

A TEMATIZAÇÃO DAS TDIC NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

Paulo Luiz Vieira

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

vieira.paulo.luiz@gmail.com

Lucila Maria Pesce de Oliveira

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Lucila.pesce@unifesp.br

Resumo: O presente artigo emana de uma pesquisa de mestrado acadêmico, cujo objetivo foi compreender os modos de ressignificação das recomendações legais, relativas à integração das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) às práticas educativas realizadas pelos professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo. Trata-se de um estudo de caso que se situa no campo das políticas públicas e da formação de professores. O marco teórico de abordagem sócio-histórica imbrica a dialogia bakhtiniana (Bakhtin, 2011) e a interação (Vygotsky, 1984). A pesquisa foi realizada por meio de uma análise documental do Projeto Pedagógico do curso e dos programas das unidades curriculares, além da análise temática de conteúdo dos enunciados dos professores participantes. Os resultados sugerem que a práxis educativa, em relação ao uso pedagógico das TDIC, não se restringe às competências técnicas didáticas, mas se amplia a seu papel político educacional.

Palavras-chave: Formação do pedagogo. TDIC e educação. Cultura digital.

1. APRESENTAÇÃO

O artigo apresenta uma pesquisa finalizada no ano de 2017, período anterior à pandemia da Covid-19, discute um estudo acerca da formação inicial de professores com o foco de investigação sobre a tematização e uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação inicial docente. O estudo vinculou-se à pesquisa da orientadora de mestrado, com fomento do CNPq, intitulada “Formação inicial de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental para integrar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aos processos de ensino e aprendizagem: estudo de caso instrumental em cursos de Pedagogia de três universidades públicas federais”. Essa pesquisa macro teve como *corpus* os cursos de Pedagogia de três universidades

federais: de Alagoas, de Juiz de Fora e de São Paulo.

A pesquisa foi realizada a partir das recomendações legais atinentes à formação do professor e o uso das TDIC às práticas pedagógicas dos professores, como disposto na legislação federal:

Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias da informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas. (Brasil, 1996, art. 5.º, VII).

O artigo apresenta as discussões sobre os modos de ressignificação das recomendações legais relativas à formação do pedagogo, para a integração das TDIC às práticas educativas, pelos professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, ao tematizar em suas unidades curriculares tais conhecimentos de caráter didático-pedagógico. Para a realização desse trabalho foram ouvidos os depoimentos dos docentes que abordavam as TDIC em suas unidades curriculares e a coordenação do curso de pedagogia da Unifesp no ano de 2016/2017.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A linguagem na perspectiva sócio-histórica possui uma função mediadora primordial à interação dos sujeitos, a qual, por sua vez, está intrinsecamente ligada à relação existente entre pensamento e linguagem no ato comunicativo. Nesse movimento linguístico, o idioma culturalmente dito e expressado, a seleção lexical e semântica realizada e os sentidos construídos promovem corporeidade ao verbalizarmos o pensamento. Essa ação faz com que linguagem e pensamento se interpolem e se completem de modo a possibilitar as interações humanas por meio do ambiente vivenciado, construindo história e cultura.

O pensamento e a palavra não são talhados no mesmo modelo: em certo sentido há mais diferenças do que semelhanças entre eles. A estrutura da linguagem não se limita a refletir como num espelho a estrutura do pensamento; é por isso que não se pode vestir o pensamento com palavras, como se de um ornamento se tratasse. O pensamento sofre muitas alterações ao transformar-se em fala. Não se limita a encontrar



expressão na fala; encontra nela a sua realidade e a sua forma. Os processos evolutivos da fonética e da semântica são essencialmente idênticos, precisamente devido a seguirem sentidos inversos. (Vygotsky, 1987, p. 125).

Ao abordar a relação direta entre pensamento e fala, o pensamento se traduz e se expressa por meio das estruturas de linguagem, possibilitando-o concretude ao verbalizá-lo e explicitá-lo, em que posteriormente por meio da escrita nas sociedades letradas o sujeito comunica e/ou expressa. Torna-se um movimento dialógico que traz contribuições ao pensamento e à linguagem ao se complementarem no ato comunicativo, mesmo que se diferenciem em suas estruturas cognitivas.

Tais características linguísticas da língua são fundamentais para que exista a expressão do pensamento; a linguagem explicita o pensamento e este, por sua vez, é codificado e decodificado pela língua, embora tanto a linguagem quanto o pensamento não ocorram de modo imbricado na mesma velocidade expressiva.

Para Bakhtin (1895 – 1975), a língua possui uma função social de primazia nas relações humanas, com suas nuances entre o falado e o escrito, como pertencentes a um mesmo sistema linguístico. Nesse contexto, a língua é propulsora da comunicação das interações dos falantes no meio social, capazes de promover a aprendizagem com a elaboração de hipóteses e sinapses, para que signifiquem e ressignifiquem o conhecimento.

A língua, as palavras são quase tudo na vida humana. Contudo, não se deve pensar que essa realidade sumamente multifacetada que tudo abrange possa ser objeto apenas de uma ciência – a linguística – e ser interpretada apenas por métodos linguísticos. O objetivo da linguística é apenas o material, apenas o meio de comunicação discursiva, mas não a própria comunicação discursiva, não o enunciado de verdade, nem as relações entre elas (dialógicas), nem as formas de comunicação, nem os gêneros do discurso (Bakhtin, 2011, p. 324).

Nesses aspectos, traz o enunciado como um atributo advindo das relações sociais entre os falantes, e não somente como fruto linguístico da língua e sua estrutura como sistema de fala e escrita. Bakhtin percebe a língua como um processo comunicativo de interação dos sujeitos, que, por meio dos enunciados, estabelecem relações comunicativas e dialógicas, na produção de sentido dos enunciados.

Assim, o dialogismo bakhtiniano aborda as interações humanas, atribuindo sentidos e significados aos enunciados dos sujeitos, em um fluxo de interação verbal composta por significados, valores e ideologias que configuram tessituras de significados da comunicação e da cultura. Por essa razão, é possível dizer que o enunciado nunca é um reflexo simples de uma expressão existente de *outrem*, ele contém marcas de enunciados anteriores expressados, sendo algo novo, que traz consigo um sentido, um valor singular no contexto desenvolvido por aquela dada enunciação.

O diálogo passa a ser entendido como uma relação enunciativa não ingênua entre seus interlocutores, mas uma ação que emana das interações sociais dos sujeitos, além das instituições linguísticas de uma determinada língua e/ou idioma, em que o contexto em que se desenvolve o diálogo é implicado de significância interativa.

3. DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa relatada possui uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso (Bogdan; Biklen, 1994) do curso de Pedagogia da Unifesp, com a problemática de investigação sobre a questão: de que modo as recomendações legais sobre a formação do pedagogo para integrar as TDIC à prática educativa têm sido ressignificadas pela coordenação e pelos docentes do curso de Pedagogia?

Neste estudo, utilizamos como procedimentos a análise documental do projeto pedagógico de curso (PPC), os programas e ementas das unidades curriculares (UC), e valemo-nos da análise temática de conteúdo (Laville; Dionne, 1999) dos enunciados dos professores que tematizavam as TDIC em suas UC. Tais depoimentos foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada, gravada e transcrita e todos esses materiais de pesquisa compuseram o objeto de investigação, para compreender os modos de ressignificação das recomendações legais (Brasil, 1996, art. 5.º, VII) na formação do pedagogo.

A pesquisa amparou-se na suposição de que, embora houvesse uma preocupação das UC em tela em abordar as TDIC, elas contemplam parcialmente as recomendações legais sobre o uso e a tematização das TDIC na formação inicial de professores dos anos iniciais

do ensino fundamental. O objetivo foi investigar de que modo as políticas públicas de formação dos licenciandos em Pedagogia, afeitas ao uso educacional das TDIC, estão sendo ressignificadas pelos atores sociais que integram o curso na universidade.

No processo de análise do projeto pedagógico de curso, identificamos as seguintes UC:

1. Tecnologias, Comunicação e Educação; 2. Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Ciências Naturais I; 3. Fundamentos Teóricos e Práticos do ensino da Matemática II; 4. Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Ciências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 5. Aprendizagem por meio de Projetos Colaborativos; 6. Práticas Pedagógicas Programadas I – Linha 1. Políticas de inclusão digital: desdobramentos na educação básica e na formação de professores; 7. Práticas Pedagógicas Programadas II – Linha A. Música e Tecnologia II – Implantação de propostas utilizando *softwares* educativos musicais em espaços extracurriculares e extraescolares.

Para a realização da análise documental e da análise temática de conteúdo dos enunciados dos professores e da gestão de curso, utilizamos as seguintes categorias, extraídas do documento da Unesco (2008) e ressignificadas em seus descritores conceituais amparados na teoria materialista:

- Alfabetização em tecnologia – Refere-se ao uso da tecnologia, por parte dos professores, aproximando-se de uma **perspectiva instrumental** de uso e aquisição da TDIC, por meio de ferramentas tecnológicas em diferentes situações de maneira autônoma.
- Aprofundamento do conhecimento – Refere-se à identificação, integração, mobilização e relação de diferentes áreas do conhecimento na construção e no aprofundamento de novos conhecimentos, por meio do uso pedagógico da tecnologia. Aproxima-se de uma **perspectiva construcionista** de uso e aquisição e uso das TDIC.
- Criação do conhecimento – Refere-se à aplicação dos conhecimentos construídos por meio do uso pedagógico das TDIC para a criação de novos conhecimentos e inovações, sejam essas tecnológicas, pedagógicas e culturais. Aproxima-se de uma **perspectiva de uso das TDIC como artefato cultural**.

A partir das categorias elencadas e ressignificadas como resultados, observamos que as UC analisadas tematizam as TDIC em momentos distintos da formação do pedagogo na universidade, não constituindo um *continuum*, mas momentos estanques.

Das disciplinas identificadas três de caráter obrigatório, compondo os fundamentos



didático-metodológicos do curso e quatro de caráter optativo no curso, das quais duas disciplinas são exclusivas aos estudantes de Pedagogia e duas ofertadas a todas as licenciaturas da universidade. Os achados da pesquisa sugerem que, para haver uma ressignificação curricular profícua com a tematização das TDIC, tais disciplinas deveriam ser de caráter obrigatório no curso de Pedagogia.

A análise de conteúdo dos enunciados dos docentes das disciplinas obrigatórias evidenciou uma tendência de uso e reflexão das TDIC no campo da educação mais próximos à abordagem construcionista (Valente, 2002). O uso pedagógico das TDIC tematizadas nessas UC restringe-se aos processos escolares como ferramentas e recursos, sem uma preocupação mais adensada com uma reflexão no campo cultural e histórico das mídias para que possa haver um letramento digital, pois essas disciplinas de fundamentos teóricos e metodológicos do ensino, que possuem a tematização das TDIC às práticas educativas, fazem-nas na perspectiva de ferramenta metodológica de trabalho pedagógico, não se expandindo a uma ação de letramento digital, com a ampliação de uso e reflexão sobre as mídias sociais.

4. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tem como objetivo compreender os modos de ressignificação das recomendações legais, relativas à integração das TDIC às práticas educativas realizadas pelos professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo. A análise documental (dos programas das UC) e a análise temática de conteúdo (das entrevistas) evidenciam: a) uma tendência de uso e reflexão das TDIC, no campo da educação, mais próximos à abordagem construcionista (Valente, 2002); b) os professores, ao tematizarem as TDIC nas UC, revelam estar em processo de aproximação da perspectiva culturalista (Bonilla; Pretto, 2015) de uso das mídias digitais; c) as disciplinas que contemplam as perspectivas construcionista e culturalista de uso das TDIC na educação são as de caráter eletivo e, como tal, não fazem parte do processo formativo de todos os licenciandos em pedagogia.

Os achados indicam que há necessidade de ampliar a reflexão dos processos culturais

possibilitados pelas mídias digitais e as TDIC na educação no processo de formação de professores dos anos iniciais da educação básica, de modo a abarcar o letramento digital para além do uso das TDIC na perspectiva pedagógica e escolar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson de Lucca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, maio 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/36433/31292>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n.º 9.3.94, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 03/2006, de 16 de maio de 2006**. Reexamina o Parecer CNE/CP n.º 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 10 jun. 2014.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Padrões de competência em TIC para professores**: Diretrizes de implementação, versão 1.0. Paris: Unesco, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

VALENTE, José Armando. Uso da internet em sala de aula. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 19, 2002, p. 131-146.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.