

A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação nos cursos de formação de professores

Alexandre GUIMARÃES

Centro de Comunicação e Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo, São Paulo, 01241-001, Brasil

Lilian CORRÊA

Centro de Comunicação e Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo, São Paulo, 01241-001, Brasil

e

Valéria MARTINS

Centro de Comunicação e Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo, São Paulo, 01241-001, Brasil

RESUMO

Atualmente, não há como um professor ministrar suas aulas sem levar em consideração que seus alunos, provavelmente, terão um celular cheio de jogos, aplicativos e internet. Uns com variedades mais sofisticadas e outros com versões mais simples e até mesmo piratas. Entretanto, o universo educacional brasileiro ainda encontra-se distante da completa utilização dos recursos das TICs para o uso no contexto da Educação Básica. No país, poucas escolas possuem as ferramentas necessárias à aplicação didático-pedagógica das TICs. Vale ressaltar que muitos docentes e discentes não estão alfabetizados para a concretização de projetos que envolvam estas tecnologias. Entretanto, este fato não exclui a possibilidade de realização de trabalhos, principalmente no universo de formação de professores. A partir dessa perspectiva surgiu a ideia de propor aos graduandos em Letras a criação de jogos midiáticos que seriam utilizados como ferramenta de ensino-aprendizagem nas aulas da Educação Básica. A pesquisa objetiva relatar essa experiência e propor práticas didático-metodológicas que mais se aproximem do cotidiano virtual que invade a vida de grande parte dos educandos. Além disso, apresenta-se uma proposta de trabalho para a formação de professores, levando-se em conta o contexto educacional contemporâneo que considera o aluno protagonista na construção de seus saberes.

Palavras-chave: Tecnologia de informação e comunicação; Projetos pedagógicos; Jogos; Ensino-aprendizagem; Formação docente.

1. INTRODUÇÃO

Os computadores foram introduzidos no universo escolar brasileiro, gradualmente, a partir da década de 1980 e, desde o início da sua utilização, há constantes discussões sobre a sua eficácia para o processo ensino-aprendizagem, principalmente pela ausência, sobretudo no Brasil, de relatos de experiências e estudos que possam subsidiar posicionamentos mais concretos sobre o tema em questão.

Além disso, há os profissionais que se negam a utilizar computadores em sala de aula, alegando achar inadmissível que a máquina substitua o papel do professor. Entretanto, de acordo com as ideias de Lévy (1998, p. 29) [1], a inserção da linguagem dos computadores na vida cotidiana dos alunos e, conseqüentemente, no universo escolar é inevitável na medida em que

aprenderão a ler e escrever com máquinas editoras de texto. Saberão servir-se dos computadores como ferramentas para produzir sons e imagens. Gerirão seus recursos audiovisuais com o computador, pilotarão robôs, consultarão familiarmente os bancos de dados. Todas as evoluções que se estão esboçando na área educacional estão em congruência com as modificações das atividades cognitivas observadas em outras áreas. O uso dos computadores no ensino prepara para uma nova cultura informatizada.

Outros docentes chegam, até mesmo, a dizer que não entendem como um computador pode ser mais interessante e atrair mais a atenção dos educandos do que o próprio professor. Setzer (2005, p. 114) [2] explica que se o computador

atrai mais a atenção dos estudantes do que um professor, isso pode significar que este não tem uma ideia adequada do que vem a ser uma criança ou um jovem, ou está atrelado a um currículo, método e ambiente que contradizem as qualidades de seus alunos. Provavelmente suas aulas são demasiadamente abstratas, dirigidas para o intelecto dos alunos, e não para os seres completos deles. Assim, os alunos não conseguem identificar-se com o conteúdo sendo transmitido, sentindo-se oprimidos e achando que as aulas são monótonas.

Na verdade, nem os professores serão substituídos por computadores nem os computadores são, ou serão, mais

atraentes do que os bons educadores. Demo (2006, p. 86) [3] torna essas afirmações muito evidentes ao dizer que:

Quem aprende é o ser humano, não a máquina. Quem é interativo é o ser humano, não o software. [...] O computador ultrapassa o poder da mente humana em várias dimensões, como processar e armazenar informação, calcular, sem falar na velocidade crescente de seu funcionamento, mas tudo isso não consegue, pelo menos ainda, sequer simular o que uma máquina hermenêutica, interpretativa, semântica, complexa e não-linear faz, como é o cérebro humano.

Além disso, ainda há professores que se consideram o centro do processo de ensino-aprendizagem e que apenas julgam o aluno como um receptor de saberes que devem ser acumulados ao longo do ano letivo:

Com uma concepção educacional ‘bancária’ desenvolvemos uma avaliação ‘bancária’ da aprendizagem, numa espécie de capitalismo às avessas, pois fazemos um depósito de ‘conhecimentos’ e os exigimos de volta, sem juros e sem correção monetária, uma vez que o aluno não pode a ele acrescentar nada de sua própria elaboração gnoseológica, mas apenas repetir o que lhe foi transmitido (ROMÃO, 2008, p. 88). [4]

Atualmente, o que um educador sábio faz é alterar as suas estratégias para que a aula não caia na monotonia. Inúmeros professores reclamam que seus discentes utilizam o celular durante a aula. Porém, isso, normalmente, acontece quando estão sendo propostas atividades enfadonhas e repetitivas. Aulas somente expositivas, por exemplo, podem ser um desestímulo completo para qualquer aluno. Vários discentes tornam-se desmotivados porque têm aula com professores igualmente desmotivados.

Poucas pessoas gostam de fazer sempre as mesmas coisas, de ter uma rotina que não se altera e de realizar tarefas por obrigação, sabendo, às vezes, que elas pouco farão diferença na vida prática de cada um.

O mesmo acontece no ambiente escolar. Talvez por uma questão de comodidade ou costume, certos docentes ministram as aulas de uma única forma dia após dia, sem propor atividades que suscitem a curiosidade ou que desafiem os alunos.

Não há pior quadro do que esse. A esterilidade do universo escolar pode prejudicar todo o período letivo de um aluno, fazer com que o mesmo perca o gosto pelo estudo, afaste-se da leitura e deixe de perceber a importância de uma sólida formação acadêmica.

Também é interessante comentar que, em um primeiro momento, é muito comum culpar os cursos de formação por essa lamentável realidade. Não são poucos os professores que dizem não propor atividades diferentes a seus alunos porque não aprenderam nada de inovador enquanto eram alunos dos cursos de licenciatura.

Contudo, habitualmente, o que se vê na prática é que as mudanças que ocorrem na dinâmica da aula de muitos professores não são fruto de uma apropriação direta de informações transmitidas por meio de cursos, livros ou revistas. Weisser, citado por Albuquerque (2006, p. 15) [5], explica essa realidade dizendo que

os saberes não são o fruto de uma transmissão, mas de uma apropriação e de uma produção; eles são ligados ao autor profissional e à sua pessoa. A formação do professor tomará não o aspecto de uma transferência de conhecimentos descontextualizados, mas uma reinterpretação de um discurso pedagógico próprio a cada um dos formados.

Isso significa que cada um reinterpreta, ou pelos menos deveria reinterpretar, o discurso pedagógico que recebe nos cursos de formação para encontrar a própria e mais adequada forma de ministrar a sua aula, levando em consideração a realidade escolar na qual se está inserido. Assim, a postura do docente tem um papel de destaque.

Para maior resultado formativo, recomenda-se ao docente flexibilidade para mudar o rumo da ação, já que estratégias, por si, têm o caráter de incerteza e imprevisibilidade, próprios dos processos humanos presentes no cotidiano escolar e extraescolar.

O educador consciente da sua tarefa não deve esperar por estratégias milagrosas. Deve, sim, refletir, discutir com os colegas, criar propostas, desenvolver projetos e avaliar os resultados. Ademais, a utilização de variadas estratégias de ensino conduz a uma aprendizagem integrada, capaz de estabelecer novos significados sobre o mundo ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades, valores e competências.

O foco dessa questão, então, não é usar ou não usar o computador no ambiente escolar. O foco centra-se, de fato, na dinâmica da aula preparada pelo docente e na postura do mesmo durante as atividades propostas aos educandos.

2. O USO DO COMPUTADOR EM SALA DE AULA

Partindo de uma fórmula equivocada, alguns professores levam seus discentes aos laboratórios de informática e deixam-nos livremente navegando na internet. Durante esse tipo de aula, por exemplo, não é difícil ouvir alunos questionando o que eles devem fazer, qual *site* devem investigar. De acordo com Setzer (2005, p. 113) [6], nesses casos, o computador é visto

como um adoçante artificial, transformando aquilo que é hoje o remédio amargo da aprendizagem escolar em algo palatável para crianças que cresceram nas calorias vazias da TV. [...] Usar o computador como adoçante educacional é uma desonestidade pedagógica, introduzindo um aditivo prejudicial na dieta educacional, que muitas vezes se acaba tornando um vício.

Docentes malformados, pouco informados, sem nenhum entusiasmo e com falta de amor pelos alunos usam ferramentas

tecnológicas sem nenhum propósito evidente. Moran (2000, p. 22) [7] expõe que

Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância.

Nesse contexto, também é indispensável que as tecnologias realmente estejam à disposição do corpo docente das escolas públicas e privadas:

Resta sempre outro desafio também preocupante, que é o acesso aos meios eletrônicos, em particular em localidades distantes e menos desenvolvidas. As secretarias de educação municipais e estaduais precisariam ocupar-se disso, no sentido de garantir tal acesso minimamente, como regra sob a perspectiva coletiva (lugar ou lugares coletivos de acesso). Uma “casa do professor” onde ele possa trabalhar com a Internet, entre outras atividades reconstrutivas, poderia ser ideia apropriada. [...] Seria fundamental retirar o contra-argumento do professor de que não tem chance, não tem livro, não têm Internet (DEMO, 2006, p. 122). [8]

Todavia, o computador não é um recurso milagroso. Ele não é a solução para todos os atuais problemas da educação brasileira que ainda se mostra profundamente tradicional e, até certo ponto, cansativa e maçante. Sem objetivos claros para a sua utilização, ele atua como outras ferramentas que parecem só maquiar o contexto educacional para que as escolas promovam-se como modernas.

Se o computador - ou qualquer outra ferramenta - é bem utilizado, o ambiente escolar será, sim, mais motivador. Assim sendo, para que a máquina seja empregada da melhor forma possível em sala de aula, faz-se necessário, antes de mais nada, que o docente prepare-se, organize-se e justifique o seu uso ao longo de qualquer atividade.

O ensino não se faz apenas por meio dos instrumentos tecnológicos, mas, hoje, é inegável que eles sejam ferramentas de extrema relevância no processo de ensino-aprendizagem de jovens que habitam um mundo que se torna, diariamente, mais informatizado, interativo, midiático e virtual.

Freire (2009, p. 87) [9], há anos, tendo em vista as características da educação do Brasil, já ditava: “Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes”.

Não se trata, assim, de um aprendizado individual que se concentra, única e exclusivamente, na livre navegação em *sites* e na coleta de informações na internet. Na verdade, é um trabalho no qual há trocas entre professor e aluno e entre os próprios alunos.

Foi a partir desses referenciais que surgiu a proposta de trabalho de inserir o computador e os jogos nas aulas dos cursos de formação docente.

3. O TRABALHO COM O LÚDICO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A proposta de trabalho que será aqui relatada surgiu da ideia de solicitar que os alunos da Licenciatura do Curso de Letras, futuros professores, criassem, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação, jogos que auxiliassem no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica, levando-se em conta o modelo atual de ensino de língua.

Sendo o jogo uma ferramenta que mobiliza esquemas mentais e que se caracteriza por, normalmente, propiciar prazer e esforço espontâneo, almejava-se criar propostas que absorvessem o aluno da Educação Básica de forma intensa, criando, em sala de aula, um clima de entusiasmo, de vibração e de construção de conhecimento. De acordo com Ronca (1989, p. 27) [10], “o movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento”, pois, por meio dele, o aluno “constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos de várias áreas da ciência”.

O objetivo era produzir jogos sobre algum conteúdo gramatical que envolvesse as aulas de Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental II e Médio para que os futuros professores experimentassem momentos de criação de atividades lúdicas.

Inicialmente, os graduandos do 5º semestre do curso de Letras, matriculados na disciplina Projetos Educacionais para o ensino de Língua Portuguesa, receberam todas as informações sobre o Projeto “Construindo jogos para a Educação Básica”: justificativa, objetivos e perspectivas, sendo que a diretriz inicial, dada aos educandos, era criar um jogo, utilizando-se de qualquer tipo de recurso midiático.

Terminada essa etapa inicial de apresentação do projeto, a docente que ministrava a disciplina em questão, mostrou aos alunos jogos que ela mesma havia criado na época em que ministrava aulas na Educação Básica. Almejou-se com essa prática que os alunos pudessem visualizar alguns modelos de trabalho e suscitar novas criações.

Logo de início, veio a primeira surpresa: alguns grupos de alunos perguntaram na primeira aula se eles poderiam fazer a versão virtual do jogo e outra em papel. A vontade surgiu, segundo os próprios alunos da graduação, da constatação, por meio dos estágios realizados em escolas particulares e públicas (obrigatoriedade legal e nacional para que adquiram a licença para ministrar aulas), de que, de forma geral, na rede privada, há computadores e projetores nas salas de aula, o que facilitaria o uso do jogo virtual, sendo esta, na rede pública, uma realidade mais distante.

Depois de duas semanas de preparação dos jogos, durante as próprias aulas da disciplina Projetos educacionais para o ensino de Língua Portuguesa e no Laboratório de informática da instituição de ensino em que se concretizou o projeto, no dia da apresentação das propostas lúdicas à sala toda, os grupos demonstraram criatividade e envolvimento.

Todos os jogos criados atingiram o objetivo primeiro que era tratar de algum conteúdo gramatical desenvolvido nos Ensino Fundamental II e Médio (etapas que compõem a Educação Básica no Brasil), mas eles foram além, porque embora a docente não tenha pedido um trabalho interdisciplinar, foi isso que surgiu na prática. Segundo Fazenda (1979, p. 08) [11], a interdisciplinaridade “é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano. É uma atitude de abertura, não preconceituosa, onde todo o conhecimento é igualmente importante”.

Dessa forma, além dos jogos trabalharem com questões de ortografia, acentuação, pontuação, crase, concordância, regência e variedades linguísticas, questões próprias do ensino de língua, eles também se aproximavam de outras áreas.

Em um dos jogos criados sobre variedades linguísticas - conteúdo visto no 6º. ano do Ensino Fundamental II e na 1ª. série do Ensino Médio -, por exemplo, os alunos trataram, também, de questões geográficas, folclóricas, culturais, gastronômicas, musicais e turísticas. Assim, esse projeto auxiliou no processo de

favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61). [12]

Por fim, foi solicitado, também, que todos os alunos da sala avaliassem todos os jogos para que eles exercitassem a capacidade de julgamento reflexivo. Embora muitos elogios tenham surgido, algumas sugestões foram dadas para melhorar ainda mais os jogos.

Finalizada a atividade, observou-se troca de experiências e conhecimentos entre professor e alunos e entre os próprios alunos, estando, assim, a proposta desenvolvida de acordo com uma educação dialógica. É muito proveitoso quando a oposição entre professores e alunos é superada de tal maneira que se fazem “ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 2005, p. 67). [13]

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer forma de atividade professoral exige compromisso real e não ingênuo do docente com a prática pedagógica, o conteúdo, a instituição, a sociedade e, primordialmente, os alunos.

O professor deve ter consciência das transformações culturais e sociais e, inclusive, valer-se delas em sua prática laboral. Se este docente, por exemplo, encontrou problemas em sua formação acadêmica, cabe a ele reconstruir e aprimorar o seu conhecimento.

As ferramentas tecnológicas, a forma de propagação das informações e o surgimento de mídias que se atualizam e aprimoram-se rapidamente devem, urgentemente, fazer parte

do cotidiano escolar, até pela simplista visão dos alunos estarem cada vez mais próximos dessas linguagens, inclusive em seu futuro mercado de trabalho.

Durante os trabalhos que envolvem as tecnologias da informação e da comunicação, como foi o caso da proposta aqui relatada, há trocas entre professor e aluno e entre os próprios alunos.

O principal objetivo da proposta desenvolvida na disciplina Projetos Educacionais para o ensino de Língua Portuguesa era mostrar aos futuros professores a necessidade diária de repensar as metodologias de ensino de língua em busca de práticas mais significativas, motivadores e eficazes em um mundo em que os jogos, importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem, estão constantemente presentes.

O Projeto “Construindo jogos para a Educação Básica” valorizou o processo criativo, a utilização do universo digital, a interdisciplinaridade e propiciou diálogo e reflexão sobre práticas metodológicas mais eficientes.

Diante dessas constatações, portanto, cabe ao professor dos cursos de formação docente criar um ambiente com elementos motivacionais e propor atividades que estabeleçam relação entre teoria e prática e que, realmente, sejam significativas para a Licenciatura, como foi o caso da atividade descrita nesta pesquisa.

Vê-se, portanto, que embora as máquinas propiciem um ambiente de aprendizado mais livre, no qual o ritmo individual de aprendizado é mais respeitado, o papel do professor como mediador, como guia, continua sendo fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] P. Lévy. **A máquina universo**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- [2] V. Setzer. **Meios eletrônicos e Educação** – Uma visão alternativa. 3. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.
- [3] P. Demo. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- [4] J. E. Romão. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- [5] E. B. C. de Albuquerque. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- [6] V. Setzer. **Meios eletrônicos e Educação** – Uma visão alternativa. 3. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.
- [7] J. M. Moran. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- [8] P. Demo. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- [9] P. Freire. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

[10] P. A. C. Ronca. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edisplan, 1989.

[11] I. Fazenda. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

[12] F. Hernández; M. Ventura. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

[13] P. Freire. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.