

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: APRENDER “SOBRE” OU “COM” AS TECNOLOGIAS?¹

Fabiana Diniz Kurtz Da Silva².

¹ Projeto de pesquisa realizado no Curso de Letras e Doutorado em Educação nas Ciências (DHE/UNIJUI)

² Professora - Curso de Letras (DHE/Unijuí)
Membro do GIPEC

1 INTRODUÇÃO

Tanto os processos cognitivos, quanto as ações humanas são orientados, direcionados ou “moldados” (Wertsch, 2002) por instrumentos culturais empregados pelos sujeitos, e, sendo as TIC instrumentos culturais, introduzidos no fluxo de atividades sociais, deve-se atentar às mudanças qualitativas dessa ação e não apenas ao seu desenvolvimento ou outra mudança quantitativa qualquer. Logo, parece ser mais relevante identificar e analisar as mudanças reais provocadas pelas tecnologias e as causas dessas mudanças, do que propriamente constatar que determinadas questões mudam para melhor ou pior, ou o que ficam mais fáceis ou difíceis, lentas ou rápidas.

Considerando essa dimensão, reiteramos, nessa pesquisa, o que Wertsch (1985) revela sobre ser comum, em momentos de transição comportamental como o que se vive, a introdução de novas formas de mediação ou uma versão mais antiga de mediação poder simplesmente ser reelaborada, reestruturada. Isso implica que mudanças no desenvolvimento humano sempre estão relacionadas ao surgimento de novas formas de mediação. Este surgimento, no entanto, não apaga as formas anteriores, mas simplesmente as reformula, aperfeiçoa. A consequência direta da utilização da abordagem histórico-cultural como embasamento central é o abandono total da concepção das TIC, no âmbito educacional, como meras ferramentas que devem apenas ser “usadas”, ou que se deva, unicamente, “aprender sobre” as tecnologias.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa com o objetivo central de verificar de que forma as TIC são concebidas em documentos oficiais, que pautam a educação e a formação docente na área de Letras, como pelos sujeitos envolvidos na formação de professores. Em última instância, analisamos de que forma as TIC interferem e alteram o processo de ensino e aprendizagem na área de Letras em dois países: Brasil e Portugal. A pesquisa é fruto de tese de doutorado na área de Educação nas Ciências, defendida recentemente, que alimentou também um projeto de pesquisa com bolsa de iniciação científica na instituição em que os autores (docentes e discente) deste texto atuam, vinculado ao Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências (GIPEC).

2 METODOLOGIA

Modalidade do trabalho: Relatório técnico-científico

Evento: XX Jornada de Pesquisa

Os documentos oficiais relacionados ao processo educacional brasileiro e, especificamente, voltados ao processo de formação docente em Letras, não apenas pautam o processo de concepção desses cursos de licenciatura, como estabelecem objetivos e perfis dos profissionais dessa área, perpassando por questões como demandas de mercado de trabalho, movimentação do cenário ou contexto social (nacional e internacional), competências e habilidades necessárias aos cursos e, conseqüentemente, exigidas dos profissionais egressos, e, principalmente, o papel dedicado às TIC em meio a esse processo.

Assim, de forma a produzir entendimentos acerca desse tema, sete documentos foram selecionados para fins de análise: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (DCN); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica; Parecer CNE/CP 9/2001, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica; Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental) (PCN - EF); e Parâmetros Curriculares Nacionais+ - Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias (PCN – EM). No cenário português, é importante destacar o Decreto-Lei 43/2007, que define as condições necessárias para habilitação à docência, além de uma série de despachos e portarias que preveem, a partir do ano 2009, a implantação de um Programa Nacional de Formação e Capacitação docente em TIC através do desenvolvimento de competências nessa área, mediante certificação.

Inicialmente, foi realizada a análise desses documentos oficiais envolvendo processos formativos e sua relação com as TIC a fim de identificar concepções teóricas norteadoras desses documentos e, então, análise de entrevistas junto a professores e estudantes de Mestrados em Ensino na área de línguas, em universidades portuguesas, e Coordenadores e docentes de cursos de Letras, no Brasil no que diz respeito à forma como concebem a relação entre TIC e formação docente.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, em que recorreremos à análise textual discursiva (ATD) (Moraes & Galliazi, 2011), considerando que esta abordagem qualitativa propicia a análise de conteúdo articulada à análise de discurso, sendo os dados da pesquisa de cunho descritivo. Sob essa perspectiva, em virtude de a linguagem somente ser produzida ou interpretada em um dado contexto social, pareceria um tanto inapropriado, seguindo Kurtz (2004; 2008), utilizar unicamente métodos positivistas objetivos em um estudo da linguagem, considerando também a linha da ACD (Análise Crítica do Discurso). Dessa forma, buscamos associar a interpretação, categorização e descrição de elementos advindos das análises de documentos oficiais a entrevistas semiestruturadas junto aos docentes de Letras.

3 RESULTADOS E ANÁLISE

Os documentos no cenário brasileiro parecem apresentar uma relação de complementação, uma vez que evidenciam orientações em uma espécie de contínuo, de uma visão mais generalista (LDB) para uma visão mais específica quanto às razões e orientações de inserção do “tema TIC” ou mesmo da própria inserção de TIC no ensino e formação docente (PCN).

Modalidade do trabalho: Relatório técnico-científico

Evento: XX Jornada de Pesquisa

Nesse sentido, parece possível verificar pontos de contato entre os documentos, e, nos PCN de EF e EM, em especial, que se referem, explicitamente, a teorias de ensino e aprendizagem ligadas à abordagem histórico-cultural, evidenciando a importância do conhecimento acerca de como os indivíduos aprendem e se desenvolvem, concebendo as tecnologias como parte desse processo. A apropriação de significados e significação cultural estão imbricados, retomando a vertente vigotskiana.

Mas as duas categorias principais verificadas na ATD desses documentos distanciam-se, de certa forma, dessas questões: 1) Concepção de TIC: instrumentos ou técnicas que devem ser dominados/as no âmbito escolar e na formação de professores; e 2) Presença de TIC na formação docente em Letras: as TIC devem fazer parte de abordagens teórico-metodológicas na formação de professores de Letras. Quanto à primeira categoria, parece possível inferir que, sob o pretexto de inserir as tecnologias no âmbito educacional, seu uso e domínio seria suficiente ao estudante ou mesmo ao futuro professor de línguas, reiterando uma postura tecnicista e que pouco contribui à concepção de TIC como ferramentas cognitivas que auxiliam no desenvolvimento do estudante. A segunda categoria parece seguir essa relação de complementariedade, inserindo as TIC como uma necessidade na formação de professores de Letras, especialmente, em resposta a demandas sociais e exigências externas, propondo um perfil de egresso que atenda às demandas dessa sociedade e incorporando as TIC como parte dessas exigências.

Além disso, as entrevistas junto a 14 docentes (9 brasileiros e 5 portugueses) reiteram a ênfase na utilização das TIC na formação docente, com um grande diferencial: no Brasil, documentos orientam e definem essa utilização no Curso de Letras, em Portugal, diferentemente, não parece haver um documento nos mesmos moldes e, portanto, os docentes formadores de professores informam que, apesar de não haver obrigação legal, as TIC estão presentes na formação (que ocorre nos Mestrados em Ensino de Línguas, em 2 anos, após o futuro professor já ter um curso superior de 3 anos), contrário do que fora verificado nos indícios explicitados pelas entrevistas.

Assim, as entrevistas explicitaram indícios que possibilitam as seguintes interpretações: as TIC estão presentes nos cursos por uma obrigação legal ou por iniciativas pessoais isoladas, e com forte ênfase no caráter utilitário e instrumental, no cenário brasileiro, enquanto as entrevistas com docentes portugueses sinalizam que, mesmo havendo ênfase instrumental, o foco é nas TIC como elemento auxiliar do docente, algo que modifica o papel do aluno e do professor.

É importante destacar o trabalho conjunto, realizado em algumas das instituições portuguesas às quais parte dos docentes estão vinculados, no sentido de viabilizar uma prática docente unificada em torno das TIC e do e-learning nessas instituições, seguindo o que o Processo de Bolonha instaurou na Europa. Os docentes destacam que muitas questões envolvendo a relação entre TIC e ensino derivam do período pós-Bolonha. Trata-se, portanto, de um contexto bastante diverso ao brasileiro, no sentido de que, como Ponte (1994) observa, já na década de 80, no século passado, havia uma espécie de clima favorável rumo à disseminação das TIC por toda a união europeia.

Isso parece ser reverberado nas observações feitas pelos docentes portugueses, ao enfatizarem a questão da maior autonomia dos estudantes propiciada pela ampliação de atividades realizadas a distância. Dado o efetivo uso da plataforma e-learning, como o Moodle, a tutoria ou acompanhamento do professor passou a ser quase permanente, e o aluno passa, então, a buscar as

Modalidade do trabalho: Relatório técnico-científico

Evento: XX Jornada de Pesquisa

questões ligadas às disciplinas de modo mais autônomo, e, ao mesmo tempo, coletivamente, dado o caráter colaborativo e coletivo das atividades propostas, como destacado nas entrevistas.

Com base nesse entendimento, é coerente assumir as TIC como parte fundamental desse processo, como sugerem Motta-Roth (2001) e Paiva (2008), especialmente em se tratando do ensino de língua estrangeira, em que o contato com falantes nativos e situações reais de uso da língua era, até pouco tempo atrás, praticamente impossível à grande maioria dos estudantes. As TIC, assim, potencializam a interação em situações autênticas do uso da língua, por meio de atividades que exploram as habilidades comunicativas orais e escritas, reforçando a dimensão comunicativa com que o ensino de língua estrangeira vem sendo concebido, nas últimas décadas, após um longo período em que se contava unicamente com a dimensão estruturalista da língua e com a tradução de textos.

Em meio a esse contexto, a literatura revisada evidenciou a necessidade de se abandonar uma visão de ensino – seja na educação básica, seja na formação docente – puramente instrumental e técnica no que diz respeito à utilização de TIC no processo de ensinar e aprender. Dessa forma, é possível abandonar o que Costa (2007) classifica como tecnologias a serviço do professor, com foco apenas na comunicação e transmissão do saber, assumindo, uma segunda postura, a serviço do aluno, como elemento organizador e potencializador da aprendizagem, ou seja, como uma ferramenta cognitiva, como defende Jonassen (2000), numa perspectiva de se aprender “com” as tecnologias, e não unicamente “sobre” elas.

Os educadores, assim, devem empoderar seus alunos a partir dessa perspectiva de forma conjunta à utilização desses recursos, em que diversos programas e aplicativos disponíveis podem ser empregados, como sugere Jonassen (2000), especialmente quanto às ferramentas de busca, linguagens de programação, e quanto à própria noção de hipermídia e hipertexto, a partir do momento em que os estudantes criam suas próprias bases de dados multimídia segundo suas perspectivas e ideias.

4 CONCLUSÕES

A questão de envolvimento da formação docente frente as TIC não deve permanecer atrelada a documentos oficiais e iniciativas individuais, e sim partir de uma necessidade verificada por parte de docentes e discentes, de modo conjunto. Os objetivos e o modo com que os professores estão sendo formados são pontos de partida para tal reflexão, pois há uma espécie de isomorfismo na atuação do professor em relação à formação que teve (ou que não teve), como destacam Costa & Viseu (2007), especialmente sobre a aprendizagem da tecnologia enquanto alunos e o modo como irão desenvolver suas atividades em sala de aula.

As mudanças necessárias devem iniciar pelos cursos de formação de professores, em diálogo com a escola, já que esta é pautada por estruturas criadas em outro contexto histórico, visível nos meios que utiliza e nos objetivos que visa, o que impossibilita propostas que extrapolem o que está estabelecido, como Maldaner (2014) também verifica. Dentre essas mudanças está a constituição de uma competência pedagógica e outra técnica, a partir do que Koh & Chai (2014), Kovalik et al (2013), O'Hara et al (2013), Teo (2011), sugerem, envolvendo modelos e metodologias como o

Modalidade do trabalho: Relatório técnico-científico

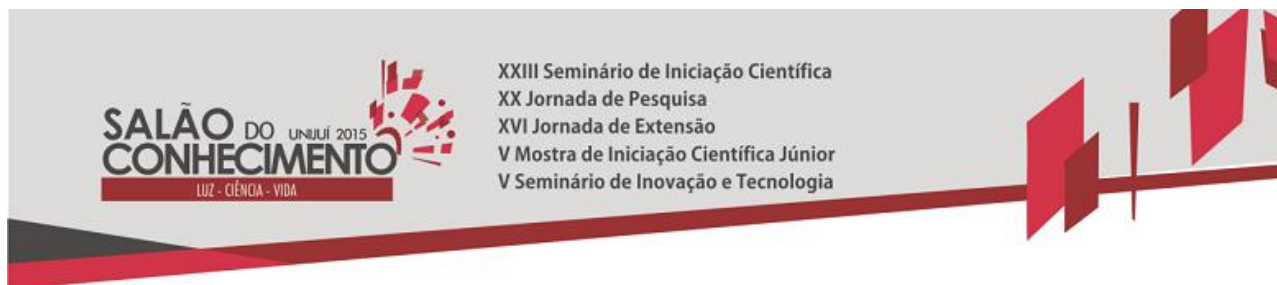
Evento: XX Jornada de Pesquisa

TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), que produzem dados em torno de percepções e expectativas de futuros professores, estudantes e professores em atuação, sobre o uso de tecnologias. Tentam responder, principalmente, aos motivos por que as pessoas aceitam ou rejeitam as tecnologias, extrapolando ideias e opiniões de senso comum, e constatarem que facilidade e expectativa de utilidade são determinantes quanto à intenção de uso de tecnologias por parte dos docentes.

O TPACK representa uma metodologia bastante interessante para descrever conhecimentos necessários ao professor quanto às tecnologias, considerando saberes pedagógico, de conteúdo e tecnológico (Neto, 2014; Lang & González, 2014). Conforme os criadores desse modelo (Mishra & Koehler, 2006), a formação de professores poderia empregar essa proposta iniciando a formação por tecnologias mais simples, e que os docentes estão mais familiarizados, seguida de aplicações mais elaboradas. Os conteúdos e conhecimentos a serem construídos e trabalhados nesse processo, obviamente, não são – e nem podem ser – definidos pelas TIC, mas sim associados a um conhecimento pedagógico que deve ser parâmetro para a escolha de uma determinada tecnologia a ser trabalhada.

5 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. Educação, Formação & Tecnologias, vol. 1, n. 1, maio 2008.
- COSTA, J. S. Docência no ensino superior: professor aulista ou professor pesquisador? In: Caderno Discente do Instituto Superior de Educação. Ano 2, n. 2, Aparecida de Goiânia, 2008.
- COSTA, F. A.; VISEU, S. Formação-ação-reflexão: um modelo de preparação de professores para integração curricular das TIC. In: COSTA, F. A.; PERALTA, H.; VISEU, S. (orgs.). As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas. Porto, Porto Editora, 2007.
- JONASSEN, D. H. Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Porto Editora, 2000.
- KOH, J. H. L.; CHAI, C. S. Teacher clusters and their perceptions of technological pedagogical content knowledge (TPACK) development through ICT lesson design. Computers & Education, vol. 70, 2014, p. 222-232.
- KOVALIK, C., KUO, C. L., KARPINSKI, A. Assessing pre-service teachers' information and communication technologies knowledge. Journal of technology and teacher education, vol. 21, n. 2, 2013, p. 179-202.
- LANG, A. M. R.; GONZÁLEZ, F. J. A proposta teórica do conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo e a (sub)utilização das TIC na educação básica. Congresso Ibero-americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação, Buenos Aires, Argentina, 2014.
- MALDANER, O. A. Formação de professores para um contexto de referência conhecido. In: NERY, B. K.; MALDANER, O. A. (orgs.). Formação de professores: compreensões em novos programas e ações. Ijuí, RS: Ed. UNIJUI, 2014, p. 15-41.
- MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. Teachers College Record, vol. 108, n. 6, 2006. Disponível em



Modalidade do trabalho: Relatório técnico-científico

Evento: XX Jornada de Pesquisa

http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf Último acesso em 12 de janeiro de 2015.

MORAES, R., GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. 2.ed. rev. Ijuí, RS: Ed. UNIJUI, 2011.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso de Chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: LEFFA, V. (Org.) O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001.

NETO, A. S. Formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação: TPACK como referencial. X ANPED Sul, Florianópolis, SC, 2014.

O'HARA, S., PRITCHARD, R., HUANG, C., PELLA, S. Learning to integrate new technologies into teaching and learning through a design-based model of professional development. Journal of technology and teacher education, vol. 21, n. 2, 2013, p. 203-224.

PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. 2008a. Disponível em <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Último acesso em 7 de dezembro de 2014.

PONTE, J. P. MINERVA Project: Introducing NIT in Portugal. Lisbon, Portugal: DEPGEF, 1994.

TEO, T. Factors influencing teachers' intention to use technology: model development and test. Computers & Education, vol. 57, 2011, p. 2432-2440.

WERTSCH, J. V. Computer mediation, PBL, and dialogicality. Distance Education, vol. 23, no. 1, 2002.

_____. Vygotsky and the social formation of mind. President and Fellows of Harvard College, 1985.

Palavras-Chave: Tecnologias de Informação e Comunicação; Formação de professores de Letras; Abordagem histórico-cultural.