediação tecnológica nas práticas comunicativas sempre gera mudanças linguísticas, tanto na fala e na escrita quanto na constituição dos gêneros textuais. Desse modo, ajustes (linguísticos, textuais e discursivos) precisam ser feitos quando nos encontramos em situações de produção cujo

suporte seja o recurso digital e, para isso, outras habilidades e modos de ler e produzir linguagens são requeridos.

Estamos entendendo por *recursos tecnológicos digitais* todos aqueles equipamentos que reproduzem conteúdo através de escrita, imagens, vídeos e sons na maioria das vezes através da internet. Quando incorporados à condução da prática escolar, de acordo com Signorini e Cavalcante (2010, p. 240), eles não costumam ser contemplados em atividades da escrita e da oralidade no campo específico dos estudos da linguagem verbal em sala de aula.

A princípio, a justificativa a se pensar para a referida afirmação é a de a instituição escolar ainda enfrentar dificuldades de uso desses recursos em sala de aula, como acesso de forma individual a todos os alunos, o que pode inviabilizar a sua realização. Dito de outro modo, a compreensão gerada através do que nos mostra as autoras é a de que as atividades de produção de texto, sobretudo escrito, ainda estão na dependência de um material quase que exclusivamente grafocêntrico em sala de aula.

No caso específico da leitura, tipo de atividade realizada com maior frequência com apoio desses recursos, a prática digital gera novas competências, habilidades e associações que são exigidas da parte dos sujeitos em ambientes virtuais, em nosso caso específico, tanto do professor quanto do aluno. Para Paiva (2016), essas novas habilidades são e estão manifestas nas ações (de ensino ou não) de navegar-localizar, relacionar-avaliar e compreender-usar em atividades de leitura da hipertextualidade, a qual, conforme Xavier (2010), garante o alto envolvimento e a emancipação do leitor, características do paradigma contemporâneo da complexidade (FREIRE e LEFFA, 2013).

De acordo com Paiva (2016), a habilidade navegar-localizar diz do momento de busca e seleção de conteúdos para se encontrar de fato o que se pretende pesquisar e ler no ambiente digital. A habilidade relacionar-avaliar diz do momento em que após localizar o que interessa ao leitor, ele relaciona as informações obtidas (textos, imagens, sons, entre outros) às que já tem conhecimento, avaliando também a pertinência e veracidade ou não dessas informações aos seus interesses de leitura. Por fim, a habilidade compreender-

usar nos diz da apropriação das informações obtidas pelo leitor no ambiente digital para um uso social e situado que em nosso caso é representado pela escola.

Independentemente do tipo de atividade de ensino realizada, chegamos a um ponto comum nesta discussão. A avaliação a respeito do uso de recursos tecnológicos, em conformidade com o que propôs Signorini (2007), trazendo-os para a discussão como representantes da inovação, indica evidências de uma perspectiva em que o cerne das atividades de ensino desloca-se do paradigma tradicional (KUHN, 1996) para o paradigma emergente (MORAES, 1997), sistêmico (VASCONCELOS, 2002) ou da complexidade (FREIRE e LEFFA, 2013) por no mínimo duas razões igualmente importantes.

A primeira se deve ao fato de a prática escolar receber influência externa, isto é, incorporar às suas atividades ações e produtos que fazem parte de práticas oriundas de diferentes setores da sociedade, mas não exclusivas da sala de aula, como a digital. Ao adentrarem neste espaço, elas oferecem ao ensino materiais que não apenas os recursos tradicionais papel e caneta como suporte na realização de atividades, o que constitui uma importante relação de complementaridade entre as práticas escolar e não escolar (RAFAEL, 2017) em situações de ensino.

Esta afirmação inspira a ideia de que o “apenas” precisa ser substituído por “também” nas atividades de linguagem sócio e historicamente situadas na prática escolar. Esta, incorporando as mudanças, avanços e inovações da sociedade, nos mostra a possibilidade de inserção de diversificados recursos em sua condução, compreendendo e tornando a sua funcionalidade a serviço do ensino.

Entretanto, convém destacar que se estamos entendendo a língua como um objeto de ensino-aprendizagem, é necessário que ela não seja alçada à condição de componente periférico na prática escolar para dar lugar ao uso de recursos digitais ou de um ensino supostamente inovador. Além disso, lembramos que a

crença na melhoria do ensino como consequência da inserção de artefatos tecnológicos não impressos na sala de aula pode significar substituição da velha tecnologia (a escrita) pela nova (o computador e a internet) como estratégia eficaz e salvadora para resolução dos problemas do ensino de português; e isso precisa ser cuidadosamente avaliado, porque a nova tecnologia, manifesta na presença física e dominante do computador, não é garantia, por si, de um ensino não grafocêntrico (SIGNORINI, 2010) (PROJETO PIBIC 2013, p. 2).

A segunda razão da complexidade do sistema ocorre por mobilizar durante a realização das atividades conhecimentos extra-linguísticos, como saberes técnicos, por exemplo, para uso de recursos. Neste caso, entendemos que os saberes docentes (disciplinares, curriculares, experienciais e profissionais), apresentados por Tardif (2014), não são suficientes por si só para garantir a realização das atividades de ensino com uso desses recursos. Isso nos mostra que eles são dependentes ou relacionados a um outro tipo de saber (técnico) compatível com as exigências da lógica do mundo de trabalho atual, para que essas atividades se efetivem em sala de aula.

Esta visão contemporânea em que está apoiada o modo de pensar o ensino de língua, intercalando todos esses saberes docentes à prática escolar, reflete em um outro ponto da discussão iniciada neste texto: o da formação de professores. A principal justificativa para este argumento se dá em razão de que se espera um profissional, na condição social de professor, preparado quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades no gerenciamento de todos esses saberes em ações de ensino, bem como lidar com situações específicas de cada local de trabalho.

Pensando ainda na mobilização de saberes docentes para usabilidade de recursos tecnológicos nas atividades de ensino, somos impulsionados a pensar em como o profissional docente poderá articular esses saberes às situações de ensino. A princípio, a condição fundamental para o enfrentamento dessa problemática passa pela necessidade da formação continuada, representada na forma de cursos e eventos promovidos pela academia, como requisito para

atualização da demanda profissional e tratamento de situações de natureza semelhante a que acabamos de destacar. Essa condição de formação constante se faz necessária para atualização dos saberes docentes já que os conhecimentos profissionais (e acrescentamos também os conhecimentos técnicos), que fazem parte dos saberes docentes, são mutáveis, criticáveis e passíveis de revisão (TARDIF, 2014).

Assim, guiar

o professor para ensinar com base apenas no domínio do objeto de estudo (saber disciplinar, no caso a língua) e das técnicas de ensino, como faz o modelo aplicacionista de formação de professor, não contempla a didatização de saberes, nem considera o dinamismo dos conhecimentos, visto que esse modelo prevê o aprendizado, pelos alunos da educação básica, de conhecimentos linguísticos em sentido estrito: a forma linguística dissociada do mundo em que é produzida. Esse procedimento enfatiza, portanto, a cristalização de conhecimentos e práticas (PROJETO PIBIC, 2013, p. 7).

Refletindo sobre essas duas razões, no âmbito do paradigma da complexidade, lidando com o inesperado, observamos e chegamos a comprovação de uma constatação bastante discutida no ensino na atualidade. Essa comprovação é a de que à prática escolar de ensino estão associados os critérios da criatividade, inovação e renovação (CORTELLA, 2014) como gerenciadores de um modo particular (ou fazer-saber, para lembrar termo proposto por Tardif (2014)) do docente apresentar os conteúdos de ensino ao aluno.

Sob este enfoque, não se espera evidências de uma prática de ensino que busca meramente a transmissão ou exposição de conhecimentos aos alunos. Assim, a prática mecanicista de reprodução de conhecimento, evidenciada no enfoque instrucional, desvincula-se do ensino para dar lugar a construção de conteúdo e sobre como os seus sujeitos pensam e agem, práticas altamente reflexivas no contexto docente.

Entretanto, se pensados separadamente, os recursos tecnológicos (digitais ou tradicionais) e as atividades de ensino não garantem sozinhos o funcionamento da prática escolar, orientada pelo propósito social de atuar no processo formativo de indivíduos em idade escolar. Desse ponto de vista, o que se faz preciso é a presença de um componente para unir ambos elementos para atender aos objetivos formais e intencionais expressos no currículo didático e no Projeto Político Pedagógico da escola.

O componente à que nos referimos não é outro senão aquele do planejamento de ações de ensino pelo professor. Nós o destacamos como essencial pelo fato de que o docente é guiado por ele para pensar, organizar e sistematizar qualquer tipo de ação didática, inclusive aquelas que dizem respeito ao momento de escolha dos materiais didáticos para exercer sua prática escolar de ensino.

Segundo Luckesi (2011), o componente planejamento de ensino atua como mecanismo de condução das atividades, projetando os fins que devem ser alcançados e estabelecendo os meios a serem adotados, orientando, portanto, a sua realização. Em outras palavras, trata-se de um agir docente elaborado em função das necessidades de ensino-aprendizagem a partir de orientações (oficiais e acadêmicas) da instância escolar para o trabalho de ensino do professor.

Entendemos, assim, em conformidade com Rafael (2019, p. 13), ser o planejamento de ensino o componente responsável por unir atividades, tarefas, objetivos, conteúdos e recursos na prática escolar de ensino. No momento de realização desta atividade didática, os professores atualizam os seus saberes docentes para a etapa de transposição didática, o que torna o tratamento dessa discussão ainda mais complexa.

Feito este aparte teórico, em que contemplamos instrumentos e atividades mobilizados dentro dos limites de uma prática social específica que é a escolar, procedemos ao tratamento do *corpus* coletado à luz do que nos mostra a revisão da literatura que foi apresentada. Assim, tratamos a seguir dos aspectos

metodológicos da pesquisa e posteriormente da análise dos dados da dissertação.

CAPÍTULO IV: Metodologia

O capítulo IV apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa e está organizado em três partes: *Natureza da pesquisa*, *Locais e sujeitos da pesquisa* e *Coleta e sistematização dos dados*. Na primeira, apresentamos a caracterização teórico-metodológica da investigação. Na segunda, descrevemos os recursos físicos (escolas) e humanos (alunos e professores) que construíram ou ofereceram suporte para obtermos os dados em análise e na terceira explicitamos o corpus da pesquisa e a forma que ele foi coletado, bem como apontamos as categorias de análise.

4.1. Natureza da pesquisa

No âmbito das ciências humanas, a linguística aplicada é a área de estudos da linguagem em pesquisas inter e transdisciplinares (MOITA LOPES, 2013) em diversificados contextos interacionais. Em interface com a didática, ela sempre esteve identificada com investigações voltadas para a prática escolar de ensino, lidando com suas ações, agentes e os instrumentos que oferecem suporte a sua realização, como é o caso deste trabalho.

Dentro dos limites de sua realização, nós o descrevemos como de abordagem *qualitativa* e de natureza *descritivo-interpretativista* (MOREIRA e CALEFFE, 2008). Essa afirmação decorre do fato de termos um fenômeno – o uso de recursos tecnológicos na prática escolar de ensino de língua portuguesa – a ser descrito e analisado, tendo em vista a elucidação de efeitos gerados por ele em sala de aula.

Quanto aos dados investigados, a pesquisa apresenta características do tipo *observação participante*. Realizamos a coleta do corpus para análise através

de gravação de aulas e anotações em diário de campo sem qualquer tipo de interferência sobre as ações desempenhadas pelos professores e alunos. Para triangulação de dados, ainda recorreremos a realização de entrevistas com os professores participantes para articulação com os resultados que foram obtidos em aulas.

Para fundamentar a análise, subsidiamos a compreensão dos dados a partir de uma perspectiva interdisciplinar, ou seja, com um arcabouço teórico situado na LA, mas não dependente apenas dos conhecimentos que são proporcionados por ele. Como podemos observar nos três primeiros capítulos, as nossas incursões teóricas foram pelas áreas da linguística aplicada, linguística, psicologia, educação e didática.

4. 2. Locais e sujeitos da pesquisa

A discussão posta na presente investigação parte do pressuposto de que a sala de aula é um espaço de interação para a divulgação de conhecimentos. Tendo em vista tal funcionalidade, a execução das atividades que ocorrem nesse espaço está na dependência de três elementos constituintes da prática escolar de ensino: escola, professor e aluno. A seguir, apresentamos descrição de tais elementos que contribuíram para a construção do corpus de pesquisa, evidenciando suas principais características.

4. 2. 1. Escolas participantes

A partir da visita a quatro escolas da Educação Básica, sendo uma privada e três públicas, de médio porte na cidade de Campina Grande-PB, entramos em

contato com seis professores de língua portuguesa. Em conversa com os gestores escolares e professores, só houve permissão para a entrada e coleta de dados nas aulas de três professores, sendo dois vinculados a uma escola e um a outra. De um modo geral, elas podem ser visualizadas, conforme nos mostra o quadro 1, a seguir:

Escola	Período de funcionamento	Infraestrutura	Nível de ensino	Número de alunos (geral)	Número de professores (geral)
I	Manhã e tarde	01 Diretoria/Secretaria 01 Cozinha 01 Laboratório de informática 01 Sala de professores 01 Sala de vídeo 01 Biblioteca 01 Pátio 02 Banheiros 00 Auditório 00 Quadra de esportes 17 Salas de aula	Fundamental	673 ³	42
II	Manhã, tarde e noite	01 Diretoria 01 Secretaria 01 Cozinha 01 Laboratório de informática 01 Sala de professores 01 Sala de vídeo 01 Biblioteca 01 Pátio 04 Banheiros 01 Auditório 01 Quadra de esportes 19 Salas de aula	Fundamental e médio	1.121 ⁴	55

Quadro 1. Perfil das escolas participantes.

³ Números relativos às atividades escolares no ano de 2017.

⁴ Números relativos às atividades escolares no ano de 2018.

Em conformidade com o quadro 1, as instituições participantes funcionam nos turnos manhã, tarde (escola I) e noite (escola II). Gerenciadas pelo governo do estado da Paraíba, elas possuem diretoria, secretaria, sala de professores, laboratório de informática e biblioteca, entre outros ambientes, para a realização de diferentes tipos de atividades. A escola I conta com 17 salas de aula enquanto que a escola II com 19, todas com capacidade para acolher, em média, 30 alunos.

Dos espaços citados, as atividades de ensino ocorreram em salas de aula, tendo à disposição a biblioteca e o laboratório de informática como espaços de auxílio à leitura e pesquisa. As salas eram equipadas com carteiras, mesas, quadros brancos e ventiladores. O uso de recursos tecnológicos digitais era condicionado ao registro de reserva na secretaria e auxílio de um funcionário (geralmente o secretário) da escola para instalação deles, o que requisitava um momento específico do tempo de ensino da aula do professor.

As bibliotecas eram amplas e arejadas e disponibilizavam aos alunos livros (didáticos e paradidáticos) especializados em diversas áreas do conhecimento, além de outros materiais didáticos (como mapas, globo terrestre, esqueleto humano, por exemplo) para consulta. Quanto às salas de informática, elas ofereceram mesas, cadeiras e computadores conectados à internet para uso escolar.

Ainda de acordo com o quadro 1, a escola I tinha aproximadamente 673 alunos matriculados no ensino fundamental. Para atendê-los em seus respectivos anos escolares, 42 professores com formação específica nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar lecionaram na instituição. A escola II teve 1.121 alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio, tendo à disposição 55 docentes para ministração de aulas.

Além dos alunos e professores envolvidos, ambos os estabelecimentos contam com diferentes sujeitos que cumprem com funções específicas necessárias ao funcionamento da prática escolar. Como exemplo, podemos citar os agentes na condição social de diretor, secretário, zelador e cozinheiro, entre outros profissionais, que trabalham em regime de colaboração com os professores para e no processo de ensino.

Quando enveredamos para observação desse processo, vimos que as duas instituições geralmente adotaram livros didáticos como instrumento de condução das atividades de ensino. Contudo, projetos ou ações específicas, organizados pelos professores (*Dicas de leitura*), administração escolar (*Jogos internos*) e programas oficiais de ensino (*Olimpiada de língua portuguesa*), foram lançados com vistas à formação (intelectual, moral e social) do aluno.

Além disso, quando tratamos do ensino, a escola I possui um dado particular. A realização de suas atividades conta com a participação de professores em processo de formação vinculados a projetos de iniciação à docência, ofertados pela comunidade acadêmica em parceria com a escola. A presença deles prevê o contato, ainda na graduação, com a prática escolar de ensino, além da assistência à formação do aluno para atuar nas diversas instâncias da sociedade de que ele faz parte.

Evidentemente, a participação dele em contexto (extra) escolar é pensada a partir do local que lhe é próprio das experiências adquiridas em vida, onde também está posto o seu espaço de ensino-aprendizagem. Situadas na zona urbana da cidade, a escola I está localizada na área central do município de Campina Grande-PB, enquanto que a escola II na periferia. Ambas estão em um bairro em que há outras escolas (públicas e/ou particulares) funcionando, o que gera maior possibilidade de escolha entre os pais dos alunos pelas instituições levando em consideração diferentes critérios, como eficiência no ensino, infraestrutura adequada e moderna, posicionamento político-ideológico, entre outros.

4. 2. 2. Professores participantes

Dos seis professores potenciais cogitados inicialmente, reduziu-se a três. Aspectos como timidez e desconfiança no tratamento dos dados funcionaram como impedimentos prováveis. Outros aspectos como a incompatibilidade de

coletar dados em mais que três turmas de ensino também colaboraram para a redução no número de professores participantes.

Feita esta triagem, os professores participantes tiveram aulas e entrevistas gravadas durante as atividades escolares realizadas no quarto bimestre do ano de 2017 e do primeiro bimestre do ano de 2018. A seguir, o quadro 2 apresenta o perfil profissional dos professores e as turmas de ensino de cada um deles.

Escola	Professor	Idade/Sexo	Experiência	Formação	Turmas de ensino						
					6°	7°	8°	9°	1°	2°	3°
I	I	26 anos/F	2 anos	Mestrado			x	x			
	II	24 anos/M	1 ano	Graduação		x	x				
II	III	46 anos/F	27 anos	Mestrado					x	x	

Quadro 2. Perfil e turmas de ensino dos professores participantes.

Em conformidade com o quadro 2, o professor I que trabalha na escola I é do sexo feminino, tem vinte e seis anos de idade e ministra aulas de língua portuguesa na microrregião de Campina Grande – PB há dois anos. De acordo com o seu Currículo Lattes, ele possui graduação em Letras-Português (2014) e mestrado em Linguagem e Ensino (2017), ambas as titulações pela Universidade Federal de Campina Grande.

O professor II que também trabalha na escola I é do sexo masculino, tem vinte e quatro anos de idade e ministra aulas de língua portuguesa na cidade de Campina Grande – PB há um ano. De acordo com o Currículo Lattes do professor, ele possui graduação em Letras-Português (2016) pela Universidade Federal de Campina Grande e nos informou que pretende realizar uma pós-graduação a nível de mestrado acadêmico.

O professor III que trabalha na escola II é do sexo feminino, tem quarenta e seis anos de idade e ministra aulas na microrregião de Campina Grande – PB há vinte e sete anos. De acordo com o Currículo Lattes desse professor, ele possui graduação em Comunicação Social (1994), pela Universidade Estadual da Paraíba, graduação em Letras (1999) e mestrado em Letras (2004), ambas pela Universidade Federal da Paraíba.

A avaliação a respeito das informações coletadas dos professores participantes da pesquisa nos mostra dois fatos importantes. O primeiro que temos no âmbito do conjunto de nossos dados professores licenciados para ministrar aulas na disciplina em que lecionam, já que todos possuem formação específica para o nível de ensino em que atuam, a saber: graduação em Letras-Português. O segundo que temos dois professores em início de carreira (professor I e II), com uma experiência de menos de cinco anos em sala de aula, e um professor considerado experiente (professor III), com mais de vinte anos de ensino na educação básica.

Ainda em conformidade com o quadro 2, em relação às turmas de ensino dos professores participantes, o professor I ministra aulas de língua portuguesa em duas turmas do oitavo ano e duas turmas do nono ano, no turno da manhã. As suas aulas que acompanhamos foi em uma das turmas do oitavo ano, selecionada por ser a turma que não apresentava choque de horário em relação às outras duas turmas já escolhidas, dos professores II e III, e em processo de observação.

O professor, que faz parte do quadro de funcionários *pro tempori* do governo do estado da Paraíba, está ministrando aulas às turmas de ensino que foram citadas temporariamente. Ele as assumiu de uma professora que naquele momento estava afastada, com licença maternidade, desde o mês de novembro de 2017.

Em relação ao professor II, ele ministra aulas de língua portuguesa em três turmas do sétimo ano do EF e em uma turma do oitavo ano do EF no turno da manhã na escola I. As aulas que acompanhamos foi em uma das turmas do sétimo ano, selecionada pelo docente por ser uma das turmas mais participativas. O professor II faz parte do quadro de funcionários *pro tempori* do governo do estado da Paraíba.

O professor III ministra aulas de língua portuguesa em cinco turmas do primeiro ano do EM e em duas turmas do segundo ano do EM no turno da manhã na escola II. As aulas que acompanhamos foi em uma das turmas do primeiro ano, indicada e escolhida por ele pelo fato de ser uma das mais comportadas e menos barulhenta durante as aulas. O professor III faz parte do quadro de funcionários concursados pelo governo do estado da Paraíba através de ações voltadas para a melhoria do ensino nas escolas de educação básica.

4. 2. 3. Alunos participantes

A coleta de parte dos dados para este estudo implicou na participação de alunos em aulas de língua portuguesa. Advindos de bairros próximos ao lugar em que as escolas estão situadas, o perfil escolar deles pode ser visualizado, de modo geral, no quadro 3, apresentado a seguir.

Escolas	Ano/Série	Quantidade de alunos	Faixa etária	Ocupação	Principal recurso de ensino/ aprendizagem
I	7º ano	22 alunos	12-15 anos	Estudante	Livro Didático de Português
	8º ano	21 alunos	12-15 anos	Estudante	Livro Didático de Português
II	1º ano	19 alunos	15-18 anos	Estudante	Livro Didático de Português

Quadro 3. Perfil dos alunos participantes.

De acordo com o quadro 3, a turma do 7º ano continha vinte e dois alunos, a do 8º ano vinte e um e a do 1º ano dezenove. A faixa etária deles era diversificada e variava dos doze até os quinze anos de idade, no caso das turmas do sétimo e oitavo anos do ensino fundamental, e dos quinze aos dezoito anos de idade, no caso da turma do primeiro ano do ensino médio.

Inseridos em uma prática social formal, os alunos frequentavam as escolas com uniformes, por recomendação da administração escolar, que fornece a camisa de modo gratuito. Como forma de padronização, exige que o aluno complemente-o com uma calça jeans preferencialmente azul ou preta e um sapato ou tênis. Um porteiro a postos na entrada da escola se encarrega de vetar a entrada de quem não estiver devidamente uniformizado.

Quanto a ocupação social dos alunos, todos eram estudantes e nenhum deles realizava qualquer tipo de trabalho remunerado (ou formal), tendo em vista, sobretudo, que a maioria ainda não tinha dezoito anos de idade.

Durante o momento de observação das aulas, os alunos foram bastante participativos. No primeiro dia de observação e contato com eles, mostraram-se curiosos com a minha presença. Era uma alteração em sua rotina de sala de aula. Porém, após apresentação e justificativa de minha presença, todos concordaram, assinando o termo de consentimento (junto com os professores) e colaboraram com a realização da pesquisa.

A maioria dos alunos tem acesso à internet em sala de aula, através do smartphone, a partir da compra de dados móveis às operadoras de telefonia móvel. Contudo, isso não significa dizer que eles podem utilizar a internet livremente. Há regras elaboradas pela administração escolar para uso em sala de aula, voltadas exclusivamente para o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas.

Esta informação nos mostra que, a princípio, os alunos podem utilizar os benefícios da tecnologia digital para a aprendizagem do objeto de ensino língua. Entretanto, como observamos em aulas, é o LDP a principal ferramenta especializada de ensino/aprendizagem dos alunos na prática escolar de ensino de língua portuguesa.

Os alunos do 7º e 8º anos utilizaram os volumes da coleção de LDP *Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem*⁵. Essa coleção de LDP foi organizada por Laura Figueiredo, Marisa Belthasar e Shirley Goullart em parceria com a editora Moderna, do estado de São Paulo, no ano de 2015, e faz parte das coleções de LDP recomendadas pelo *Guia de livros didáticos do ensino fundamental/anos finais (PNLD-2017): língua portuguesa* (BRASIL, 2016).

Os alunos da turma do 1º ano utilizaram o LD *Português: contexto, interlocução e sentido*. Ele foi organizado por Maria Luiza Abaurre, Maria

⁵ As coleções de LDP utilizadas em sala de aula não foram as mesmas à que nos referimos na introdução desta dissertação.

Bernadete Abaurre e Marcela Pontara em parceria com a editora Moderna, do estado de São Paulo, no ano de 2013, e faz parte das coleções de LDP recomendadas pelo *Guia de livros didáticos do ensino médio (PNLD-2015): língua portuguesa* (BRASIL, 2014).

Ambas as coleções de LDP, como os seus títulos sugerem, se distanciam de uma perspectiva teórica que percebe o texto como um produto pronto e acabado e assumem uma concepção de linguagem com vistas ao processo sócio-interativo (BRONCKART, 2008). Esta perspectiva compreende o texto dentro de uma prática social situada, levando em consideração a ação e a interação dos sujeitos, os seus objetivos, suas condições de produção e o domínio do código linguístico.

4. 3. Coleta e sistematização dos dados

Procedemos à coleta dos dados gerados pelos sujeitos descritos, anteriormente, através de três técnicas de pesquisa com vistas à triangulação dos dados: gravação de aulas, gravação de entrevistas e anotações em diário de campo.

Em revisão sobre o tema triangulação de dados, Cançado (1994) nos mostra que este é um procedimento em que o pesquisador seleciona instrumentos para recolha de dados e comprovação (ou não) de uma determinada hipótese. A seguir, iremos descrever o material coletado com apoio das referidas técnicas.

4. 3. 1. Aulas e atividades

Para a presente investigação, dezenove aulas de língua portuguesa foram observadas na Educação Básica. Situadas dentro de uma perspectiva interacionista de linguagem, elas formam um conjunto de quatorze horas e quinze minutos de gravação, cada uma delas tendo duração de quarenta e cinco minutos, conforme tempo estipulado pelas escolas. Em tais aulas houve o desenvolvimento de uma sequência de atividades de ensino, sistematizadas no quadro 4.

<i>Atividades realizadas</i>	<i>Professor</i>	<i>Ano</i>	<i>Tipo</i>	<i>Conteúdos ensinados</i>	<i>Recursos utilizados</i>
I	PI	8º	Leitura	Gênero conto	LDP, quadro e pincel
II	PI	8º	Análise linguística	Sinônimos e antônimos	LDP, papel e caneta
III	PI	8º	Leitura	Gênero conto	Notebook, datashow, caixa de som e smartv
IV	PII	7º	Análise linguística	Transitividade verbal	Quadro, pincel e LDP
V	PII	7º	Análise linguística	Tipos de predicado	Quadro e pincel
VI	PIII	1º	Leitura e produção de textos	Gênero conto	Livro, papel e caneta
VII	PIII	1º	Leitura e análise linguística	Figuras de linguagem	LDP, papel e caneta

Quadro 4. Atividades de ensino realizadas.

De acordo com o quadro 4, podemos observar sete atividades de ensino (três realizadas pelo professor I, duas pelo professor II e duas pelo professor III) distribuídas em três tipos: leitura, produção de textos (escrito) e análise linguística. Os tipos predominantes nas aulas foram leitura e análise linguística; o menos recorrente foi produção de textos.

Observando o conteúdo de ensino de cada uma delas, visualizamos a presença e/ou alternância de conhecimentos linguísticos e literários. Eles são referentes, de modo geral, ao trabalho com gêneros textuais, figuras de linguagem e semântica e sintaxe da língua portuguesa, os quais, segundo tipologia apresentada por Coll (1986), são denominados de conteúdos conceituais.

Para o ensino de cada um deles, os professores fizeram uso de diversificados recursos tecnológicos em aulas. Como podemos observar no quadro 4, foram utilizados desde o papel e a caneta até o computador, predominando o uso de recursos tradicionais como apoio ao trabalho de ensino docente.

Das sete atividades que foram obtidas, realizamos um recorte para a dissertação e selecionamos três (III, IV e VI) para análise, das quais extraímos os fragmentos apresentados no próximo capítulo. A escolha foi motivada pelos tipos de atividades que foram conduzidos em aulas, sendo, portanto, uma atividade de leitura (PI), uma de produção de textos (PIII) e uma de análise linguística (PII).

A atividade III é de leitura e foi selecionada por ser a única do corpus que mobilizou recursos digitais em sua execução didático-pedagógica; a atividade IV é de análise linguística e foi selecionada por permitir melhor escuta de áudio para transcrição. A atividade VI foi selecionada por ser a única do corpus que envolveu o eixo de ensino produção de textos (escritos).

Para sistematização e análise de cada uma delas, as aulas de língua portuguesa foram coletadas e gravadas no formato áudio através da função gravador disponível no celular. Em todas elas, o celular era ativado nesta função e colocado sobre uma das mesas que não estivesse ocupada para gravar a interação entre professor(es) e aluno(s).

O celular era colocado em lugares diferentes nas salas de aula, mas sempre procurávamos deixar o mais próximo possível do professor. Isso porque se ele estivesse no final da sala, como ocorreu duas vezes, não registraria de forma compreensível a fala dos professores, coletando mais barulho, ruídos (cadeiras sendo arrastadas, aluno batendo as mãos na mesa, por exemplo) e conversas dos alunos que a aula propriamente dita, prejudicando a escuta do áudio.

Após o período de observação e gravação das aulas (e atividades), procedemos à etapa de transcrição das três atividades selecionadas, em conformidade com o *Projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo* (NURC, 1998). As normas de tal projeto foram selecionadas pelo fato de frequentemente serem tomadas como parâmetro para a transcrição de textos, o que as tornam um importante instrumento regulador para a realização desse tipo de trabalho. Os recortes de cada atividade foram feitos através de fragmentos das transcrições, como podemos ver no exemplo a seguir, retirado de uma das aulas do professor I.

PI: A gente vai lembrar da história que a gente viu na outra aula, que é a história de Aladim e os três desejos que ele tem a fazer quando encontra a lâmpada, pra pensar quais são as relações com esse filme aqui, tá? Na verdade é um anime... Dura 20 minutos. É um episódio. Episódio 8.

((Apresentação do vídeo)).

PI: Gente, então... Vocês gostaram?

AS: Sim.

AI: Bastante.

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

AS: Desejos

PI: Que desejos?

AI: Poder realizar desejos.

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

AS: Não. É um pé de macaco.

PI: É o pé de macaco. Esse pé de macaco, ele foi encontrado aonde?

AI: Na casa da mulher.

All: Numa loja.

AIII: Em uma loja de objetos antigos.

PI: Na casa daquela mulher é um antiquário... Que são esses locais que vendem coisas antigas, né isso?

AI: Mas, ela não falou nada.

PI: Tá. Ela disse que ia fazer uma pesquisa... Presta atenção... e a mulher de certo modo emprestou o objeto a ela pra que ela pudesse observar se era original, de onde vinha. Porque a partir do momento que ela viu, ela percebeu que era um objeto antigo, muito raro. Então, como ela era pesquisadora... e além de pesquisadora, ela era o quê?

(...)

(4ª aula gravada)

Aula relativa ao estudo de conto, em 19/03/2018.

De acordo com as transcrições realizadas, todas apresentadas em *itálico*, a fala dos sujeitos envolvidos é referenciada do seguinte modo: a dos professores é indicada pela letra *P* seguida de um algarismo romano (*I*, *II* ou *III*) para indicar qual deles está falando; a dos alunos é indicada pela letra *A* e também é seguida de um algarismo romano para sinalizar a alternância de fala entre eles durante as aulas.

Além disso, para as ocorrências registradas em que vários alunos apresentam suas falas simultaneamente, as letras *AS* foram empregadas em referência à expressão genérica *Alunos*. Assim que apresentamos o fragmento transcrito para análise expomos abaixo a aula gravada (em **negrito**) de que ele foi retirado e uma contextualização do instante de sua recolha.

4. 3. 2. Entrevistas

Dos três professores participantes da pesquisa, os professores **I** e **III** gravaram a uma entrevista no formato áudio a respeito do tema recursos

tecnológicos no ensino de língua portuguesa. O professor II não participou da gravação porque foi transferido para outra escola e não conseguimos entrar em contato com ele para registro do referido material.

A escolha por realizar entrevista, ao invés de questionário, foi motivada por nos oferecer um contato mais próximo com os professores participantes. Além disso, ela nos permitiu o acesso ao discurso real dos entrevistados, sem consulta ou intervenção a qualquer tipo de material de análise, e a possibilidade de realizar acréscimos necessários durante o momento de sua realização, obtendo outras informações relevantes além daquelas que estavam previstas no roteiro da produção.

As entrevistas com os professores I e III foram realizadas individualmente e continham cinco perguntas⁶, focalizando o uso de recursos tecnológicos como apoio didático em aulas. Assim, esperávamos que houvesse uma nomeação de recursos, um posicionamento sobre sua relevância (ou não) para o desenvolvimento das atividades de ensino e se a escola oferecia suporte que viabilizasse tal ocorrência.

Inicialmente, os professores ficaram um pouco apreensivos com a realização da entrevista. Preocupados com as perguntas que seriam feitas, eles pediram para visualizá-las minutos antes da gravação. Após a leitura do material e conversa para eliminação de parte do nervosismo, desenvolvemos a atividade, informando que se houvesse qualquer imprevisto durante a gravação, a mesma poderia ser interrompida e retomada assim que possível.

Tal ressalva justificou-se pelo fato de os professores estarem em período de aula nas escolas. Assim, poderia acontecer que algum aluno ou funcionário o solicitasse para desenvolver alguma atividade, resolver problemas ou conflitos,

⁶ As perguntas elaboradas para entrevista com os professores foram: “**01.** Quais os recursos tecnológicos você mais utiliza como apoio para as aulas de leitura e produção de textos? **02.** Esses recursos são indispensáveis na realização das aulas? **03.** Você costuma planejar aulas incluindo o uso de recursos tecnológicos? **04.** Você se sente impossibilitado pela infraestrutura da escola em realizar atividades de leitura e produção de textos com uso desses recursos? **05.** Sua escola possui acesso à internet?”. Fonte: O autor (2017).

entre outros, durante o momento da entrevista, e tendo, portanto, que a suspender.

Ambas as produções foram coletadas de acordo com a disponibilidade dos professores em participar da atividade e com apoio do telefone celular para registro em áudio da interação. A primeira foi feita com o professor III, durou pouco mais de três minutos e foi gerada no primeiro dia de observação das suas aulas. Após o trabalho em uma das turmas do primeiro ano do ensino médio, o professor tinha a próxima aula livre e preferiu gravar naquele momento em uma das salas disponíveis na escola.

Em relação à segunda, realizada com o professor I, ela durou aproximadamente oito minutos e foi feita após o término do período de observação de aulas na turma do oitavo ano do ensino fundamental. No dia combinado para realizar a entrevista, proposto pelo professor I, ele deixou os alunos realizando uma tarefa no LDP e saímos para o corredor da sala de aula e procedemos à coleta do material.

Após o registro das duas entrevistas, desenvolvemos a transcrição delas, seguindo o mesmo critério parametrizador adotado para as aulas: o das normas do Projeto NURC (1998). O fragmento a seguir nos mostra parte da entrevista realizada com o professor III como exemplo das transcrições feitas. Vejamos parte do seu conteúdo:

Entrevistador: *Quais os recursos tecnológicos que você mais utiliza como apoio para as aulas de leitura e produção de textos?*

PIII: *Para as aulas de leitura, geralmente eu trago temas motivacionais, como mini curtas, como curtas, na verdade, sabe? Eu utilizo curtas. Por exemplo... quando foi para começar esse trabalho, esse projeto, eu exibi três curtas sobre o tema pra poder motivar a realização do trabalho, desse movimento do trabalho que seria no caso de leitura.*

Entrevistador: *Aí nesse caso você utilizou o quê? (...)*

PIII: *Nesse caso eu utilizei o computador. Eu exibi na biblioteca, o ... Eu utilizei o data-show pra exibir os... esses curtas, como é esse trabalho introdutório, entendeu? Motivacional. [Incompreensível] Mas geralmente no dia a dia, como eu, como você bem sabe que eu trabalho com a questão*

diária de leitura, então, eu, é... permito que os alunos tragam os livros que querem ler durante as aulas no celular.

Entrevistador: *No celular. No smartphone?*

PIII: *É. Justamente... Então eu possibilito isso também. Como também na questão de... de produção de texto, eu exibo determinados filmes ou como eu gosto de trabalhar com curtas porque é... nosso tipo de aula pra exibir filmes, longa metragem eu não gosto muito (...). Então eu gosto de trabalhar com curtas porque ali eu já absorvo todo o conteúdo naquela, naquela aula mesmo.*

Entrevistador: *Certo, certo, certo. Então os recursos que você mais utiliza são o computador...*

PIII: *O data-show... É...*

Entrevistador: *O computador, o data-show e smartphone.*

PIII: *São esses recursos.*

(...)

Trecho de entrevista realizada com PIII, em 08/11/2017.

4. 3. 3. Categorias de análise

A partir das dezenove aulas de língua portuguesa e das duas entrevistas coletadas e transcritas definimos as categorias de análise da investigação. Como elas não estão em situação de semelhança, realizamos recortes do referido material para comprovação e análise das funções que os recursos exerceram na prática escolar de ensino de língua portuguesa.

Para isso, o capítulo V está organizado em duas partes que contemplam o direcionamento de análise: a *função didático-pedagógica motivação* e a *função didático-pedagógica facilitação*. Para identificação e apresentação dos resultados da primeira, recorreremos a indícios linguísticos apresentados nas respostas das entrevistas com os professores, os quais foram, posteriormente, comprovados a partir de atividades executadas em aulas e anotações em diário de campo.

Para identificação da segunda, recorreremos, sobretudo, às atividades de ensino coletadas a partir da gravação das aulas e ao diário de campo que nos

mostraram as atividades desempenhadas, os recursos utilizados e a sua função. A seguir, com o propósito de nos apropriarmos da discussão, apresentamos análise dos dados que foram coletados nas duas escolas.

CAPÍTULO V: Identificando as funções didático-pedagógicas de recursos tecnológicos em atividades de ensino

Este capítulo apresenta a discussão dos dados da pesquisa, tendo em vista responder à pergunta que foi selecionada: Que funções didático-pedagógicas de utilização de recursos tecnológicos estão subjacentes às atividades de ensino de língua portuguesa na prática escolar?

A partir de triangulação dos dados coletados, vimos que o apoio didático exercido pelos recursos tecnológicos nas atividades teve duas funções. Requeridas principalmente pelos objetivos e conteúdos de ensino das atividades, elas foram mobilizadas pelos professores e tiveram uma importante relação de complementaridade (RAFAEL, 2017) no ensino, tendo em vista garantir a presença de conhecimentos linguísticos nas aulas de língua portuguesa. As duas funções identificadas foram a motivação e a facilitação.

A *função motivação* está relacionada ao propósito de envolver o aluno no aprendizado de conteúdos de ensino na atividade, despertando a sua atenção sobre conhecimentos linguísticos que lhe são necessários ao longo de sua vida escolar e que estão previstos no currículo obrigatório. A *função facilitação*, por sua vez, foi requerida tendo em vista a praticidade de utilização de recursos de apoio na realização de atividades, nas quais estão embutidos os conteúdos e objetivos de ensino previstos no currículo.

O tratamento específico destinado a cada uma das funções está organizado em dois itens, cada um deles representante das categorias de análise identificadas durante o processo de coleta dos dados para a pesquisa. No primeiro, descrevemos e analisamos a função didático-pedagógica motivacional e no segundo a de facilitação. Passemos a discussão delas.

5.1. A função didático-pedagógica motivação

A análise de parte do corpus da pesquisa sinaliza para a função motivacional desempenhada por diferentes recursos tecnológicos na prática escolar. Passemos a análise de uma das atividades, condensada no quadro a seguir, para comprovação dos resultados.

Atividade de leitura	
Objetivo: Realizar leitura do conto A mão do macaco, de William Jacobs Conteúdo: gênero conto Recursos principais: Notebook, data-show, caixa de som e cópias do 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 trecho do filme Aladim	Sala
2.1. Discutir o trecho do filme apresentado	
3. Assistir anime	Sala
3.1. Discutir o anime apresentado	
4. Ler o conto A mão do macaco	Sala

Quadro 5. Atividade de leitura.

De acordo com o quadro 5, a atividade de leitura mencionada foi realizada dentro de quatro tarefas específicas: pesquisar sobre o gênero conto, assistir a um trecho de 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 5, 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) Al: 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.

(3ª aula gravada)

Aula relativa ao estudo de conto, em 19/03/2018.

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.

Vale salientar que o comando “pesquisar” na tarefa não implica em produzir um conceito para o gênero, mas em reconhecer locais de divulgação sobre o conteúdo apresentado. Isso evidencia os vários caminhos que levam à definição do que é o gênero textual conto, os quais acabam envolvendo uma habilidade específica: a digital.

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, “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 narrativo”, 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), 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*, ambos com relação de intertextualidade. As duas tarefas de exibição dos vídeos tiveram o

propósito de motivar os alunos para a leitura do conto *A mão do macaco*, de William Jacobs.

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)).

(4ª aula gravada)

Aula relativa ao estudo de conto, em 19/03/2018

Como podemos observar no início do fragmento 2, o professor diz aos alunos que irá tratar do conto Aladim, mostrando que a “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 em diário de campo. 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 não só um auxílio de ordem técnica, mas a complexidade da atividade, mostrando a parceria e a dependência do professor de outros agentes (e dos seus saberes) na prática escolar para condução de atividades com uso de recursos digitais.

A participação da secretária, ainda que de forma técnica, na instalação dos equipamentos, aconteceu não porque o professor não sabia conectá-los, mas

porque ele precisava ter acesso aos recursos que estavam sob fiscalização da funcionária e não havia chegado na escola. Mostrando o caráter burocrático dos entornos da prática escolar, quando a secretária chegou na escola, foi até a sala de aula e instalou os equipamentos para uso.

Após a aula, o professor nos disse que trouxe o vídeo em seu notebook para agilizar o seu trabalho, porque poderia acontecer de o levar no pen-drive e o notebook da escola não reconhecer o formato do download do vídeo, inviabilizando a execução da tarefa. Além disso, outros problemas poderiam surgir, como a falta de acesso à internet, apesar de a escola estar equipada com todos os recursos necessários, conforme disse o professor em entrevista, como nos mostra o fragmento 3 a seguir.

(3) PI: Aí é esse o problema, porque a gente tem uma rede wifi, mas só quem tem a senha é uma menina, é uma pessoa da escola. Então, eles não disponibilizam para os alunos. Eu já tentei fazer uma vez um trabalho no celular de leitura. Cada um pegava o celular e ler o conto ao invés de entregar impresso, que a gente tem problema com a impressão também, com material, e ler no celular. Aí não tinha como usar internet. Alguns tinham 3G, outros não... porque também é escola pública. Aí não teve como fazer porque pouquíssimos tinham como acessar.

Trecho de entrevista realizada com PI, em 15/05/2018.

De acordo com o fragmento 3, o professor fala sobre o acesso à internet na sua escola e cita uma situação de uso nas suas aulas. De acordo com ele, a escola (*A gente*) possui internet para uso através de uma rede wifi, mas que ele e os alunos não fazem uso porque não têm acesso a senha que é restrita a uma pessoa da escola. Assim, vemos neste registro que a escola tem internet e faz uso dos benefícios da tecnologia digital, embora que para uso provavelmente ainda burocrático pela administração escolar. Quando o seu uso é alçado a condições ou fins didáticos pelos professores e alunos, ele é permeado por

fatores relativos à gestão escolar, como distribuição e acesso à rede wifi entre os usuários, entre outros.

Ainda de acordo com o que mostra o professor, na tentativa de utilizar as facilidades proporcionadas pela prática digital em sala de aula, ele tentou levar um conto para ser lido no celular como alternativa ao material impresso, tendo em vista as limitações que lhe são impostas. Entretanto, a condição imediata para o tipo de leitura proposto era o acesso à internet. Vemos, então, na situação relatada, componentes de ordem externa à prática escolar, como o acesso à internet, interferindo no funcionamento de seu componente principal, o objeto de estudo e de ensino língua, evidenciando uma relação de complementaridade (RAFAEL, 2017) entre produtos e ações dos mundos digital e escolar.

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.

Podemos comprovar a afirmação através da fala do professor nas entrevistas realizadas, como nos mostra o fragmento 4 a seguir.

(4) PI: [...] é enriquecedor você utilizar dos meios tecnológicos na aula porque até envolve mais, prende mais a atenção dos alunos [...]

Trecho de entrevista realizada com PI, em 15/05/2018

De acordo com o fragmento, percebemos através do discurso embutido na fala do professor que os recursos tecnológicos têm uma função motivacional nas aulas de língua portuguesa, por *envolver, prender a atenção dos alunos*, motivando-os a realizar as atividades de ensino que são propostas em sala de

aula pelo professor. Essa função motivacional costuma demandar o uso de recursos em situações específicas de ensino, como nos disseram os professores quando questionados se costumam utilizar os equipamentos em aulas. A fala do PI é representativa da constatação, como nos mostra o próximo fragmento da entrevista.

(5) PI: Não é sempre porque a gente tem também é... tem... tem um datashow que é usado por todos os professores. Então, tem dias que você quer utilizar, não é um em cada sala, tem outros utilizando. É... tem dia que realmente, por exemplo, o trabalho gramatical, as vezes você tem que fazer no quadro, utilizar o quadro branco. Não é sempre, mas na maioria das aulas principalmente, mais ainda na de produção textual e literatura, que eu utilizo, mas também não são todas as aulas. Algumas.

Trecho de entrevista realizada com PI, em 15/05/2018.

De acordo com o fragmento apresentado, PI afirmou utilizar recursos (referindo-se aos digitais) em *algumas* aulas. A análise sobre a referida afirmação nos leva a pensar em quais momentos ou situações específicas eles são requeridos. A atividade conduzida por PI e apresentada para demonstração de dados nos mostra o início/abertura de sua realização como privilegiado para manutenção desses instrumentos. Essa constatação reforça o caráter, a função motivacional atribuída aos recursos, pois são solicitados no início da atividade, incitando o aluno a executá-la progressivamente.

Após apresentação do trecho do filme, o professor recuperou, oralmente, informações principais sobre o conteúdo do conto, como podemos observar no fragmento 6.

(6) 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?

As: Dez mil anos.

PI: Dez mil anos. É pouco tempo?

As: Não.

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

AI: Não. Dez mil anos.

PI: Dez mil anos, desculpa...

(4ª aula gravada)

Aula relativa ao estudo de conto, em 19/03/2018

Como nos mostra o fragmento 6, 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, 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 7.

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

AI: Como é o nome do filme?

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

(4ª aula gravada)

Aula relativa ao estudo de conto, em 19/03/2018.

Segundo o fragmento 7, 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 *smarttv*, *smartphone*, *notebook* ou *tablet* conectados à internet, mas também da potencialidade da atividade de ensino e do recurso tecnológico como motivador. Nesse caso, temos uma ampliação da atividade de leitura para fora da sala de aula, mostrando uma confluência 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, é gerada uma situação de mobilização de conhecimento de diversas linguagens dos alunos, além de proporcionar o aumento e o gosto 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 atenção dos alunos nesta tarefa quanto por prepará-los para a próxima tarefa, a leitura do conto, que envolvia uma discussão semelhante a que foi apresentada no anime: história de terror.

A função motivacional de utilização desses recursos é reforçada pelo fato de que se o professor preferir, de acordo com seu planejamento, ele pode retirá-los da atividade junto com algumas tarefas ou substituir por outras com outros recursos de apoio didático, e realizar imediatamente a leitura do conto, como veremos na próxima atividade que analisamos, realizada pelo professor I em sua turma.

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 8 mostra o início dessa discussão entre os alunos e o professor.

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

As: Sim.

AI: Bastante.

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

As: Desejos

PIII: Que desejos?

AI: Poder realizar desejos.

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

As: Não. É um pé de macaco.

(6ª aula gravada)

Aula relativa ao estudo de conto, em 22/03/2018

De acordo com o fragmento 8, 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.

5. 2. A função didático-pedagógica facilitação

Observando a constituição do corpus da pesquisa, percebemos que os dados ainda sinalizam para uma outra função importante desempenhada pelos recursos tecnológicos na prática escolar de ensino que é a facilitação. Vejamos um recorte do corpus que corresponde a duas atividades (a primeira delas do professor III e a segunda do professor II) com suas respectivas tarefas para demonstração desse resultado.

A primeira atividade, semelhantemente à que foi analisada na função motivacional, foi guiada por um objetivo de ensino centrado na diversidade de gêneros textuais em sala de aula, da qual fez parte a leitura de conto(s), como podemos observar no quadro 6 a seguir.

<i>Atividade de leitura e produção de texto</i>	
Objetivo: Ler contos Conteúdo: Gênero conto Recursos principais: Livros, caderno e caneta Ano: 1º ano – Ensino médio	
Tarefas	Local de execução
Leitura de conto(s)	Sala de aula
Resumo escrito da leitura	Sala de aula

Quadro 6. Atividade de leitura e produção de texto.

De acordo com o quadro 6 apresentado, observamos que a atividade realizada em sala de aula foi executada dentro de duas tarefas específicas destinadas ao aluno: a leitura de conto(s) e a elaboração de resumo escrito sobre

ele(s) registrado no caderno. Para realização de ambas, como nos mostra o fragmento 9, o professor diz o seguinte aos alunos:

(9) PIII: Olhaa... Tá na reta final... Só esse mês... Esse mês a gente termina o nosso momento de leitura... Eu vou passando os contos aqui pra vocês ((O professor distribui os contos para leitura aos alunos que logo iniciam a leitura)).

(1ª aula gravada)

Aula relativa ao estudo de conto, em 08/11/2017.

A partir do que nos mostra o fragmento 9, o professor dá início à atividade de leitura lembrando aos alunos o pouco tempo que resta para finalizar o momento da leitura em sala de aula, quando diz “*Olhaa... Tá na reta final... Só esse mês... Esse mês a gente termina o nosso momento de leitura...*”. Esse momento coincide também com o momento de fechamento de todas as atividades escolares do ano letivo, pois neste dia de aula faltavam menos que três semanas para as férias escolares.

Ainda de acordo com o fragmento 9, em seguida o professor diz “*Eu vou passando os contos aqui pra vocês*”, e distribui os contos para leitura aos alunos. Apesar de não termos um comando explícito para a realização desta tarefa, no sentido de ‘Leia esse conto’, por exemplo, os alunos entendem nessa fala do professor que devem realizar a leitura (mobilizando, portanto, conteúdos de natureza procedimental, em conformidade com Coll (1986)) pelo fato de ele já ter dado essa instrução em aulas anteriores, como nos disse o professor enquanto os alunos realizavam a tarefa.

Apresentados em livros, os contos que o professor distribuiu foram previamente selecionados por ele ou pelos alunos, caso desejassem. O uso desse tipo de recurso foi requerido por ser aquele que no momento da didatização de conteúdos apresentava mais facilidade e agilidade de uso,

conferindo, portanto, praticidade ao cumprimento da atividade, tanto ao professor quanto aos alunos.

Esse uso é produtivo principalmente quando nos referimos ao tempo de ensino das aulas estipulado pela instituição escolar para ocorrer. Como a prática de ensino é dependente de um tempo determinado (RAFAEL, 2017), o professor necessita de materiais que facilitem o seu trabalho docente, gerando maior aproveitamento e otimização do tempo de ensino para a realização de atividades. Dessa forma, concluímos que para execução desta tarefa, e da atividade analisada como um todo, o recurso *livro* esteve ligado à função de facilitação, pois, além de proporcionar adequação e articulação aos conhecimentos didático-pedagógicos (LIBÂNEO, 2011) de ensino do professor, ofereceu rapidez, facilidade e comodidade de uso para condução da atividade, atendendo ao(s) objetivo(s) e conteúdos de ensino proposto(s) para aquele momento da aula.

O uso deste importante recurso que é o livro, bem como do quadro, pincel, caneta, entre outros mobilizados na prática escolar, não foi citado nas entrevistas pelos professores como apoio didático para a realização de atividades. Quando questionados sobre quais recursos mais utilizavam, os professores apresentaram as seguintes respostas:

(10) Entrevistador: *Quais os recursos tecnológicos que você mais utiliza como apoio para as aulas de leitura e produção de textos?*

PIII: *Para as aulas de leitura, geralmente eu trago temas motivacionais, como mini curtas, como curtas, na verdade, sabe? Eu utilizo curtas, por exemplo, quando foi para começar esse trabalho, esse projeto, eu exibi três curtas sobre o tema pra poder motivar a realização do trabalho, desse movimento do trabalho que seria no caso de leitura.*

Entrevistador: *Aí nesse caso você utilizou o quê? [...]*

PIII: *Nesse caso eu utilizei o computador. Eu exibi na biblioteca o ... Eu utilizei o data-show pra exibir os, esses curtas como é esse trabalho introdutório, entendeu? Motivacional. [Incompreensível] Mas geralmente no dia a dia, como eu, como você bem sabe que eu trabalho com a questão diária de leitura, então, eu, é... permito que os alunos tragam os livros que querem ler durante as aulas no celular [...].*

Entrevistador: *Certo, certo, certo. Então os recursos que você mais utiliza são o computador...*

PIII: *O data-show... É...*

Entrevistador: *O computador, o data-show e smartphone.*

PIII: *São esses recursos.*

Trecho de entrevista realizada com PIII, em 08/11/2017.

(11) Entrevistador: ***Quais os recursos tecnológicos que você mais utiliza como apoio para as aulas de leitura e produção de textos?***

PI: *É... Geralmente que a gente só é... data-show, né? Porque a gente, na maioria das vezes, que eu trago alguma coisa assim eu utilizo por meio de slides [incompreensível] quando eu trago um vídeo eu coloco dentro dos slides. Então, utilizo muito música porque como o trabalho de literatura, poesia, a gente sempre faz essa... é... relação com a música com outros textos, né? Aí os suportes utilizados pra isso sempre é data-show, caixa de som, notebook, são os mais usados mesmo.*

Trecho de entrevista realizada com PI, em 15/05/2018.

Como podemos observar nos fragmentos 10 e 11, os professores afirmaram que os recursos mais utilizados foram computador, data-show, smartphone e caixa de som. Da leitura que fizemos desses fragmentos, entendemos que quando nos referimos à expressão *recursos tecnológicos* os professores, de modo geral, associam o termo involuntariamente aos instrumentos mais modernos existentes na sociedade, representados pelos *recursos tecnológicos digitais*. Assim, os recursos tradicionais não são reconhecidos a princípio como portadores do atributo *tecnológico*, como é o caso do livro, papel e caneta, utilizados na prática de ensino.

Ainda podemos comprovar essa ideia quando questionamos os professores nas entrevistas sobre a inclusão dos recursos tecnológicos no planejamento de ensino e conseqüentemente nas atividades que serão realizadas. Vejamos o fragmento 12 para ter ideia dessa comprovação:

(12) Entrevistador: Você costuma planejar suas aulas utilizando recursos tecnológicos?

PIII: Não. Eventualmente. Especialmente quando for abordar o assunto pela primeira vez. Aí eu costumo fazer isso, mas não, não é uma coisa que tá o tempo inteiro não.

Trecho de entrevista realizada com PIII, em 08/11/2017.

Na fala do professor III, apresentada no fragmento 12, a evidência linguística apresentada é a de que o uso dos recursos ocorre *eventualmente*, em referência implícita aqueles recursos advindos do mundo digital ou virtual. Ainda de acordo com o professor, o uso desses equipamentos nas aulas é privilegiado em situações específicas, como *para abordar o assunto pela primeira vez*.

Desta compreensão, e com ajuda dos dados coletados em sala de aula, inferimos que o uso dos recursos tradicionais nas atividades é oportunizado pela facilidade que eles oferecem à didatização dos conteúdos, como nos mostram Sant'Anna e Sant'Anna (2004) e Zabala (1998). Para o ensino de língua portuguesa, temos um material mais acessível às situações de ensino, menos ou pouco dependente de fatores externos, como participação de outros agentes da escola nas atividades, dificuldade de uso de equipamentos digitais, problemas na instalação elétrica, entre outros.

A importância desse fato é que na ausência ou dificuldade de uso de materiais digitais, como apontado na fala do professor, ele quase que sempre terá o tradicional a sua disposição. Dito de outro modo, o professor tem recursos para ensinar na escola, para exercer o seu trabalho docente em sala de aula, independentemente do tipo ou natureza desses recursos, os quais favorecem o uso de funções específicas.

A segunda tarefa da atividade foi a elaboração de resumo escrito no caderno. Apesar de a tarefa enveredar para o eixo de ensino da produção de textos, articulando-se ao eixo de ensino da leitura, como prevê e recomenda as orientações oficiais de ensino, ela é dependente e faz parte de uma atividade de

leitura, contemplando o dinamismo entre os saberes e a não cristalização de conhecimentos.

Nesta tarefa, os materiais utilizados foram caderno e caneta, oferecendo praticidade em sua realização, tendo em vista que todos os alunos dispõem desse material. Durante a realização desta tarefa, chegamos a um fato importante: observamos que o trabalho com a escrita na sala de aula está na dependência de recursos exclusivamente grafocêntricos (ou recursos tradicionais), enquanto que a leitura incorpora recursos que não são exclusivamente grafocêntricos em sua realização.

A justificativa a se pensar e discutir nesse momento é que materiais são adequados para o ensino de cada tipo de atividade realizada. Em nossos dados, vimos que o ensino de leitura requer ou mobiliza maior número e diversidade de recursos, em função da natureza da atividade. Por exemplo, o tempo da leitura pode requerer pesquisa, o que nem sempre será possível realizar com os recursos presentes em sala de aula.

A produção escrita escolar, mesmo que se utilize de um recurso digital, requererá menor número de recursos. Não é possível ao ser humano, por exemplo, digitar, ao mesmo tempo, em vários suportes. Além disso, é preciso considerar o objetivo da atividade. A depender deste, o aluno terá que mobilizar e usar mais ou menos recursos ao mesmo tempo ou em tempos diferentes.

A segunda atividade realizada, também representante dos recursos tecnológicos utilizados com a função de facilitação no ensino, foi conduzida pelo professor II em uma de suas turmas do 7º ano. Vejamos a sua síntese apresentada no quadro 7:

Atividade de análise linguística	
Objetivo: Descrição gramatical Conteúdo: Transitividade verbal Recursos principais: Quadro branco e pincel Ano: 7º ano – Ensino Fundamental	
Tarefas	Local de execução
Exposição de conteúdo	Sala de aula
Exercício escrito	Sala de aula

Quadro 7. Atividade de análise linguística.

De acordo com o que nos mostra o quadro 7, 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:

(13) 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?

A1: Não. Tá completo que ela comeu alguma coisa

All: Ela comeu o quê?

Alll: Ai

As: ((risos))

Pll: Psiu... [...]

(1ª aula gravada)

Aula relativa ao estudo de transitividade verbal, em 31/10/2017.

De acordo com o fragmento 13, 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 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:

Classifique os verbos ~~em~~ ~~quanto~~ quanto à transitividade.

- Eu comprei um carro.
- Gustavo trabalha muito.
- Ela quis agradecer a mim.
- Ela gosta de carros luxuosos.
- Ele viajou ontem.

www.cadersil.com.br



Figura 1.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a questão de pesquisa selecionada para esta investigação, focalizando as funções didático-pedagógicas de uso de recursos tecnológicos na prática escolar, verificamos em aulas de língua portuguesa três importantes resultados com o movimento de análise. O primeiro foi que os recursos tecnológicos são utilizados em atividades e tarefas na prática escolar, evidenciando que esta incorpora à sua realização os benefícios e avanços tecnológicos da sociedade em função das necessidades de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos.

Esses recursos que foram utilizados são de duas naturezas distintas: a digital (representada pelos recursos notebook, data-show, smarttv, entre outros) e a analógica ou tradicional (representada pelos recursos livro, quadro branco, pincel, entre outros). O uso predominante no corpus da pesquisa foi expresso pelo uso de recursos tecnológicos tradicionais, evidenciando que o ensino de língua portuguesa é o de uma disciplina que está fortemente voltada para práticas escritas.

Qualquer que seja a natureza desses recursos, eles foram selecionados pelo professor como apoio didático de acordo com os objetivos, conteúdos e planejamento de ensino requeridos para realização de atividades. A articulação entre estes três componentes na instância formal escolar explicita os tipos de atividades que foram realizadas em sala de aula. De acordo com os dados coletados, vimos, como segundo resultado de análise, que os tipos de atividades executadas são específicos de ensino de língua portuguesa: leitura, produção de textos (escritos) e análise linguística.

A avaliação sobre esses tipos de atividades executadas nos revelou que os recursos tecnológicos tiveram duas funções didático-pedagógicas, tendo em vista garantir a presença do ensino de conhecimentos linguísticos nas aulas de língua portuguesa. As duas funções que identificamos foram a motivação e a facilitação.

A função de motivação lançada pelo professor nas atividades tem o propósito de envolver o aluno no aprendizado de conteúdos de ensino, despertando a sua atenção sobre conhecimentos linguísticos que lhe são necessários ao longo de sua vida (extra)escolar e que estão previstos no currículo obrigatório de ensino. A função de facilitação lançada pelo professor nas atividades tem a intenção de apresentar os conteúdos de ensino de forma rápida e prática, conferindo agilidade no processo de ensino que é dependente do tempo escolar para a realização de todas as suas atividades.

Dessa constatação mais genérica, quando observamos em específico a função de motivação, o uso de recursos tecnológicos digitais na atividade que foi realizada demanda a articulação entre diferentes saberes docentes (TARDIF, 2014) na prática escolar, como saberes disciplinares (neste caso, linguísticos), curriculares, experienciais, profissionais e técnicos (saber não discutido por Tardif). Assim, a crença de que o saber linguístico é suficiente por si só para a condução das 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUTIER, E.; ROCHEX, J. Y. Apprendre: des malentendus qui font la différence. In: Terrail, J. P. (Org.). *La scolarisation en France*. Courtry: La dispute, 1997.

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

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 33. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

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.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

_____. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014.

_____. *Orientações para informação das turmas do Programa Mais Educação*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 11/02/2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos do ensino médio (PNLD-2015): língua portuguesa*. Brasília: MEC, 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos do ensino fundamental/anos finais (PNLD-2017): língua portuguesa*. Brasília: MEC, 2016.

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

BRAGA, D. B. Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 49(2): 373-391, Jul./Dez. 2010.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P.; GIGER, I. P. *La transposition didactique: histoire et perspectives. Pratiques*. Metz, 1998.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. 23, p. 55-69, 1994.

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

CORTELLA, M. S. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant ausavoir enseigné*. 2. ed. Grenoble: La Pensee Sauvage, 1991.

DOMINGO, J. C. *Enseñanza, currículum y profesorado – Introducción crítica a la didáctica*. Madri: Akal, 1991.

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

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

EGITO, G. A. *Recursos tecnológicos em atividades de produção textual no livro didático de português*. 2016. 67f. (Monografia de curso). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

EGITO, G. A.; RAFAEL, E. L. *O livro didático de português: formas de utilização de tecnologias*. Relatório de Pesquisa. Campina Grande: UFCG/PIBIC, circulação restrita, 2014.

_____. *Tecnologia em manuais do professor de livros didáticos de português*. Relatório de Pesquisa. Campina Grande: UFCG/PIBIC, circulação restrita, 2015.

_____. *Recursos tecnológicos em atividades de leitura e de produção de textos no livro didático de português*. Relatório de Pesquisa. Campina Grande: UFCG/PIBIC, circulação restrita, 2016.

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

FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. (Org.). *A formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

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

_____. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, 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.

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

LINO DE ARAÚJO, D.; SILVA, W. M. (Orgs). *Gêneros (escolarizados) em contextos de ensino*. Curitiba: Appris, 2015.

_____. *A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2016.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. 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.

MILREU, I.; RODRIGUES, M. C. (Orgs.). *Ensino de língua e literatura: políticas, práticas e projetos*. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 1997.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: _____ (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

MOLLICA, M. C.; PATUSCO, C.; BATISTA, H. R. (Org.). *Sujeitos em ambientes virtuais: festschriften para Stella Maris Bortoni-Ricardo*. São Paulo: Parábola, 2015.

PAIVA, F. A. Leitura de imagens em infográficos. IN: COSCARELLI, C. V. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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

_____. *Projeto PIBIC 2013-2014: formas de utilização de tecnologias em livros didáticos de língua portuguesa*. Campina Grande, 2013.

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.

ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

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

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 89-100.

_____. 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.

SIGNORINI, I. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. Língua, linguagem e mediação tecnológica. In: *Trabalhos em linguística aplicada*. 49 (2). Campinas: Unicamp, 2010.

SCHNEUWLY, B. Vygotski, l'école et l'écriture. In: *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*. Genève, 2008.

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

VASCONCELLOS, M. J. E. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papyrus, 2002.

VAN DIJK, T. *La ciência del texto (um enfoque interdisciplinario)*. Barcelona: Paidós, 1983.

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.

APÊNDICES

Aula 20/03/2018 – Professor I

PI: Gente, pronto? Na última aula, a gente encerrou a parte de gramática e combinamos de começar a parte de literatura hoje, né? (...)

PI: Hoje a gente vai iniciar uma pequena discussão sobre contos. O que são contos, que contos a gente já leu durante a nossa vida, quando a gente era criança até hoje em dia e vamos assistir um pequeno vídeo, certo? (...)

PI: A partir de agora, a gente... Eu vou passar a fala pra vocês e vocês vão me dizendo... Eu sei que vocês fizeram uma pesquisa e que talvez a pesquisa de vocês tenha algo mais teórico em relação à estrutura, como se organiza um conto (...).

PI: Ó, então voltando aqui. Vocês vão me falar, é... diante do que vocês pesquisaram sobre contos o que vocês não necessariamente leram, mas as vezes quando a gente é mais novo, a gente costuma assistir alguns desenhos, algumas histórias que de certo modo são contos. E a gente é levado a pensar, por exemplo, contos de fadas. O que são contos de fadas? Quais foram os contos de fada que eu tive contato na minha infância até hoje? Ou até mesmo os outros... outras leituras que eu fiz durante minha vida que eu acho que são contos diante do que eu pesquisei, tá? Então eu vou passando de um em um e todo mundo vai falar. Quem não fez a pesquisa pode falar um pouco sobre o que já assistiu e que acha que é um conto, diante do que os amigos já falaram, tá certo? Pode ser assim? Então a gente vai começar aqui por C*****, certo? Todo mundo presta atenção no que cada um vai falar, no que o colega vai falar, tá bom? Vamo lá?

AI: 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.

PI: Tá. Brigada, C*****. Ó, vocês conseguiram escutar o que C***** disse?

AS: Sim

PI: Então, ele falou um pouco sobre... bem rapidinho a estrutura do conto, como ele é organizado. E ele trouxe informação muito importante, quando ele diz que um conto, ele também foi criado pra passar histórias de pais para filhos. E essas histórias elas vão passando de geração em geração. Então, se são histórias que são contadas, a gente pensa que elas podem ser apenas escritas?

AI: Não.

PI: Que o conto é só uma coisa que se escreve?

AS: Não.

PI: Não. Ele pode ser como também?

AS: Oral.

AI: Oral.

AII: Oral.

PI: Oral, né? Ele pode ser passado através da fala. E aí, a gente entra depois na parte de lendas urbanas, mitos. Várias histórias. Como ele disse, é... ele chama atenção pra um fato que pode ser mentira, ele disse. O conto pode ser uma história, pode ser uma mentira. O que é que vocês acham que isso quer dizer?

AI: Pode ser uma invenção.

AII: Que nem tudo é um final feliz.

PI: Que nem tudo é um final feliz. Que pode ser invenção. O que mais?

PI: Quando a gente pensa mentira. O que é uma mentira?

AI: Ficção.

AII: Fantasia.

PI: Ficção, fantasia. Isso...

AI: Alguma coisa enganosa.

PI: Enganosa. Mas, será que só é... um conto só é baseado em uma mentira, digamos assim?

AS: Não.

PI: Não. Ele vai se basear em outras coisas também, né isso? O que é que vocês acham mais que um conto vai se basear?

AI: Em histórias. Em imaginação. Fantasia. É... relatos enigmáticos.

PI: Certo. Vocês? O que mais vocês acham quando eu digo que o conto ele não vai falar somente sobre mentiras? Que ele chamou atenção... vai falar sobre outras coisas. Vocês acham que vai falar o quê?

PI: Quem são os personagens da história? Será que a gente só tem histórias fictícias, é... contos...

AI: Mitos.

PI: Que só falam de pessoas com super poderes, pessoas com poderes mágicos ou tem pessoas normais também?

AS: Tem pessoas normais.

PI: Tem pessoas normais.

AI: Relatos de histórias.

PI: Relatos de histórias. Isso, muito bem C****. Tem também... às vezes a gente assiste um desenho, uma coisa, um conto. A gente às vezes imagina: "Eita. Isso já aconteceu comigo." Alguma vez vocês já se depararam com isso?

AS: Sim.

PI: Sim. Então, além do conto ter esse perfil que C**** falou, ele tem esse outro lado de trazer um pouco do nosso cotidiano, de vivências nossa, dos nossos medos, quando é um conto que traz um pouco de terror ou então que vai trazer uma lição pra gente. Ele vai explorar esse outro lado, da nossa realidade enquanto ser humano. Certo?

PI: Aí agora, eu quero ouvir mais de vocês. É... vamos lá J****? É só falar assim, o que você já assistiu, que você acha que pode ser considerado um conto, é... as histórias que você pesquisou e que você acha que é conto.

AI: ((incompreensível))

PI: Tá. Ó, outro ponto importante que J**** trouxe, o conto se define por sua pequena extensão. A gente tem contos de dez páginas, de quinze páginas. Mas uma das características dos contos, é a sua pequena extensão. Não é uma história como a gente pega um livro, por exemplo, crepúsculo, que é um livro grande. Eles são menores. Então, ele vai ter um desenrolar diferente do que as outras estruturas. Certo?

PI: Obrigada, J****. E vocês não tem nenhum exemplo pra dá? Um desenho, que vocês assistiram. De alguma coisa que vocês assistiram, uma animação, que vocês acham que possa ser considerado um conto?

AS: Cinderela.

PI: Cinderela.

AI: A herança da bruxa, Sangue e Água, é... Definições de um quarto escuro, é... A garota dos olhos azuis, é... O pequeno guerreiro, Pequeno Príncipe ((incompreensível)).

PI: Então, M**** citou: A Bela e a Fera, Chapeuzinho Vermelho. C**** já citou algo mais... [palavra incompreensível] no nosso dia. Contos novos, desenhos novos. Que a gente tem mais. Porque Cinderela, esses contos que vocês falam, eles já são bem antigos, certo? Na minha época, eu já lia cinderela, já assistia cinderela. Então, são histórias da Disney que são contos que estão aí há muito tempo. Mas a gente tem contos sendo produzidos a todo momento, certo? Então, é interessante a gente prestar atenção nessa possibilidade do conto está sempre se atualizando, de novos contos estarem sendo escrito, tá?

AI: ((incompreensível))

PI: Ó, então, o conto que ela fala é sobre o narrador. Todo mundo já ouviu essa palavra aqui, narrador?

AS: Sim.

AI: É quem narra a história.

PI: Quem é o narrador?

AI: Quem narra a história.

PI: E o que é narrar uma história?

AI: Contar a história. Citar seus acontecimentos.

PI: Contar né? Contar histórias.

AI: Citar seus acontecimentos.

PI: Então, se eu chegar aqui e de repente eu começar a contar uma história que eu vivenciei a vocês, vocês acham que eu vou tá contando um conto?

AS: Não

PI: Por que não?

AI: Porque a senhora tá inventando.

PI: Porque eu não vivi, então eu tô inventando?

AS: É.

PI: Certo. Vamos deixar isso pra depois pra gente discutir, tá?

AI: Não. O conto também pode ser uma história passada na realidade, sobre a história de algo, como: é... a história do antigo Egito, tipo, em um breve conto pode ser explicada. Ou seja, se a senhora chegar aqui, pode ser um conto também falando sobre a sua vida. Pode ser alguma coisa, a senhora estará narrando ela.

PI: Tá. Vou tá fazendo uma narração, sobre uma história...

AI: Citando fatos.

PI: Mas, vamos deixar isso uma dúvida pra vocês pensarem durante nossas discussões, tá? Se isso era conto ou se isso não será.

PI: Outro ponto importante, que todos vocês já estão chamando atenção, é sobre o lado da fantasia. A gente vai ter diversos tipos de contos, nem sempre o conto vai ser só nesse mundo da fantasia, com elementos mágicos. Alguns contos não vão ter a presença desse mundo mágico, certo?

PI: B***?

AI: O conto ele...ele pode ser só desenho ou pode ser um filme?

PI: Pode ser um filme também. Veja o que todo mundo tá falando, uma história que é contada por um narrador, envolve diversos personagens. É uma narrativa curta, comparada a um romance, alguns gêneros. Então, não só desenhos...

PI: Também desenhos, porque quando a gente é mais jovem, a gente... não sei se vocês tinham essa vivência em casa, mas quando a gente é pequenininho mesmo, nosso pai vem lá e conta uma história pra gente dormir ou compra um livrinho pra gente ler. Um livro só de imagens, às vezes a gente não sabe nem ler, só ver as imagens ainda. Então, geralmente é o primeiro contato que a gente tem com os contos. Depois, aí a gente tá assistindo um curta-metragem, uma animação, outros gêneros, que a gente pode fazer o uso da televisão. Mas que também se caracterizam... surgiram a partir do conto. Então, eu quero que vocês sempre pensem nessa atuação da mídia, do áudio visual com o escrito. Que é o que a gente vai discutir um pouquinho adiante.

PI: Que os contos, eles não têm apenas essa característica escrita, de leitura. Mas, a gente também pode é... sentar aqui todo mundo e o histórico trazer um conto de alguém, se tornar um contador de histórias, e ele vem aqui contar contos pra vocês. Então, que vocês percebam que o gênero, ele vai se mudar ao local onde ele está sendo exibido, se for é... um desenho animado, se for uma história escrita, se for um contador de história aqui na sala contando pra vocês.

AI: Um conto é um texto narrativo curto, centrado em relato, referente a um fato ou a uma memória. Ou seja, pode ser também retratando a realidade ou só uma ficção.

PI: Pode ser também algo baseado numa história real, que aconteceu, né? Então, vamos continuando. É... L****, assim, tentem não repetir mais o que as outras pessoas já disse ou explicar algo que vocês acham que é um... que vocês assistiram. Como eu disse, a experiência de vocês. Tá? O que é que vocês acham que vocês já leram e é um conto?

AI: ((incompreensível))

AS: ((incompreensível))

AI: ... o gênero é um texto narrativo liberado, volta em determinado lugar ou acontecimento. Geralmente ((incompreensível)) ... ele é dividido em, começo, meio e fim. Geralmente, ele possui narrador [palavra incompreensível]

PI: Então... ó, então, possui início, meio e fim. Então, se é uma história em que é contada, ela vai ter o seu início, o seu meio e o seu fim. É uma narrativa, né? E L****, você tem alguns exemplos?

PI: Algo que você já leu, que você acha que é um conto, de acordo com o que você pesquisou?

AI: ((incompreensível))

PI: Qual? ((incompreensível)) o robzinho?

PI: Tá. Fala outro, vê se eu não conheço... pra vê se eu conheço.

AI: A Bela e a Fera, o Pequeno Príncipe.

PI: O Pequeno Príncipe, certo. Vamos lá. É... muito obrigada, L****. Vamos B****?

AI: Quando eu era pequena, meu pai, minha mãe e meu irmão sempre contava história pra mim. Meu pai era na sexta, minha mãe na quinta e meu irmão na terça. Meu pai contava mais de ação e tal. Minha mãe contava mais de Cinderela, Bela e a Fera. E meu irmão... [incompreensível]

AS: ((incompreensível))

PI: Ó, presta atenção aqui...

PI: Ó, então presta atenção no que B*** disse. B*** falou, que a família dela contava histórias pra ela. Que um dia, cada um tinha um perfil. A mãe, contava histórias...

AS: Animadas.

PI: Estilo conto de fadas. Histórias animadas. O pai contava histórias mais de suspense...

AI: De ação.

AI: De ação.

PI: De ação. E o irmão...

AI: De terror.

PI: Contava história de terror. Então, é... é legal isso que ela disse, que a gente... presta atenção nos tipos de contos que a gente pode ter. A gente pode ter um conto só de terror, que a gente vai dormir com medo, uma história que fala de seres sobrenaturais ou alguma coisa do tipo. Como a gente pode ter um conto que nos deixa aliviados, que nos faz pensar na vida, refletir sobre a nossa vida ou pensar sobre coisas boas. Ou até mesmo ficar querendo um conto que nos leva a tentar descobrir novas coisas. Então, a gente tem essas diversas possibilidades, de histórias... de contos, né? De saber... de alguém nos contar um conto de diversos tipos, de conteúdos diferentes, de formas diferente, certo?

PI: K****, fez a pesquisa?

PI: Não fez, né K****?

AI: ((incompreensível))

PI: Que você já assistiu. Diga se você sabe algum conto

AI: Já assisti desenho.

AS: ((incompreensível))

PI: Qual desenho?

AI: ((incompreensível))

PI: Certo, tá bom. Gente... ó, K**** vai contar uma história que aconteceu com ele, uma experiência. Ele vai repassar essa história pra vocês.
((incompreensível)).

AS: ((incompreensível))

AI: ((incompreensível))

PI: Era um filme de terror que você tava assistindo?

AI: Dormi de porta aberta... ((incompreensível))

PI: É... é legal isso pra gente pensar assim, tudo... essas histórias muitas vezes a gente pensa assim. Se eu perguntar a vocês uma história de terror, a maioria das pessoas vai associar a filmes. Mas, a gente tem contos escritos de terror e que nos dão medo e que nos deixa tão assustado como um filme. Você vê o exemplo de B***, que ficava sem dormir só de ouvir a história. K*** ficou com medo, porque o pai contou a história e depois assistiu o filme.

AI: ((incompreensível))

PI: Então assim... Exatamente. Então, o visual já estava formado no que tava no filme. E despertou o medo dele. E, muitas vezes, essas histórias que são contadas, seja oral, seja áudio visual, no exemplo do filme, seja escrita. É... as estruturas, é literária... um conto é literário, ele passar a ser literário por ele ter essa capacidade. Ele não ser apenas um relato. É... há uma diferença eu chegar aqui e dizer: “Gente, olha, aconteceu isso comigo, eu vinha pra escola e no meio do caminho aconteceu isso, isso e isso”. Isso é um relato do aconteceu comigo. Agora, se eu chego aqui e eu já começo a contar uma história, eu dou nome aos personagens, as pessoas que estavam envolvidas, eu falo sobre o espaço onde aconteceu, se ele era um espaço... uma igreja, um lugar de paz ou se era um lugar que tinha teias de aranhas, que era escuro, que tinha água pingando. Então, eu descrevo o lugar onde aconteceu, eu falo sobre os personagens, eu conto história como o irmão de B*** contava pra ela. Então, a característica do... a literalidade que vai ter nesses contos, ela se faz aí. Ela desperta algo na gente, não é uma notícia de jornal que a gente ler que a gente fica sabendo daquilo que aconteceu, de uma experiência que alguém viveu. Não, é algo que nos faz ou ficar com medo, nos faz refletir, nos traz uma lição sobre algo que a gente é...

AI: Professora, eu ficava com medo do papangu, que ele ia vim me pegar.

PI: Que o papangu ia te pegar? Você ficava com medo disso?

AI: Era.

PI: Certo. Ó, já é uma história que a gente bem sabe, a história do papangu... já é uma história que nos é contada, como o velho do saco: “Ahh, um bicho velho, que pega as crianças malcriadas, coloca dentro do saco e leva”. São histórias que vão sendo passadas e que nos dão medo. É... assim como também os contos nos fazem... pronto, os contos de fada, nos fazem pensar elementos mágicos, é... em seres que possuem poderes, possuem magia. Às vezes, a gente se imagina, se a gente tivesse aquela magia o que é que a gente ia fazer. Então, dá espaço pra nossa imaginação. Não é uma coisa que a gente ler e pronto. É... o conto, essas histórias que a gente é... escuta, vou enfatizar sempre, orais, escritas, áudio visuais, elas nos levam a pensar sobre... a dar asas as nossas imaginações, elas abrem a nossa imaginação, nosso mundo da fantasia ou é... elas mexem com algum sentimento nosso em relação ao medo ou em relação a um sentimento bom, quando a gente ler um conto de fadas que tem um príncipe uma princesa. Enfim, a gente fica: “Ahh, que lindo.” A gente tem uma sensação em relação a essas histórias. É... que nos faz pensar sobre algo, que nos leva a refletir sobre algo, certo?

AI: Certo.

PI: Fez?

PI: Certo. Me diga.

AI: ((incompreensível))

PI: Certo. Tem o narrador, né? Que é quem conta a história, assim como tem os personagens. Se o narrador é quem conta a história, o personagem é quem?

AI: É quem...

PI: Se o narrador é quem conta a história, quem é o personagem?

AI: É quem tá envolvido na história.

PI: O que estavam envolvidos. Envolvidos de que maneira?

AI: Quem vive a história.

PI: Quem vive a história. Os personagens, eles participam da história. Mas o narrador, ele pode saber o que vai narrar do personagem?

AS: Pode.

PI: Pode. Como?

AI: Ele narra e ele mesmo...

AS: ((incompreensível))

PI: Isso. Ele conta uma história que aconteceu com ele mesmo. Então, ao mesmo tempo que ele é narrador, ele é personagem.

PI: Tá. C****, tem alguma coisa diferente pra dizer?

AI: Não. Só que o conto é um texto bem narrativo, de gênero literário, que é uma história de ficção ou inventada.

PI: História de ficção, inventada, certo. E**** fez?

AI: O conto apresenta... ((incompreensível))

AI: Uma vez que as suas características apresenta... ((incompreensível))

PI: Certo. Ó, então, E**** trouxe pra gente... Fala sobre o conto popular, o conto literário e o conto moderno. Três tipos de conto ela trouxe pra gente. Eu não queria que vocês pensassem muito em teoria, palavras que vocês não sabem nem pronunciar ou algo do tipo. Tentasse me dizer isso mais... a relação de vocês. A pesquisa e o motivo da pesquisa, era porque vocês já leram contos, em outros anos vocês já leram essas histórias em sala de aula. É... mais ou menos a gente tem essa noção que é uma história que é nos contada, como essa história é contada, o que é descrito, o que é importante nessa história, se é uma história grande ou pequena, quais foram essas histórias que nós já lemos, tá?

PI: Era... essa atividade de pesquisa era mais pra vocês refletirem, ao lerem vocês refletirem: "Aaah, então será que eu já li um conto? Será que eu já assisti um conto? Será que pode ser isso?"

AI: Eu já assisti um conto.

PI: Será que é correto isso ou não?

AS: É.

PI: Quem acha que é? Por quê?

AI: ((incompreensível))

PI: Por que o quê?

AI: Tem desenhos baseados em contos.

PI: Tem desenhos baseado em contos. Muito bem. L*** G***?

AI: ((incompreensível))

PI: Tá. Essa pergunta é legal por uma coisa, é... ó, o que L*** G**** e M**** fizeram, que elas são histórias criadas a partir de um conto que já existia. Hoje a gente tem o advento do cinema, da televisão e tudo mais. Então, é muito comum que haja uma relação, quantas vezes a gente vai assistir um filme: “Eita, esse filme é um filme de vampiro e tem tal história”. Quando a gente assiste outro filme, é a mesma história praticamente, só que com novos personagens, um lugar diferente. Então, do mesmo que isso acontece lá, de um filme pra outro, acontece da escrita, da televisão, da oralidade pra escrita. Então, a gente vai ver uma coisinha que a gente chama de intertextualidade. Possa ser a gente leia um conto e lá adiante quando a gente for assistir o filme, aquele filme ele tem tudo a ver com o conto que a gente leu. Então, ele dialoga com o conto. A gente hoje, a gente tem essa possibilidade de é... releituras. Eu... existe hoje também, por exemplo, os Fãs Shipper, que são é... por exemplo, eu tenho uma comunidade no Facebook, só de fãs de Harry Potter, e eles assistiram aos shippers, mas não gostaram do final. O que que eles fazem?

AI: Não tem nada a ver.

PI: Oi?

AI: O filme não tem a ver com a história.

PI: Não tem nada a ver com a história de Harry Potter, você acha?

AI: Acho, professora. É muito esquecido.

PI: Esquecidos, certo. Sua opinião, né?

PI: É... bom, então assim, só voltando aqui aos shippers, o que que os fãs começaram a fazer, iam lá próprio Facebook e começava a construir um novo final: “Olha, não gostei disso aqui, então eu quero que o final seja esse.” E aí, surgiu... Quem já ouviu o filme aquele Animais Fantásticos, quem já ouviu falar?

AI: Eu.

PI: Foi um filme...

AI: Eu já ouvi falar.

PI: Que J. K. Rowling fez, que é a escritora de Harry Potter, baseado na história de um fã que criou. Então, tanto ele assistiu, ele visualizou, ele fez algo escrito, esse algo escrito dele foi pra internet, quando foi pra internet virou livro, que ele escreveu o livro “Animais Fantásticos”, depois de virar livro, voltou pro cinema.

Então, a gente tem esse diálogo, cinema, literatura... literatura, histórias do nosso dia a dia, que a gente vivência. Como, por exemplo, quem já ouvi falar em Maria Florzinha, Comadre Florzinha?

AI: Eu.

AS: ((incompreensível))

PI: É uma história que pra gente inventar, é um conto. Não é um conto?

AS: É.

PI: Gente, presta atenção em K****

AI: ((incompreensível))

AII: Pra trançar o rabo do cavalo.

PI: Pra trançar o rabo do cavalo. Então, Maria Florzinha é uma história que surgiu assim, alguém contou essa história, esse conto, outras pessoas foram dizendo que realmente vivenciaram aquilo e... que é uma mulher, é uma entidade digamos, que ela aparece, faz trança no rabo dos cavalos...

AI: E nos cabelos das pessoas.

PI: Nos cabelos das pessoas. E a trança que ela faz não se desfaz.

AI: Professora, a mãe de um amigo meu... um amigo meu foi num sítio, aí fico gritando: "Maria Florzinha, Maria Florzinha." Aí ele disse a mãe dele. Aí a mãe dele disse, pra ele ir lá na floresta levar uma carteira de cigarro e uma cana. Pra ela não bater nas costas dele.

AS: ((incompreensível))

PI: ((incompreensível))

PI: Gente, presta atenção aqui.

AI: Da tradição oral surgiu todas as vertentes da narrativa, passando pela tradição da antiguidade clássica, lendas orientais, parábolas bíblicas, novelas medievais italianas, fábulas e contos de fadas, todas contendo um caráter moral e intertextual e metabolizada do conto. Ou seja, a história também servia pra... o conto também serve pra passar é... alguma frase moral, e muitas existem, é... tipo a parábola do Mel e do Urso, que é pra passar a mensagem de que você deve persistir sempre.

PI: Certo, então tem esse outro lado... Obrigada, C****. Tem esse outro lado também de passar uma mensagem, passar algo pra gente refletir, é... e tem esse lado da tradição, que aqui no nordeste, por exemplo, se a gente perguntar a qualquer pessoa quem é Maria florzinha, se você não sabe quem é, pelo menos já ouviu falar: "Ah, esse nome já escutei." E aí, circula muito em meio aos sítios. Depois a gente vai estudando isso mais direitinho, mais detalhadamente. Lendas, mitos, é... conto orais, tradição oral, contos escritos...

AI: Professora, eu já passei muitos dias, cinco dias sem ir ao banheiro só. Só por causa da loira do banheiro.

AII: Eu também.

AIII: Eu também.

PI: Ó, na minha época de escola, eu ia ao banheiro chamar Maria Florzinha, é... mas ela nunca apareceu.

AS: ((incompreensível))

PI: Ó, presta atenção em L*** G*** agora...

AI: ((incompreensível))

PI: Ó, a gente já fica com medo, porque envolve algo que ele vai além do nosso conhecimento...

AS: ((incompreensível))

PI: ((incompreensível))

AI: Quando a gente estudava com P***, aí tinhas dois banheiros...

AII: Aonde?

AI: Aí um batia na porta do banheiro e depois ele não batia. A gente assustava ele. Quando a gente batia na porta, do outro lado alguém batia. A gente dizia que era a loira do banheiro.

PI: Que era a loira do banheiro. Enfim, ó, é... termina que a gente vai sendo levado por essas histórias, como acontece de Maria Florzinha, a gente talvez acreditar que ela pode aparecer no banheiro ou que ela vai fazer uma trança no rabo do cavalo, e... é... a gente fica com medo que ela queira aparecer. Assim também acontece quando a gente, por exemplo, ler um conto de terror, a gente fica com medo daquilo, a gente vai dormir e a gente pensa, começa a pensar...

AS: É.

PI: Às vezes, você vai no banheiro de madrugada e fica com medo, imaginando.

AS: ((incompreensível))

AI: ((incompreensível))

PI: Não. A caipora já é o curupira, não?

AS: ((incompreensível))

AI: Um dia eu tava no sítio. Aí, eu aperreando... Aí, Mainha me aperreando, dizendo que não existia Maria Florzinha. Aí eu disse: "Mãe com é o apelido que ela bota?" "O nome caipora". Aí, eu comecei a gritar caipora, aí minha mãe disse: "Cala a boca, menino. Tu é doido, é?" "Eu tô chamando Maria Florzinha, pra a gente vê ela.

PI: Ela apareceu?

AI: Não.

PI: Ela só aparece quando quer.

PI: R**** o que você queria falar?

AI: Tem aquele Charlie Chaplin também... meu amigo...

AS: ((incompreensível))

PI: Gente, ó, eu sei que vocês têm muitas histórias pra contar, muitas coisas pra comentar. Mas a gente não pode fugir do foco da aula, tá? Deixa só R*** concluir, que a gente vai voltar aqui... ((incompreensível)).

AI: Charlie Chaplin... bota uma folha, bota yes e no e yes e no. Aí bota duas canetas assim... aí fala: "Charlie Chaplin, você tá aí?" Aí vira a caneta.

AS: ((incompreensível))

PI: Gente, calma. Vamos escutas C** pra concluir.

AI: Também tem um, das três horas da madrugada. Se você for olhar o espelho às três horas da madrugada e invocar Lúcifer três vezes o seu nome, ele aparece.

AS: ((incompreensível))

PI: O que C*** falou, foi a história das três horas da manhã. De acordo com essa história, que se você for ao espelho às três horas da manhã e invocar Lúcifer, ele vai aparecer pra você. Enfim, cada... ((incompreensível))

PI: Mas vamos retornar agora ao nosso objetivo... ó, quando a gente... a gente tava pensando nessas histórias, a gente escuta o que são contos, o que não é conto, as características desses contos e... tem um conto que todo mundo conhece, pelo menos eu acho que todo mundo conhece. Que ele se baseia na história de uma lâmpada, alguém sabe me dizer qual é?

AS: Aladim.

PI: Aladim, né? A mil e uma noite. O que que acontece quando Aladim encontra a lâmpada?

AI: Ele esfrega e aparece um gênio.

PI: É uma lâmpada normal?

AS: Não.

AI: É uma lâmpada mágica.

PI: Ela é?

AS: Mágica.

PI: O que que sai da lâmpada?

AS: Um gênio.

PI: O que é que esse gênio faz?

AS: Realiza desejos.

PI: Realiza quantos desejos?

AS: Três.

PI: Três, certo. 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?

AI: Oh professora?

PI: Oi?

AI: Aladim é conto de fadas?

PI: A gente vai discutir sobre isso.

AI: ((incompreensível))

PI: Ó, se a gente pensar em contos de fadas, são contos que possuem fadas. Eles possuem magias. Tem magia em Aladim?

AI: Tem.

AII: Tem não.

PI: Quando o gênio aparece de uma lâmpada, isso é algo mágico?

AS: É.

AI: Não.

AII: Não.

PI: Tem presença de magia. Mas a gente vai discutir isso direitinho depois. Ó, agora trouxe pra vocês um trecho das mil e uma noites. Que vai é... mostrar o momento exato em que Aladim encontra essa lâmpada. Presta atenção, porque depois vocês vão fazer uma atividade relacionada a essa história, tá?

AI: Professora, a senhora sabe de homem que tem as unhas bem grandona, que usava uma capa preta, que usava um chapéu... ((incompreensível))

PI: Era o Zé do caixão. Ele usa uma cartola e uma capa preta, né? Ele morreu ano passado, ele realmente existia, Zé do caixão. Agora há um mito em torno dele, é... eu não sei ao certo as histórias, que eu era muito pequena e meu pai me contava certas histórias e... todo mundo só sabe histórias sobre ele. Ele realmente era essa pessoa das unhas grandes, que usava uma cartola, uma capa. Ele vivenciava um personagem que todo mundo dizia que ele era. Agora as histórias que contam sobre ele são mentiras.

AS: ((incompreensível))

PI: Ó, gente, presta atenção que eu vou colocar agora ((*Apresentação do vídeo*))

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?

AS: Dez mil anos.

PI: Dez mil anos. É pouco tempo?

AS: Não.

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

AI: Não, dez mil anos.

PI: Dez mil anos, desculpa... que aquela lâmpada mágica era algo novo?

AS: Não.

AI: Era antigo.

PI: Era o que? Era uma antiguidade, né isso? Então, a gente tem muitas relações... principalmente quando a gente pensa, por exemplo, Egito, objetos da antiguidade, uma relação. Na nossa história, desses objetos com um... de certo modo com alguns poderes. Então, tem elementos da antiguidade que eles são considerados é... objeto que possuem em si alguma magia ou alguma coisa do tipo. Então, essa realidade, digamos assim, em relação aos objetos da antiguidade, ele é trazido pra dentro da história de Aladim, pra dentro desse conto e... o gênio como vocês já me disseram, ele concede a Aladim três desejos. Mas quando ele vai explicar, aqui o desenho da Disney explica em forma de música, pra dizer que é característica de trazer muito musical pra dentro dos desenhos, aí explica... ele fala uma coisa de um desejo que Aladim não pode fazer, qual é?

AS: Pedir mais desejos.

PI: Pedir mais desejos, verdade. Não pode fazer o desejo de: "Ah, eu quero mais dez desejos." Só pode ser três. Então, ele tem que pensar muito bem, pra fazer esses três desejos. A gente já vê que o gênio, ele tem poderes, porque ele vai mudando sua imagem, além dele parecer numa lâmpada, né? Ter uma imagem em forma de...

AI: Mulher.

AI: Fumaça.

PI: Ó, é como se fosse uma fumaça, né? E aí, ele vai se transformando em diferentes formas, formando imagens ao seu redor, ele se multiplica. Então, tudo isso pra mostrar a Aladim que ele vai ter o poder pra realizar aqueles três desejos. Aí agora, Aladim faz o primeiro desejo. A gente vai ver qual é o desejo de Aladim. Pensando que, você só pode escolher três. Então, você tem que pensar em três pedidos inteligentes. Não pode ser uma coisa que: "Ah eu quero dinheiro e pensar nas coisas, eu quero ficar rico." Você tem que pensar no contexto geral, tem que ser inteligente na hora do pedido, tá? mas aí, ó, não pode pedir mais desejos. Só são três.

AS: ((incompreensível))

PI: Ó, vamos ver agora o primeiro desejo de Aladim.

PI: Tá. Outro ponto importante, o gênio, ele fala muito, ele não para de falar um minuto. Imagina o que tá preso a dez mil anos numa lâmpada e...

AS: ((incompreensível))

PI: Ele quer fala tudo de uma vez. É... posso voltar?

AS: Pode.

PI: Pronto. Então, Aladim aí faz o primeiro desejo. Tá relacionado ao o que?

AI: Uma princesa.

PI: Uma mulher. Ele deseja ter uma mulher que ele ama, e aí, o primeiro desejo que ele pensa é o que, vou conquistar. E quem é que sabe quem é essa mulher? O Nome dela?

AI: Jasmim.

PI: Jasmim. É a princesa Jasmim. É... ele pensa logo no amor da vida dele, que ele quer realizar. Mas o gênio disse se pode fazer isso?

AS: Não.

PI: Além dele não poder fazer outros desejos, ele não pode...

AI: Fazer com que alguém se apaixone por ele.

PI: Fazer alguém se apaixonar. Então, Aladim tem que pensar outro meio de fazer esse pedido. Pensem que na hora da formulação do pedido é importante essa forma que ele usa. Primeiro, ele tem que se referir ao gênio: "Gênio, eu desejo que..." E tipo, ele não pode fazer com que se apaixone, mas ele fez o que?

AI: Virar um príncipe.

PI: Se tornar um príncipe. Por que se tornando um príncipe?

AS: Conquistava a princesa.

PI: É mais fácil, ela sendo uma princesa, pelo o que a gente entende de príncipes e princesas, ela se casar com um plebeu?

AS: Não.

PI: Não. Então, aí ele deseja virar príncipe pra tentar conquistar Jasmim. Tem um momento que ele promete uma coisa pra o gênio. O gênio fala que tava preso a muito tempo, o que que ele promete ao gênio?

AS: Liberdade.

AI: No seu último desejo, ele vai libertar ele.

PI: Exatamente. Então, será que se a gente encontrasse uma lâmpada, a gente seria tão generoso quanto o Aladim?

AS: Não.

AS: ((incompreensível))

PI: Vocês iram se preocupar em libertar o gênio ou não?

AS: Não.

PI: Então assim, ó, a gente já tá... gente, pelo pedido que o personagem faz, a gente já vai encaixando um pouquinho, aqui a gente viu um trecho de três minutos. Mas a gente já vai tá achando o perfil dele, ele é uma pessoa que se

preocupa com o outro. Porque, a primeira coisa que ele pediu foi em relação ao amor, né? Um relacionamento, ele presta atenção no gênio e ele também pergunta ao gênio: “O que você pediria?” Pra gente ver que ele escuta... é uma pessoa que escuta os outros, é... que dá ouvido aos outros. Então, ele também se preocupou, o gênio estava preso há dez mil anos, aí: “Não, meu terceiro desejo vai ser pra que você se liberte.” E aí, o gênio já não acredita, mas tipo: “Tá, tá bom. Então vou esperar, vou aguardar.” É... depois se vocês quiserem saber os outros pedidos, vocês procurem em casa.

AS: ((incompreensível))

AI: Como é nome do filme?

PI: É... você coloca no YouTube: “Filme Aladim” vai aparecer.

PI: Ó, então voltando aqui, o que é que vocês vão fazer agora, cada um individualmente. Vocês vão colocar no caderno, vocês vão se colocar na situação de Aladim. Vocês encontraram uma lâmpada e vocês podem fazer três pedidos. Esses pedidos precisam ser bem pensados, não pode ser de esperteza: “Ah, eu quero outro gênio. Ah, eu quero mais dez lâmpadas.”

AI: Vale estralar os dedos e achar dinheiro?

PI: Vale.

PI: Então assim, pensem assim, em coisas que não são momentâneas. Coisas que fique conosco a vida toda. Vocês têm uma vida toda pra frente.

AS: ((incompreensível))

PI: Ó, gente, é pra escrever bem rapidinho no caderno. Que a gente vai comentar o desejo de vocês.

AS: ((incompreensível))

PI: Ó, escreve no caderno, não conversa, não conta pra ninguém. Só escreve no caderno.

AI: Professora, tem que escrever o que vai ser usado na vida real?

PI: Da vida real.

AI: Professora, atividade?

PI: Vocês só colocam assim, é... atividade, é... conto. Aí, coloca três desejos, e coloca os desejos em baixo.

PI: Ó, enquanto vocês fazem, vou passando pra dá visto na atividade de casa, na pesquisa.

PI: Ó, gente, faltou dá o visto no caderno de alguém que fez a pesquisa?

PI: Todo mundo já escreveu os desejos?

AI: Não

AS: Já.

AI: Ainda não.

PI: Quem não escreveu, continue escrevendo. Rapidinho aí. Mas eu vou iniciar só uma discussão rápida pra gente pensar um pouco. Tem alguém que queira falar os três desejos que fez?

AI: Eu.

AII: Eu.

AIII: Eu.

PI: Quem quer mantém a mão levantada.

AS: ((incompreensível))

PI: Tá. Então, eu vou fazer assim... ó, vamos fazer assim, a gente vai na ordem das cadeiras, se alguém não quiser aí não fala, tá? Ó, isso não pode mudar, vai ficar esses desejos no caderno de vocês, depois lá na frente a gente vai voltar pra esses desejos e fazer outra coisa sobre eles.

AS: ((incompreensível))

PI: Ó, voltando, vamos lá, agora eu preciso gente, enquanto o pessoal estiver falando que vocês prestem atenção, tá? Em silêncio, porque senão não dá pra gente continuar com a discussão. É importante que vocês se concentrem nos outros colegas também, tá? Começando aqui por C****. Três desejos C***.

AI: Primeiro desejo, imortalidade, é claro.

PI: Imortalidade.

AI: Segundo desejo, conhecimento infinito.

PI: Conhecimento infinito.

AI: E terceiro desejo, ter ao meu lado amigos e família.

PI: Então, imortalidade, viver pra sempre. Ter todo o conhecimento do mundo, né? Se você tem... se você tem muito conhecimento, o conhecimento ele vai lhe proporcionar várias coisas, não vai?

AI: Vai.

PI: E por fim, ter amigos e famílias sempre por perto. Se imortal sozinho deve ser muito chato.

AS: É.

PI: Tá. Ó, cada um vai ter sua vez de falar. Então, aguarde.

PI: B***?

AII: Ter alguém que ame de verdade.

PI: Ter alguém que ame de verdade.

AII: Que a família não morra.

PI: Que a família não morra.

AII: E... libertar o gênio.

PI: Libertar o gênio. Tá. Então, três coisas, é... primeiro ter alguém... É legal quando a gente deseja isso, porque de nada adianta... interessante que tanto C*** como B*** colocaram em relação a ter alguém por perto. Então, primeiro ter alguém que a ame de verdade. Segundo ter a família pra sempre junto com ela. E terceiro, ela foi generosa, ela libertaria o gênio que tava vivendo sozinho há dez mil anos. Então, é legal, porque às vezes a gente pensa assim: “Ah, eu ganhei uma lâmpada mágica, eu quero ficar rico, eu quero isso e aquilo.” Só que riquezas acabam, é... dinheiro ele se vai, beleza também vai embora, nada disso é pra sempre. É legal, que a gente pense nisso. Na importância de ter o amor nas nossas vidas, seja o amor maternal, o amor fraternal, é... amizade. Enfim, o amor em qualquer tipo que ele seja. Mas que a gente tenha uma companhia e não seja tão só quanto o gênio. K**** quer falar?

AI: Novos amigos.

PI: Novos amigos, tá.

AI: Que nunca minha família e amigos me abandone.

PI: Que nunca a família e os amigos abandonem.

AI: E que alguém me faça feliz.

PI: Que alguém te faça feliz.

AS: ((incompreensível))

PI: É legal por isso, que vocês estão valorizando...

PI: Vai falar?

AIII: Conhecer o amor da minha vida.

PI: Conhecer o amor da vida.

AIII: Ser um jogador muito famoso.

PI: Ser um jogador famoso.

AIII: E... libertar o gênio.

PI: E libertar o gênio. Muito bom. Gente... encontrar o amor da vida, ter alguém com quem dividir as experiências. É... se realizar profissionalmente, porque quando a gente diz: “Ser um jogador como outro.” Significa também ter a profissão que ele quer que é ser jogador, algo que ele quer ser, fazer da vida. Como também ser um jogador bem-sucedido, se ele é famoso, ele vai ser um bom jogador, né? Por fim, libertar o gênio, também foi generoso com o gênio.

PI: W*** quer ler?

AIV: Muita inteligência... ((incompreensível))

PI: Três desejos, muita inteligência, que é muito inteligente pedir inteligência. Porque isso vai proporcionar muitas coisas...

AIV: Porque se eu pedisse dinheiro e eu ser inteligente, vai ser a mesma coisa.

PI: É, se você é inteligente, você sabe lidar com diversas situações, então você vai ver bem-sucedido.

PI: Na próxima aula a gente continua.

Aula 22/03/2018

((Professora organiza a sala para os alunos assistirem o vídeo))

PI: A gente vai lembrar da história que a gente viu na outra aula. Que é a história de Aladim e os três desejos que ele tem a fazer quando encontra a lâmpada, pra pensar quais são as relações com esse filme aqui, tá? Na verdade é um anime. Dura 20 minutos. É um episódio. Episódio 8.

Apresentação do vídeo.

PI: Gente então... Vocês gostaram?

AS: Sim.

AI: Bastante.

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

AS: Desejos

PI: Que desejos?

AI: Poder realizar desejos.

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

AS: Não. É um pé de macaco.

PI: É o pé de macaco. Esse pé de macaco, ele foi encontrado aonde?

AI: Na casa da mulher.

AII: Numa loja.

AIII: Em uma loja de objetos antigos.

PI: Na casa daquela mulher é um antiquário. Que são esses locais que vendem coisas antigas né isso?

AI: Mas, ela não falou nada.

PI: Tá. Ela disse que ia fazer uma pesquisa... Prestatenação... e a mulher de certo modo emprestou o objeto a ela pra que ela pudesse observar se era original, de

onde vinha. Porque a partir do momento que ela viu, ela percebeu que era um objeto antigo, muito raro. Então, com ela era pesquisadora... e além de pesquisadora, ela era o quê?

AS: Professora.

PI: Professora, né? Então, como ela era uma professora que pesquisava folclore. É coisas antigas, é... a relação com a cultura, desses objetos com a cultura. E aí, ela percebe que aquele objeto ele tem algum valor nesse sentido por isso ela pede emprestado. Quando a mulher empresta a ela, o que é que a mulher fala?

AS: Ela avisa

AI: Ela avisa a ela. Falando que aquilo vai dá errado. Que não é pra abrir. É perigoso.

PI: Que não é pra ela abrir. Ela fala: "Olhe, vou lhe emprestar, mas só se você não f... não abrir isso aqui, de jeito nenhum. Você não pode." Só que nesse momento, o que é que ela faz? Ela abre ou não?

AI: Abre...

AII: Não.

AIII: Não... Não. Ele abre sozinho.

PI: Ele abre sozinho?

AI: Não. Sem querer.

AII: Não. Ele cai e quando ela pega o laço se solta.

PI: Tá. Então vamo pensar. Qual foi...Tudo bem que ele abre sozinho. Mas, a partir do momento que abre, ela faz o quê?

AI: Um pedido.

PI: Ela faz um pedido, não é? Que ela poderia ter é... ter resistido e ter guardado?

AS: Poderia.

PI: Poderia. Ela não era obrigada ali naquele momento a fazer o pedido. Mas, ela se sente...

AS: Curiosa

PI: Curiosa, não é isso? Então, o primeiro ponto que... lá no final o que é que a mulher conclui, quando a dona do antiquário, quando ela guarda o objeto?

AI: Que eles ainda não sabe o querem.

PI: Tá. Mas outra coisa que ela fala?

AI: Que tudo na vida tem um preço.

PI: Que tudo na vida tem um preço e que ela disse assim: “Os nossos desejos...”

AI: Revelam como nós somos?

PI: Revelam mais... Revelam mais sobre nós do que nós queremos. Então, embora ela é... tivesse dito pra não abrir, a mulher vai lá e ela faz o pedido, pra fazer o teste. Então, isso realça uma coisa muito forte na gente que é a curiosidade... humana. Sempre que alguém diz assim: “Olhe, não abra essa porta, porque tem uma coisa aí atrás que você não pode ver.” O que é que você faz?

AS: Abre a porta.

PI: Fica doido pra abrir a porta, pra ver o que tem atrás, não fica? Você fica curioso, não é isso? Então, o primeiro ponto que leva a professora a abrir o... a fazer o desejo, é a curiosidade dela e essa curiosidade leva ela por um caminho sem volta. Qual é o primeiro pedido que ela faz?

AI: É... Chover. Que chova.

AII: Que chova muito.

AIII: Que o dia todo chovesse.

PI: Que chova, né? É um pedido que vocês acham que ela fez de coração? Que era uma coisa que ela realmente queria?

AS: Não.

AI: Pra testar.

PI: Ela foi testar, né? Testar se realmente aquela mão do macaco tinha poderes de realizar os desejos. Chove quando ela faz o pedido?

AS: Chove.

AI: Na mesma hora.

PI: E essa água da chuva vem de onde?

AS: Da piscina.

PI: Da piscina. Então, primeiro desejo, chuva. E essa chuva, ela vem da piscina. Então, a... a água da piscina seca. Até aqui, tem algo de ruim, assim? Muito sério?

AS: Não.

PI: Não. Só que... ela diz... ela percebe que realmente o objeto tem os poderes e é aquele objeto antigo que ela ouviu falar. E aí, ela se sente tentada a realizar um outro desejo. Qual é o outro desejo?

AS: Um espelho.

AI: Um espelho que ela viu. Que ela não podia comprar.

PI: O espelho que ela tinha visto em outro antiquário. Um espelho muito caro e ela não tinha dinheiro pra comprar. E aí, ela pede pra que esse espelho é... seja dela naquele momento. Ela consegue o espelho?

AS: Sim.

PI: Só que o que é que acontece com a dona da loja do espelho?

AI: O espelho desaparece.

AII: Desaparece.

PI: Ele é roubado, né? Roubaram misteriosamente. Porque ele saiu de lá pra casa da mulher. Então, há um prejuízo, a partir do momento que ela deseja o espelho, há um prejuízo maior, do que apenas a água da piscina. A pessoa que possui aquele espelho que era tão caro, em que ela deve também ter pagado caro pra adquirir, o perdeu. Então, a gente fica... ela fica... a mulher, a dona do espelho, ela é prejudicada. Ela sofre uma consequência por conta do desejo de uma única pessoa. Qual é o terceiro desejo que ela faz?

AI: Que ela faça... que o coisa faça o trabalho pra ela.

PI: A tese de doutorado dela. Ela disse que é algo muito importante, que precisa ser uma pesquisa única. E aí, de repente, o telefone dela toca e qual era a notícia?

AI: Que o trabalho dela vai ser... divulgado.

AII: Que o professor adorou o trabalho dela.

PI: Isso. Então, assim, ela recebe o telefonema e fica super feliz porque ela tava escrevendo e de repente o... O... o orientador dela diz que o trabalho dela é muito bom, que vai ser publicado, que já conversou com o diretor, pra que... ele assistisse uma aula dela e tal. Enfim, o trabalho dela ganha dimensão. A dimensão que ela queria. E... depois acontece alguma coisa. O que é que acontece?

AI: O trabalho dela foi copiado.

PI: Foi um plágio. Ela desejou que o trabalho dela ficasse muito bom. Fosse uma pesquisa única. A partir do momento que ela deseja ela tem essa pesquisa única.

Só que essa pesquisa é roubada. É copiada de uma outra pessoa. E aí, quando é... ela já tava toda feliz, o professor liga pra ela e disse que aquele trabalho foi roubado, foi plagiado. E... é... ela, ela fica muito preocupada: “Aí, como é que você sabe? Será que não foi que copiaram de mim?”. E o que acontece? O que ele diz que tem como prova?

AI: A data do... da antiga tese?

PI: Ele diz que tem anotações: “Olha, o outro aluno que escreveu, ele tá com as anotações. E ele me entregou essas anotações. Dessa pesquisa, há duas semanas. Então, como você vem com essa pesquisa hoje? Se ele já me entregou... já faz tempo”. Então, aparece uma prova contra ela. Ela termina aqui já se prejudicando. Aqui ela já prejudicou outra pessoa, porque o espelho foi roubado. Aqui, além de plagiar o trabalho de outra pessoa, ela se prejudica. Porque é... pode ser o fim da carreira dela. É uma coisa muito séria.

AI: ((incompreensível))

PI: Exatamente. Ela prejudica o outro e prejudica a si mesmo. Nesse momento, que isso acontece, da tese, ela faz o quarto pedido. Que esse pedido não é espontâneo. Ele não é um pedido do coração dela. Ela tá aonde nesse momento?

AI: Tá na estação.

AS: No metrô.

PI: No metrô. O que é que ela fala, aleatoriamente uma coisa?

AI: Que aconteça um acidente, pra ela justificar seu atraso ao diretor.

AII: Que acaba acontecendo.

PI: Ela tava atrasada. Ela acordou tarde. Perdeu a hora. E aí, ela tá preocupada, porque o diretor vai assistir a aula dela. E ela quer que dê certo. Então, ela deseja que aconteça: “Aí, se acontecesse um acidente... Então o diretor entenderia o meu atraso”. O que é que acontece?

AI: Um acidente.

AII: Na verdade, ela acaba empurrando sem querer.

PI: Tá. A mulher que tá do lado dela, é... cai. Na verdade, ela não se joga. Ela cai, nos trilhos do metrô. E o metrô passa por cima. Então veja, aqui a gente já tem ao desejar não se atrasar, que ocorra o acidente, né? O acidente. Ela causa a morte de alguém. Então, uma mulher inocente morre. Só pra ela justificar o atraso dela. Que é uma coisa muito pequena. Um desejo... que ela poderia chegar a justificar que realmente perdeu a hora, estudou até tarde. Enfim, mas aí, acontece a morte de uma pessoa, devido ao que ela fez. Só que ela fica

preocupada: “Meu Deus, será que isso contou como um desejo? Um dos meus cinco desejos?” E, a mão do macaco, o quarto dedo quebra, né? E aí, ela fica só com um. Nesse momento, ela já tá muito tensa, muito atordoada. Porque ao... o que parecia uma coisa boa lá no começo, que ela poderia realizar cinco desejos, tá virando um pesadelo. Só coisa ruim começa acontecer. Porque ela tem o que ela deseja, mas tem consequência em relação a isso. E lá no final, qual é o último desejo dela?

AS: Que ela desapareça.

PI: Desaparecer, né? Ela deseja desaparecer.

AS: ((incompreensível))

PI: Ó, o peso daqueles, daqueles desejos que ela realizou...

AI: Custou a vida dela

PI: ... Foi tão grande, tão grande, que ela fica tão atordoada que o desejo dela é sumir. E quando ela deseja sumir, ela some?

AI: Acontece.

PI: Ela realmente some. A mão...

AI: Mata ela e ela some.

PI: A mão é... ganha vida no caso...

AI: Sufoca ela.

PI: É. A sufoca, né? E... é...

AI: E na verdade, o preço era a vida dela mesmo.

PI: Exatamente. Ela paga com a própria vida. Ela desaparece. Então, o pessoal tá lá e diz: “Aaah, essa porta tá trancada”. No momento em que ela tá desaparecendo, ninguém consegue abrir a porta. De repente, a menina só toca, a porta se abre. E tá só o celular dela no chão. Então, ela desaparece. Veja que é todo um ciclo. Sempre que ela deseja, algo de, algo de ruim acontece com alguém. E no final, esse ruim acontece com ela mesmo. E ela vai se... e... ela foi avisada no início que ela não deveria abrir. Mas ela abriu.

AS: ((incompreensível))

PI: Então... Psiu... É só porque o anime, esse desenho ele é feito... um desenho manuscrito mesmo. Pra realizar vai passando as faixas assim. Claro que com uma tecnologia. E ele deixa em branco, pra dá destaque aos personagens que estão na frente. Então, quando ela tá lá no metrô e tá todo mundo branco aqui atrás, é pra dá destaque a imagem dela. Embora a gente saiba, pra fazer com

que a gente saiba que tem uma multidão atrás. Mas, que ela tá em destaque. O foco naquele momento é ela.

AI: ((incompreensível)).

PI: Ajeitou antes, né?

PI: Ó, então assim, presta atenção numa coisa, existe uma lição, nesse episódio? Nesse anime?

AI: Que tudo pode ter consequência.

AS: Sim.

PI: Vocês aí atrás?

AI: Na vida tudo tem um preço.

PI: Pessoal aí atrás, tem alguma lição nesse episódio?

AS: ((incompreensível))

PI: Qual é a lição?

AI: O que ele disse agora.

PI: O que foi que ele disse?

PI: Eu tô perguntando a você. Qual é a lição que o episódio deixou?

Professora: O que ele nos leva a refletir?

AS: ((incompreensível))

PI: Qual é a lição que ele deixa? Quando acontece tanta coisa ruim? E que lá no início ela foi avisada: “Olhe, não faça isso.”

AS: ((incompreensível))

PI: Que a gente tem que escutar os outros. Que tem certas coisas...

AI: Pra deixar de ser curioso.

PI: Que a gente não pode fazer. Que a nossa curiosidade pode nos levar a um caminho ruim. Tudo que vai volta. Então, a partir do momento que a gente deseja uma coisa, aquele desejo vai ter consequências. Então, é... a protagonista da história, ela... no final, no caso, ela termina desaparecendo, né? A vida dela faz uma pressão, ela começa a pensar que a polícia tá atrás dela. Que todo mundo vai descobrir que foi ela que matou aquela moça. E a... a dona do objeto, do antiquário, ela ao guardar o pé do macaco de novo, ela diz: “Mais uma vez...”

AI: Você consegue o que você queria.

PI: “... Você consegue o que você queria”. Então, ela fala aquela frase que eu coloquei aqui no início. Os nossos desejos, eles falam muito mais sobre nós, do que nós queríamos. Então, a gente tem que ter cuidado com o que a gente deseja. Muitas vezes, a gente quer uma coisa e a gente não pensa que isso pode ter consequências. Então, esse episódio ele tenta refletir sobre isso. Que tudo que a gente quer, a gente tem que pensar nas implicações disso. Porque, às vezes, isso pode trazer mal pra outra pessoa. Pode prejudicar. Às vezes, uma brincadeira bobá, como a gente que tinha discutido bullying no início do bimestre, por exemplo. Às vezes, a nossa, o nosso desejo em ser engraçado, em tirar uma brincadeira, de fazer uma piada, pode prejudicar outra pessoa. Trazer um dano psicológico naquela pessoa. Como também, em tudo em nossa vida. Se a gente é... a mãe da gente diz: “ó, não faz isso.” E a gente vai lá e quer fazer. Isso, se sua mãe diz pra você não fazer, tem um motivo pra isso. Então, são implicações, tudo na vida, como Milena disse, vai e volta. Tem consequências.

AI: O que vem fácil, vai fácil.

AS: ((incompreensível))

AII: Na vida...

AIII: O que vem fácil, vai fácil.

PI: O que vem fácil, vai fácil...

AI: Tudo tem preço.

PI: Tudo tem um preço...

AS: ((incompreensível))

PI: O que a gente deseja, reflete quem nós somos. Então, a gente tem que ter bastante cuidado na hora que a gente deseja algo. O que é que vocês vão fazer agora? O que é que vocês vão fazer agora: na última aula, vocês pensaram sobre três desejos. Vocês pediram três coisas pra vocês. O que é que vocês vão fazer hoje? Vocês vão lembrar desses três desejos. E vocês vão imaginar, quais seriam as consequências com esses desejos que vocês realizaram.

AS: ((incompreensível))

PI: Tipo, o que poderia acontecer de ruim, pra que vocês conseguissem isso?

AS: ((incompreensível))

PI: É. Os deveres que vocês fizeram terça-feira.

AI: Mas a senhora não disse que ia deixar pra gente falar depois os desejos?

PI: É. Só que assim: como a gente, todo mundo ia falar. Quem não falou os desejos que tinha feito, ia falar hoje. Só que a gente perdeu muito tempo, ajeitando televisão, data show. Aí o que é que a gente vai fazer? Vocês vão fazer essa parte agora e pensar quais seriam as consequências dos desejos de vocês. E aí, quem não falou, vai falar os desejos que tem e as consequências dele. Tá? Aí, na próxima aula, a gente vai ler um conto e também vai refletir um pouco sobre isso. E aí nós vamos fazer nossas discussões.

AI: E quem não fizer?

PI: Quem não fizer vai pra casa, já que não quer fazer atividade na sala.

AI: Professora

PI: Oi?

AI: Nesse aqui, eu não tô conseguindo pensar em alguma coisa que refletisse.

PI: Em alguma consequência?

AI: É. A consequência. Conhecimento. Qual seria a consequência para isso?

PI: Se você tivesse todo conhecimento do mundo. Sempre. Muito conhecimento. O que poderia acontecer de ruim?

AI: Que outra pessoa poderia ter uma consciência melhor?

AI: Não.

AI: ((incompreensível))

PI: Não sei. Você que tem que pensar.

AI: Não. Eu pensei uma coisa aqui que vai dá muito errado.

PI: Paulo, o que é era que você queria?

AIII: Quantos desejos? Era cinco era?

PI: Não. Os desejos eram três. Aí, você vai pensar nas consequências pra que esse desejo se realize. Tá?

AIV: ((incompreensível))

PI: Tá. Mas, pra tudo existe um outro lado. Você vai imaginar e vai criar o outro lado que seria com esse desejo.

Aula 31/10/2017 – Professor II

PII: Oi, pessoal

AS: Oi

PII: Sentando Maria...

AI: Já vou fessor, tô só entregando a caneta dela

PII: Rápido ((Professor organiza material na carteira e apaga o quadro))

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...

PII: Eu vou copiar no quadro alguns exemplos para vocês entenderem melhor e a gente vai discutindo... Copiem no caderno de vocês aí... ((Toque para intervalo)).

Aula 08/11/2017 – Professor III

PIII: Bom dia, pessoal.

AS: Bom dia...

PIII: Tudo bem?

AI: Tudo.

((Professor apaga o quadro e organiza seu material na carteira)).

PIII: Psiu...

PIII: Olhaa... Tá na reta final... Só esse mês... Esse mês a gente termina o nosso momento de leitura... Eu vou passando os contos aqui pra vocês ((O professor distribui os contos para leitura aos alunos que logo iniciam a leitura)).

PIII: Pessoal, eu vou passando de cadeira em cadeira pra vê quem fez e dá o visto (...).

Entrevista com PI

Entrevistador: Quais os recursos tecnológicos que você mais utiliza como apoio para as aulas de leitura e produção de textos?

Professor: *É... Geralmente que a gente só é... data-show, né? Porque a gente, na maioria das vezes, que eu trago alguma coisa assim eu utilizo por meio de slides [incompreensível] quando eu trago um vídeo eu coloco dentro dos slides. Então, utilizo muito música porque como o trabalho de literatura, poesia, a gente sempre faz essa... é... relação com a música com outros textos, né? Aí os suportes utilizados pra isso sempre é data-show, caixa de som, notebook, são os mais usados mesmo.*

Entrevistador: Aí esses recursos são indispensáveis na realização dessas aulas?

Professor: *Indispensáveis não porque dá pra gente trabalhar o conteúdo sem, mas primordiais porque ajudam bastante e enriquecem a aula, né? Porque por exemplo, a partir do momento em que eu tenho um poema no texto que os meninos nunca leram, mas, e de uma temática que pra eles pode ser difícil, e eu trago uma música que já... já... com a... que eles já estão mais contextu... familiarizados. Então, isso vai ajudar aí no entendimento, na leitura do poema, né? Então, de certo modo, é enriquecedor você utilizar dos meios tecnológicos na aula porque até envolve mais, prende mais a atenção dos alunos, não só a música, mas utilizar slides até pra correção de... Pronto, às vezes, quando eu vou corrigir a redação eu coloco, eu projeto alguns, pego redação de alguns alunos, não digo de quem é, mas coloco o texto no slide e coloco na frente pra eles verem o exemplo e porque aquilo tá errado. Então, assim, facilita é... tanto no aprendizado dos meninos como pra mim, né? Porque... se eu tivesse que imprimir tudo aquilo, escre..., fazer um roteiro, era mais complicado.*

Entrevistador: Na maioria das vezes, você tem utilizado esses recursos mais pra qual tipo de atividade? Para fazer pesquisa ou como suporte para leitura e produção de textos orais?

Professor: *Geralmente, as pesquisas que vão pra casa, né? A gente pede que eles pesquisem na internet, em blogs, coloquem sempre a referência do site que utilizaram. Então termina que também os recursos tecnológicos entram nas pesquisas e em sala de aula não muito porque da vez que eu tentei fazer... Eles têm, aqui é legal porque eles têm um computadorzinho, uns notebookzinhos, que a gente usa na sala, pronto, na última aula lá no oitavo c eu usei. Aí, eu só tentei uma vez mas assim... foi bem problemático porque a internet é ruim, tem o problema da escola, não é? Aí pra produção de textos... Na verdade a gente usa mais, acho que a maioria dos professores, usa mais pra leitura do que pra produção, né? Mas assim: eu uso na produção, como eu te disse ainda agora, pra correção. Eles fizeram, eu trago o exemplo, esse parágrafo aqui ó, tá bem articulado por conta disso, disso e disso, já esse outro não tá, então eu utilizo, de certo modo, pra produção, e na correção, pra reali... pra reelaboração, né? Leitura, é o que eu mais utilizo, sempre trago alguma relação seja do vídeo curto, por exemplo, se for trabalhar o gênero resenha, eu parto da resenha em forma de vídeo, né? Aí dali porque eu já sei que eles vão se familiarizar melhor pra*

depois partir pra diferença daquele texto oral, como ele é, a partir na oralidade, como ele é escrito.

Entrevistador: *Você costuma sempre planejar suas aulas utilizando esses recursos?*

Sim. Não é sempre porque a gente tem também é... tem, tem um datashow que é usado por todos os professores. Então, tem dias que você quer utilizar, não é um em cada sala, tem outros utilizando. É, tem dia que realmente, por exemplo, o trabalho gramatical, as vezes você tem que fazer no quadro, utilizar o quadro branco. Não é sempre, mas na maioria das aulas principalmente, mais ainda na de produção textual e literatura, que eu utilizo, mas também não são todas as aulas. Algumas.

Entrevistador: *Você se sente impossibilitada pela infraestrutura da escola em utilizar esses recursos ou não?*

É... Algumas vezes porque assim: querendo ou não a escola disponibiliza. A gente tem duas caixas de som, a gente tem duas televisões, tem material. Só que, por exemplo, as vezes a gente vai utilizar um material já tem outro professor que tá usando, as vezes até a própria estrutura da sala por ser muito grande, você tem que colocar o som muito alto, as janelas elas são de grade, então se você coloca muito alto, atrapalha a sala que tá do lado por conta da acústica. Então assim: tem uns probleminhas, mas que não evitam de usar, que de certo modo problematizam, diminuem um... a questão de vários professores utilizando diminui um pouco, mas de modo geral não, eu posso dizer que não porque aqui a gente, na maioria das vezes que precisa, tem como usar.

Entrevistador: *Mas aqui a escola tem acesso à internet?*

Não. Aí é esse o problema, porque a gente tem uma rede wifi, mas só quem tem a senha é uma menina, é uma pessoa da escola. Então, eles não disponibilizam para os alunos. Eu já tentei fazer uma vez um trabalho no celular de leitura. Cada um pegava o celular e ler o conto ao invés de entregar impresso, que a gente tem problema com a impressão também, com material, e ler no celular. Aí não tinha como usar internet. Alguns tinham 3G outros não porque também é escola pública. Aí não teve como fazer porque pouquíssimos tinham como acessar.

Entrevista com PIII

Entrevistador: *Quais os recursos tecnológicos que você mais utiliza como apoio para as aulas de leitura e produção de textos?*

Professor: *Para as aulas de leitura, geralmente eu trago temas motivacionais, como mini curtas, como curtas, na verdade, sabe? Eu utilizo curtas, por exemplo, quando foi para começar esse trabalho, esse projeto, eu exibi três curtas sobre o tema pra poder motivar a realização do trabalho, desse movimento do trabalho que seria no caso de leitura.*

Entrevistador: *Aí nesse caso você utilizou o quê?*

Professor: *Nesse caso eu utilizei...*

Entrevistador: *O computador?*

Professor: *Foi... Eu exibi na biblioteca, o ... Eu utilizei o data-show.*

Entrevistador: *O data-show. Mas com o mesmo...*

Professor: *Pra exibir os, esses curtas como é esse trabalho introdutório, Entendeu? Motivacional. [Incompreensível] Mas geralmente no dia a dia, como eu, como você bem sabe que eu trabalho com a questão diária de leitura, então, eu, é... permito que os alunos tragam os livros que querem ler durante as aulas no celular.*

Entrevistador: *No celular. No smartphone?*

Professor: *É. Justamente. Então eu possibilito isso também. Como também na questão de... de produção de texto, eu exibo determinados filmes ou como eu gosto de trabalhar com curtas porque é... nosso tipo de aula pra exibir filmes, longa metragem eu não gosto muito.*

Entrevistador: *Não é, gasta muito tempo.*

Professor: *Muito tempo, aí fica aquela coisa partida, eu não gosto. Então eu gosto de trabalhar com curtas porque ali eu já absorvo todo o conteúdo naquela, naquela aula mesmo.*

Entrevistador: *Certo, certo, certo. Então os recursos que você mais utiliza são o computador...*

Professor: *O data-show... É...*

Entrevistador: *O computador, o data-show e smartphone.*

Professor: *São esses recursos.*

Entrevistador: *Aí esses recursos são indispensáveis na realização dessas aulas?*

Professor: *Não. Não são indispensáveis. Eles ajudam, mas dizer que eles são indispensáveis, não são. Muito pelo contrário, risos.*

Entrevistador: *Certo. Aí na maioria das vezes, você tem utilizado esses recursos mais pra qual tipo de atividade? Pra fazer pesquisa ou como suporte pra produção de textos orais... pesquisa...*

Professor: *Isso mesmo.*

Entrevistador: *Leitura, né? Como você já falou.*

Professor: *É. Coisa interessante. É. Realmente, eu utilizo como suporte para leitura, para pesquisa de determinados temas, por exemplo, quando eu trabalho, vou pegar as últimas experiências que é que tão mais vivas na minha..., né? Para a exploração do texto resenha, eu pedi pra que eles buscassem exemplos*

de resenha e poderia utilizar como fonte a internet. Então, assim, é uma das maneiras que eu utilizo.

Entrevistador: *Aí você costuma sempre planejar suas aulas utilizando esses recursos ou só eventualmente?*

Professor: *Não. Eventualmente.*

Entrevistador: *Eventualmente.*

Professor: *É. Especialmente quando for abordar o assunto pela primeira vez. Aí eu costumo fazer isso, mas não, não é uma coisa que tá o tempo inteiro não.*

Entrevistador: *Certo. Aí você se sente impossibilitada pela infraestrutura da escola em utilizar esses recursos ou não?*

Professor: *Não.*

Entrevistador: *A escola fornece condições*

Professor: *Nós temos... Fornece, fornece*

Entrevistador: *Pra você utilizar*

Professor: *Tem uma sala de projeção, mas é porque ultimamente ela está sendo muito utilizada nos projetos de matemática e robótica. Entendeu? Então, aí fica o tempo inteiro e houve*

Entrevistador: *Ocupado, né?*

Professor: *É. Ocupado. Muito ocupado. Nós temos outro data-show, porém pra levar pra sala, pra colocar tudo, todo... essa parafernália, arrumar tudo, instalar, lá se vão... uma boa parte da aula, não é?*

Entrevistador: *Certo.*

Professor: *Então é por isso que eu, que eu esse ano estou utilizando muito, muito pouco mesmo. Só como tô lhe dizendo: quando é um caso que eu precise para motivar, entendeu? Para introduzir a aula.*

Entrevistador: *Mas aqui a escola tem acesso à internet?*

Professor: *Olhe, esse caso de acesso à internet é horrível.*

Entrevistador: *Horrível, né?*

Professor: *Horrível. Porque o governo promete uma coisa, nossa, acho tem que tá o tempo inteiro é em acesso, né? Porque o nossos diários são online, então supõe-se que a escola tenha essa estrutura para tal, mas não. Se não são os nossos dados móveis, não faremos. Tanto que eu nem utilizo muito [risos]. Eu não utilizo muito não. Eles prometem melhorar essa questão. A gente aguarda, né? Mais é um caos.*

Entrevistador: *Só mais uma pergunta, não tá aqui não, lembrei aqui, agora: você tem assim conhecimento das propostas com o uso do livro... que aparecem no livro didático... propostas de leitura e de produção de texto com o uso de recursos tecnológicos?*

Professor: *Não... Geralmente não vem tão específico assim...*

Entrevistador: *Pra utilizar, né?*

Professor: *Não. Olha só: eu lembrando agora, em outro momento, eu tava, eu trabalhei com conteúdo de dúvidas de português, né? E uma das dúvidas que mais surgiram no início do ano foi o emprego do porque. Então eu trabalhei os porquês em sala e disponibilizei com a ajuda do professor de matemática, disponibilizei no site, programa que chamado Dual Lin, que ele trabalha é um conteúdo online, uma lista de exercícios com sessenta questões pra eles*

treinarem e lá o professor organizou de modo que eles, eles faziam o teste e já a resposta se eles tinham é acertado ou não aí já saia de imediato. Então eu utilizei isso também. Coloquei vídeoaula. Uma vídeoaula explicando de novo o conteúdo

Entrevistador: *Na sala?*

Professor: *[incompreensível] Não, no site, nesse site que tô lhe dizendo*

Entrevistador: *Mas aí você*

Professor: *Pra ilustrar*

Entrevistador: *colocou na sala pra eles verem ou você mandou eles*

Professor: *Eu trabalhei em sala, trabalhei em sala um conteúdo e uma lista de exercícios com o uso do porque. Dei aula normal e exercícios com o assunto. E para eles utilizarem em casa, estudarem em casa o assunto, eu disponibilizei esse material*

Entrevistador: *A vídeoaula.*

Professor: *Que foi a a vídeoaula e outra lista, uma lista com sessenta questões pra que eles também, em casa, utilizando o smartphone, respondessem. Entendeu?*

Entrevistador: *Certo*

Professor: *Treinassem o conteúdo. Tem as aulas, acho que você pode dar uma olhadinha no site e até registrar alguma coisa importante que eu esqueci*

Entrevistador: *É*

Professor: *De dizer, né?*

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Recursos tecnológicos em atividades escolares de ensino de língua portuguesa

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____,
profissão: _____, residente e domiciliado na
_____, portador da
Cédula de identidade RG _____, e inscrito no
CPF/MF _____, nascido(a) em ____ / ____ / _____, abaixo assinado(a),
concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo
“Recursos tecnológicos em atividades escolares de ensino de língua portuguesa.
Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais
esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

Esta pesquisa tem o(s) seguinte(s) objetivo(s): Verificar o modo de utilização dos recursos tecnológicos em relação ao tipo de atividade realizada; Discriminar as atividades realizadas em sala de aula; Identificar os recursos tecnológicos digitais necessários à realização das atividades escolares solicitadas;

Os instrumentos de coleta de dados selecionadas serão o diário de campo e a gravação (em áudio) de aulas e entrevistas com os professores participantes para análise de aspectos relevantes no ensino, sobretudo aquele que se refere ao ensino de língua portuguesa como língua materna;

O principal benefício desta pesquisa é contribuir diretamente com a discussão da demanda profissional docente na atualidade e indiretamente para a produção de conhecimento na área de ensino de língua (de forma mais abrangente) portuguesa (de forma mais específica). Embora os participantes sejam submetidos a situações de observação e de registro de suas atividades, os riscos decorrentes desse tipo de exposição humana serão evitados pelo anonimato de sua identificação, bem como pela liberdade, a eles concedida, neste TCLE, de não participação, antes da coleta de dados, e de desistência, demandando, nesse caso, de nossa parte o apagamento de qualquer registro;

Serei acompanhado em aulas, por mim indicadas, ao pesquisador responsável, para a geração de dados que serão analisados nesta pesquisa. Após a realização de todas as fases da pesquisa, eu, abaixo-assinado, não terei nenhuma responsabilidade sobre a divulgação dos resultados, sendo eles de inteira responsabilidade do pesquisador principal desta pesquisa;

Posso desistir ou interromper com a colaboração para esta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação ou penalização;

Terei a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade como participante da pesquisa durante todas as suas fases de execução;

Os resultados serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica;

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa:

- () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa
- () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa

Receberei uma via deste TCLE devidamente assinado;

O pesquisador principal desta pesquisa será responsável por indenizar ou ressarcir o sujeito envolvido, devidamente abaixo-assinado, diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, em conformidade com o Código Civil em vigor neste país;

Caso me sinta prejudicado(a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, telefone: 2101. 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, ____ de _____ de 2018.

() Paciente / () Responsável

Testemunha 1: _____
Nome / RG / Telefone

Testemunha 2: _____
Nome / RG / Telefone

Responsável pelo Projeto:

Guilherme Arruda do Egito
(MESTRANDO EM LINGUAGEM E ENSINO/POSLE/UFCG)

Telefone para contato e endereço profissional do pesquisador responsável:
Rua Aprígio Veloso, nº 882, Bodocongó, Campina Grande – Paraíba
Telefone: (83) 9 9106.6954

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu _____, menor, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa *Recursos tecnológicos em atividades escolares de ensino de língua portuguesa*. Este estudo tem como objetivos: verificar o modo de utilização dos recursos tecnológicos em relação ao tipo de atividade realizada; discriminar as atividades realizadas em sala de aula e identificar os recursos tecnológicos digitais necessários à realização das atividades escolares solicitadas.

Fui informado(a) pelo pesquisador Guilherme Arruda do Egito, portador do CPF nº 104.604.424-90, Rua Aprígio Veloso, nº 882, Bodocongó, Campina Grande – Paraíba, telefone (83) 991066954, de maneira clara e detalhada sobre a execução de todas as etapas da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar do estudo, sabendo que tenho liberdade de recusar responder qualquer questionamento sem que haja nenhum tipo de prejuízo seja ele físico, psicológico ou financeiro, bem como de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Se me sentir prejudicado (a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC, rua Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, e-mail: cep@huac.ufcg.edu.br, Campina Grande – PB, telefone: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande-PB, ____ de _____ de 2018.

Guilherme Arruda do Egito
(MESTRANDO EM LINGUAGEM E ENSINO/POSLE/UFCG)

Assinatura do voluntário/ menor