

A UTILIZAÇÃO DAS TIC E SUA CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA VISÃO A PARTIR DO DISCURSO DOCENTE DA ÁREA DE LETRAS

BERTONCELLO, Ludhiana – CESUMAR/PUCSP
ludhianabertoncello@gmail.com

BORTOLOZZI, Flávio – CESUMAR
fbortolozzi@cesumar.br

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos – PUCPR
dilmeire.vosgerau@pucpr.br

Resumo

Essa investigação tem como objetivo principal verificar a utilização das TIC em sala de aula e sua contribuição na prática pedagógica do professor da Educação Superior, partindo do discurso docente, de professores atuantes no curso de Letras. Os estudos acerca do uso das TIC na Educação foram respaldados pelos seguintes autores: Barreto (2002; 2003), Kenski (2003; 2007), Burbules e Callister (2008), Almeida (2005) entre outros. Para a análise e coleta de dados foi realizada uma pesquisa quali-quantitativa, de natureza exploratória e descritivo-analítica. Desse modo, a coleta de dados foi dividida em duas partes: a primeira consistiu na aplicação de um questionário semi-aberto, a 97 professores de 3 IES e, a segunda, na aplicação de entrevistas focalizadas. Para a análise dos dados foram utilizados o *software* SPSS e o *software* Atlas-ti. O resultado dessa pesquisa apresentou alguns indicativos. O uso das TIC em sala de aula é bem variado, mas as ferramentas como AVA e internet, bem como o uso de *softwares* específicos de Letras é bem restrito e limitado. Ainda, segundo o discurso dos docentes, foi possível verificar as TIC na prática pedagógica no curso de Letras, podem promover a interação, a visualização e apresentação do conteúdo, servem para prender atenção do aluno, elaborar o material de aula, tornam as aulas mais dinâmicas, proporcionam aprendizagem, facilitam a vida do professor e são fontes de atualização e direito do aluno. Assim, mediante as reflexões trazidas no referencial teórico e as relações estabelecidas com os dados e relatos colhidos dos professores, foi possível verificar que as TIC são consideradas relevantes para a prática docente, mas, enquanto ferramentas, por si só não vão garantir o êxito ou fracasso da aula. A utilização ou não das TIC, sua contribuição ou não, vai depender do objetivo da aula, do conteúdo, da forma de utilização e de quem está utilizando.

Palavras-chave: TIC; Educação Superior; Prática Pedagógica; Letras.

1 AS TIC NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Atualmente, o panorama da Educação Superior tem se modificado sensivelmente com a inserção e o emprego das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na gestão administrativa, na gestão pedagógica e também na esfera relacional.

Não obstante, o que se vê é primeiramente uma mudança e investimento na infraestrutura das IES. Duart e Lupiáñez (2005, p. 8) constataam que *“las decisiones más importantes tomadas en los últimos años por los equipos directivos universitarios en relación con las tecnologías han sido las dirigidas a la dotación de infraestructura tecnológica”*.

Mesmo que essa mudança represente grandes avanços e modernização à administração acadêmico-administrativa das IES, em alguns casos há pouca repercussão na relação pedagógica entre discentes e docentes, pois, não raras vezes, os sistemas de inovação tecnológica têm sido pouco absorvidos às salas de aula, muitas vezes pela exclusão digital do professor ou pela falta de formação do corpo docente para o uso da TIC na prática pedagógica.

As diretrizes curriculares do Ministério da Educação (MEC), bem como os pareceres que normalizam os cursos de Letras no Brasil (BRASIL, 2001; BRASIL, 2002), tem privilegiado como competência: “fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2002, p. 32). Ainda, o parecer CES 492/2001 (BRASIL, 2001), estabeleceu o seguinte perfil para o profissional de Letras:

o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, [...] **Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente** (BRASIL, 2001, p. 2, grifo nosso).

Com base no disposto, o professor de Letras deveria ser um egresso e um profissional digitalmente incluído e capaz de compreender e fazer uso das TIC em seu dia-a-dia e em sala de aula.

Todavia, apesar do suporte legislativo que embasa o uso das TIC nas IES, a experiência da prática identifica um fato: as ações e reconfigurações na legislação educacional não necessariamente promovem o processo de inclusão digital dos docentes. Muitas vezes sobrevém o contrário: paralelamente à inserção das TIC, formam-se grupos de professores digitalmente excluídos, que não têm acesso e mesmo formação para utilizá-las.

As considerações sobre as TIC na base das diretrizes curriculares do MEC aparecem presentes, mas ao mesmo tempo estão ausentes. Ou seja, as TIC são

valorizadas e mencionadas, mas “ausentes, em geral, estão as questões de fundo, referidas aos sentidos atribuídos aos usos das tecnologias e aos modos da sua incorporação aos processos pedagógicos” (BARRETO, 2003, p. 142). Almeida (2005, p. 176) complementa que, ser digitalmente incluído, com acesso e competência na instrumentalização e domínio das TIC, nem sempre são fatores decisivos para “a formação de usuários críticos e de profissionais com competências para utilizar as TIC em suas atividades”.

Isso significa que o processo de formação deve propiciar ao docente a capacidade de relacionar diferentes conteúdos e (re)construir um novo referencial pedagógico, recontextualizar o uso do computador, integrando-o às suas atividades pedagógicas (SANTOS et al., 2005).

Essa competência requer do docente a apropriação crítica dos diferentes meios tecnológicos disponíveis, que deve ultrapassar o gesto mecânico de ligar computadores nas tomadas ou atrelá-los a outros equipamentos ou mesmo redimensionar as práticas de ensino inventando novos usos para as tecnologias disponíveis. “Entre as suas competências, não podem estar apenas novos formatos para os velhos conteúdos, mas novas formalizações” (BARRETO, 2003, p. 284).

Desse modo, a investigação principal desta pesquisa¹ se resume na questão que se segue: **Qual a utilização das TIC em sala de aula e sua contribuição na prática pedagógica do professor da Educação Superior, atuante no curso de Letras? Uma visão a partir do discurso do professor.**

Acredita-se que o recorte a partir do discurso do professor, “compreendido como o conjunto das práticas de linguagem desenvolvidas ‘nas’ e ‘sobre’ as mais variadas situações educacionais” (BARRETO, 2003, p. 273), dará a visibilidade necessária para compreender a ação das TIC na prática pedagógica, sobretudo quanto ao quanto ao seu uso e desuso.

Respondendo a essa questão, pretende-se colaborar para as investigações sobre as TIC na Educação Superior.

¹ Essa pesquisa faz parte de uma pesquisa maior intitulada “A inclusão digital na educação superior: uma pesquisa exploratória com professores do curso de letras no interior do Paraná”, desenvolvida no âmbito do mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (BERTONCELLO, 2008).

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta investigação, delineou-se uma pesquisa de natureza exploratória, descritivo-analítica, trazendo uma abordagem quali-quantitativa, ou seja, uma estratégia de investigação mista que consiste em utilizar técnicas múltiplas de coleta de dados, em um mesmo estudo, associando a métodos qualitativos e quantitativos.

Para tanto, utilizou-se a estratégia de procedimentos seqüenciais “nos quais os pesquisadores tentam elaborar ou expandir os resultados de um método com outro método” (CRESWELL, 2007, p. 33).

Isso significou a decisão de empregar, após a aplicação e análise de um questionário semi-aberto (estratégia de investigação quantitativa), a técnica da entrevista (estratégia de investigação qualitativa) para uma exploração mais detalhada do problema.

A coleta de dados foi definida seqüencialmente em duas fases distintas:

Fase 1: Aplicação do questionário, que possibilitou uma análise estatística, por meio das questões fechadas, oferecendo menos riscos de distorção da resposta e mais uniformidade, bem como e uma análise textual, a partir das questões abertas.

Fase 2: Realização das entrevistas, que enriqueceu a análise textual, e permitiu a possibilidade de conseguir informações mais aprofundadas, precisas e claras.

Foi realizada uma amostragem intencional, separando os docentes do curso de Letras. A amostra selecionada provém de uma cidade do interior do Sul do Brasil, onde das 9 IES existentes, somente três delas ofereciam o curso de Letras no período de realização da pesquisa, sendo uma Faculdade Isolada privada, uma Universidade Pública estadual e um Centro Universitário privado. O principal critério de inclusão na amostra, portanto, era ser professor no curso de Letras, independentemente da formação do professor ou da disciplina lecionada.

O número de participantes atingiu o total de 98 professores. Destes 98 professores, 44 devolveram o questionário. Dos 44 questionários, 8 estavam em branco e 36 foram respondidos completamente, o que equivale a 36,7% do percentual de questionários respondidos.

A primeira fase da coleta de dados foi realizada no período de novembro a dezembro de 2007. Essa coleta incluiu a aplicação de um questionário semi-aberto, com questões abertas, fechadas e perguntas com mostruário, totalizando 30 questões.

Foi realizado um pré-teste do questionário por quatro professores não-participantes da amostra, procedentes de diferentes IES, que observaram aspectos referentes à dimensão textual, lingüística e estrutural do instrumento.

Após aplicação, foram verificadas e sugeridas algumas questões, dentre elas (1) que o questionário não deveria ser muito amplo ou aberto e (2) que algumas das perguntas abertas, com conceitos específicos, deveriam trazer a definição para que a resposta fosse o mais fiel possível.

A seção do questionário que procurou investigar problemática já colocada, intitulava continha 8 e tinha o objetivo de Analisar de que forma as TIC têm contribuído para as atividades pedagógicas do professor.

Dos 36 questionários devolvidos e preenchidos, considerados como válidos, 15 deles foram enviados por e-mail.

A segunda fase da coleta de dados, utilizando a técnica de entrevista, foi realizada no mês de maio e junho de 2008. Como critério de inclusão para essa fase, foram utilizados os questionários devolvidos via *e-mail*, visto a facilidade de identificação via endereço eletrônico. A entrevista teve o objetivo de colher informações mais detalhadas para compreender mais particularmente a forma de inserção das TIC na prática pedagógica do professor universitário do curso de Letras.

Dentre os quinze professores, sete retornaram o e-mail. Desses sete professores, seis marcaram a entrevista.

A entrevista se deu de forma focalizada, com um roteiro de tópicos para as perguntas, que se fundamentou em 3 pontos principais: (1) o uso das TIC em sala de aula; (2) exemplos de utilização de recursos tecnológicos nas atividades de aula e (3) contribuição ou não do uso das TIC na prática pedagógica.

As transcrições das seis entrevistas perfizeram um total de 44 laudas.

Para o gerenciamento e análise dos dados foram utilizados o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), que auxiliou na análise estatística, e o *Scientific Software Development GmbH* (ATLAS-ti), para análise das informações textuais dos campos abertos do questionário e das entrevistas, permitindo a elaboração dos perfis de cada docente.

2.1 IDENTIFICAÇÃO DA AMOSTRA

A faixa etária média predominante (47,1%) dos docentes pesquisados é de entre 33 a 41 anos. O percentual médio indicou uma população relativamente jovem, porém 88,2% são docentes com mais de 30 anos. Do total de professores, 10 são homens e 26 mulheres.

Quanto à formação, 85% dos professores são graduados em Letras. Quanto ao grau de escolaridade, a soma dos mestres e doutores perfaz 85,3% do total. Quanto ao regime de trabalho, foi identificado que 50% dos professores tem dedicação exclusiva, 33% são horistas e outros 16,6% tem dedicação parcial ou integral. Essa informação mostra que 66,6% dos professores têm um tempo de dedicação relevante na IES.

Por fim, em relação ao tempo de atuação docente, 38,9% dos professores tem uma experiência de mais de 16 anos, ou seja, mais de 1/3 deles apresentavam vivência importante de sala de aula. No entanto, quase o mesmo percentual de professores - 31,4% deles - leciona na IES por menos de 3 anos, ou seja, trazem uma experiência muito recente na Educação Superior.

3 EXEMPLO DO USO DAS TIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O resultado da análise dos dados evidenciou uma unanimidade: 100% dos professores afirmaram utilizar as TIC em sua prática pedagógica, embora algumas ferramentas sejam utilizadas com mais frequência e outras nem tanto, quiçá pelo vários graus de inclusão digital dos professores pesquisados.

Esse fato mostra que as tecnologias têm se tornado presentes nas práticas de ensino dos professores da Educação Superior. Entretanto, a finalidade de utilização das TIC e modo de utilizá-las são questionamentos que sobrepõem ao simples resultado de que os professores utilizam a tecnologia.

Por isso, as pesquisas acerca das novas tecnologias deveriam informar os múltiplos efeitos do uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem, sejam eles desejados ou não (BURBULES; CALLISTER, 2008).

Desse modo, foi questionado ao professor: você faz uso de recursos tecnológicos em sua prática pedagógica? Se sim, dê um exemplo de como os utiliza e se não, explique porque não os utiliza.

Nenhum professor deixou de responder, mas mesmo sendo uma pergunta aberta, dez professores somente escreveram o nome dos recursos que utilizavam.

Dentre os exemplos mais detalhados, foram identificados 7 diferentes usos e finalidades de uso das TIC. Entre os menos citados estão o uso para:

1) **O desenvolvimento da habilidade auditiva**, por exemplo: “S30:5 Como professora de língua estrangeira (espanhol) utilizo aparelho de som, para desenvolver no alunos habilidades auditivas. Também utilizo vídeo e DVD, quando se trata de conteúdos culturais”;

2) **Ganho de tempo**, por exemplo: “S31:12 Utilizo o retroprojektor para não perder tempo escrevendo no quadro-negro. O Data-show também é utilizado para este fim” ;

3) **Produção oral e escrita**, por exemplo: “S11:4 Uso de DVD (filme com a finalidade de produção oral) CD (com finalidade de trabalhar escrita)”;

Entre as finalidades mais mencionadas se encontram o uso das TIC para (1) preparação de aula; (2) comunicação; (3) exposição de aula e (4) ilustração, exemplo e organização de conteúdo.

3.1 PREPARAÇÃO DE AULA

Um primeiro dado indicou que apenas três dos 36 professores não usam recursos tecnológicos para preparação da aula. Dos 91,7% professores que as utilizam para esse fim TIC, destacam-se a utilização do computador em 75% dos professores e da internet em 30% dos docentes.

Já em sala de aula, o uso dos recursos tecnológicos foi variado, possibilitando várias leituras como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 Uso do recurso tecnológico na sala de aula

Recurso tecnológico Freqüência	Sempre/com freqüência		Às vezes		Raramente/Nunca		Em branco	
	Número Prof.	%	Número Prof.	%	Número Prof.	%	Número Prof.	%
Multimídia	6	16,6%	19	52,8%	9	25%	2	5,5%
Retroprojektor	9	25%	17	47,2%	7	19,4%	3	8,3%
PC	11	30,5%	12	33,3%	9	25%	4	11,1%
Internet	7	19,4%	6	16,6%	17	47,2%	6	16,6%
TV	3	8,3%	15	41,6%	10	27,7%	9	25%
Vídeo	2	5,5%	18	50%	7	19,4%	9	25%

Laboratórios	7	19,4%	10	27,7%	11	30,5%	8	22,2%
AVA	1	2,8%	2	5,5%	23	63,8%	10	27,7%
Softwares específicos da áreas de Letras	3	8,3%	1	2,8%	16	44,4%	16	44,4%

Fazendo uma leitura vertical da segunda coluna (Tabela 1), na qual se identifica o uso freqüente e constante do recurso tecnológico, destaca-se novamente o computador, seguido do retroprojektor e, em terceiro lugar, a internet e os laboratórios. Apesar de a internet aparecer aqui em terceiro lugar, o uso em sala não é amplo entre os docentes, uma vez que 47,2% dos professores a utilizam raramente ou nunca.

Somando os resultados das respostas em branco da última coluna, em uma leitura vertical, da Tabela 1, que remetem à idéia nula de utilização e, portanto, ao uso inexistente do recurso, com os dados da penúltima coluna (Tabela 1), teríamos a utilização quase nula ou muito rara dos seguintes recursos:

- AVA, em 91,5% dos docentes. Os poucos depoimentos que arrolam o uso de AVA remetem basicamente à sua utilização como depósito de textos, materiais ou artigos (sujeitos 3 e 2), ou para fins de pesquisa (sujeitos 1 e 6).

- Internet, entre 63,8% dos professores. a falta de instalação de sistema *wireless*, da internet sem fio no campus das IES, dificulta o uso freqüente da internet em sala de aula. Um dos professores afirmou: “S14:7 A locomoção dos alunos para salas de acesso restrito a internet são alguns dos problemas”. Embora 66,6% dos professores tenham confirmado que não possuem dificuldades para usar a internet, somente 6 declararam ter um conhecimento sólido para o seu uso. Entre as justificativas, aparecem sentimentos de medo, falta de habilidade técnica, falta de conhecimento do funcionamento da rede, falta de paciência para a pesquisa em *sites*, ou mesmo falta de afinidade com o computador.

- Softwares específicos da área de Letras em 88,8% dos docentes, ntre os quais apareceram as seguintes justificativas: S3:12 Porque desconheço a viabilidade destes em relação à minha disciplina. S4:12 Não tenho acesso a nenhum conhecimento, mas estou sempre aberta a novas experiências. S25:7 Não porque não tenho conhecimento de nada específico. S30:6 Por falta de conhecimento.

A falta de tempo também foi relacionada à inutilização das TIC na prática pedagógica, como exemplificam as falas a seguir: “S4:7 Ainda existem recursos dos quais não me utilizo por falta de disponibilidade para o uso e meu conhecimento sobre eles”. “S30:3 Há muitos recursos digitais que ainda não consigo utilizar. Não tenho tempo para

me dedicar a aprender como se utilizam **e os alunos do ensino superior, me auxiliam naquilo que preciso**” (grifo nosso).

Angustiante também pode ser a interminável renovação que o professor deve buscar ante as atualizações dos recursos tecnológicos, pois “a obsolescência rápida de *softwares*, programas e dos próprios equipamentos condicionam negativamente as escolas, em geral, e os professores, em particular, ao uso mais intensivo dessas mídias” (KENSKY, 2007, p. 94).

Esse sentimento foi observado por uma das professoras entrevistadas, que relatou:

Professora ML: Realmente essa atualização que a gente se obriga chega a ser meio um pouco angustiante, mas eu acho que é inevitável, não é? A gente não pode voltar para trás, né? [...] Então, não adianta resistir. Eu fico muito triste de ver que eu tenho 66 anos, mas tem colega meu de 40 que é resistente. Eu tenho impressão, professora que é, sem faltar à ética, uma falta de segurança, porque existe o seguinte, veja bem o que eu penso: O professor perdeu o monopólio da informação, o caderno amarelo não dá mais, a aula monótona não dá mais, você tem que alternar, então, eu uso vídeo, DVD, o antiquado VHS, eu uso todos os recursos (ENTREVISTA 4) [Sic.].

Outras ferramentas da internet foram citadas com bem menos freqüência. Sobre o uso de *blogs* e *Orkut* na prática pedagógica, foi encontrado o seguinte depoimento:

Professora L: Eu não gosto muito de *blogs*. Vários alunos já me falaram assim: “Mas isso é particular”. E é complicado, porque uma vez que é particular você tem que trabalhar com a idéia, para poder desmistificar certas coisas [...] **Não me atrai, eu não gosto, acho que é uma invasão de privacidade muito grande.** Eu acho assim [...] um e-mail já me dá trabalho o suficiente, porque são muitos e-mails por dia para responder e eu já acho que é uma conexão, uma rede muito grande – você cria uma proximidade muito grande com pessoas até que você não conhece, através do e-mail – **e eu tenho bastante medo a respeito disso, é uma coisa que eu tento me cuidar, em relação ao poder da internet, da rede mundial de computadores. Então, o orkut realmente não vingou na minha vida, provavelmente não vai vingar, a não ser que eu mude de concepção, e os blogs também não. Eu acho que são coisas muito pessoais** (ENTREVISTA 1, grifo nosso) [Sic.].

Para Castro, Fernandes e Lima (2007, p. 4) o sentimento de medo frente a novas ferramentas é o resultado do confronto com o novo, fazendo com que os professores

tenham uma posição paralisante, e ao mesmo tempo os desafia para o rompimento de velhos conceitos e velhos conhecimentos. Por outro lado, segundo Burbules e Callister (2008, p. 50, tradução nossa) “para uma grande quantidade de usuários a confiabilidade e a certeza de que não se verão acuados são assuntos muito importantes”.

Como a comunicação *on-line* não requer necessariamente o conhecimento da identidade, diferentemente da comunicação presencial, cara a cara, na qual se recebe uma grande quantidade de informação da pessoa pela visualização, as informações contidas em uma comunidade virtual, em um *blog* ou mesmo em um e-mail não são tão confiáveis (BURBULES; CALLISTER, 2008). Daí os sentimentos de receio ou mesmo de negação.

3.2 EXPOSIÇÃO DE AULA

O uso das TIC para a exposição de aula foi identificado pelo uso de apresentações em data-show, retroprojeter e uso de Powerpoint.

Não obstante, os exemplos não evidenciam uma prática inovadora. Para Kenski (2007) os casos em que se apresenta uma série prolongada de *slides* e apresentação em *Powerpoint*, por exemplo, se igualam àquele professor que fica lendo sobre o tema da aula para uma turma que se encontra sonolenta e apática.

3.3 COMUNICAÇÃO

Nesta categoria foram destacados o uso de e-mail para encaminhamento de textos, para avaliação e orientação de trabalhos como mostra o discurso que segue.

Professora L: Meu orientando enche a minha caixa, que eu quase mal dou conta de responder todos os e-mails, todas as referências bibliográficas que ele me pede, todas as dúvidas que ele quer tirar por e-mail, [...] então ele acha que é muito bom também, porque é muito mais prático do que ligar, ficar horas conversando [...] Então, às vezes, até parece brincadeira, mas você perder duas horas orientando por e-mail uma determinada situação, chega a ser até engraçado, né? Não pensava que isso fosse acontecer há algum tempo atrás. **Mas facilita também, porque aí, você orientou aquelas duas horas por e-mail, você respondeu “n” questões, corrigiu um monte de coisas, mas facilitou, porque ele já tem aquela informação no ato e você teria que reunir, marcar um horário, um local pra encontrar e fazer a mesma coisa.** Então, ele passa a ser um facilitador também (ENTREVISTA 1, grifo nosso) [Sic.].

Esse depoimento mostra que as mudanças tecnológicas não trouxeram somente mudanças instrumentais na comunicação, mas mudaram substancialmente as práticas sociais de comunicação. A atividade de orientação, por exemplo, habitual nas IES, antes mais freqüentes no modo presencial, já acontece rotineiramente por e-mail, mesmo entre professores e alunos de uma mesma cidade.

Outros professores também relataram: “**Professora CH:** [...] eu mantenho muito contato com eles por e-mail, passo orientações, orientações de estágio, orientações de prática de sala de aula por e-mail, isso eu faço” (ENTREVISTA 5). “S19:6 Comunico-me com os alunos por e-mail, corrijo dissertações, encaminho-lhes textos e notas”.

Essa dimensão comunicacional das TIC perceptivelmente mudou a noção de tempo e espaço nas IES: professores avaliam textos, conversam com seus alunos, orientam fora do ambiente físico das instituições, em outros turnos diferentes do turno da aula.

3.4 ILUSTRAÇÃO, EXEMPLO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDO

Já o uso das TIC para **ilustração, exemplo e organização de conteúdo** foi a condição mais citada, conforme observamos na Figura 15:

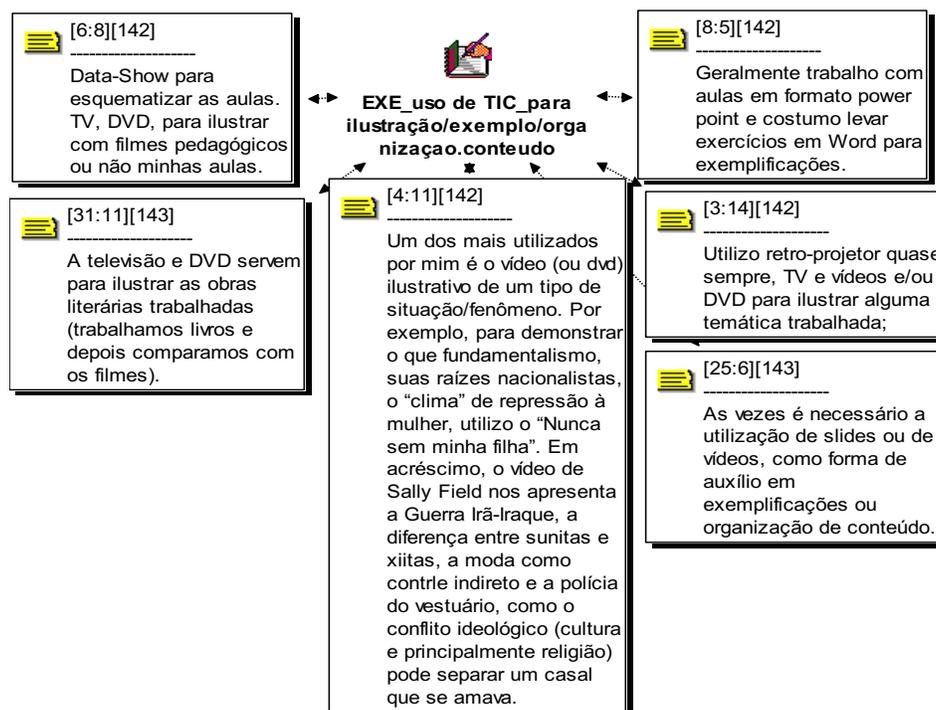


Figura 1 – Utilização das TIC para comunicação

A utilização da imagem, por meio de recursos como a TV e o DVD, com a finalidade de ilustrar e exemplificar mostra que, em função de seu caráter universal, a linguagem audiovisual está mais presente e freqüente dentro da sala de aula, podendo colaborar para a aprendizagem (COSTA, 2005).

Entretanto, o poder da imagem na educação pode confundir alunos e professores, principalmente quanto à legitimidade da informação que está sendo vista, pois de acordo com Gómez (2006, p. 96) “antes, o livro que o professor trabalhava na sala de aula tinha a “última palavra”. Agora a última imagem está na tela e a última palavra quem tem são os sujeitos-audiência, e seus olhos”. Tal situação foi identificada na Entrevista 6:

Professor J: Porque da mesma maneira que a internet te possibilita muitos textos é difícil de estabelecer um padrão de qualidade, porque, me parece, que muitos textos são cópias, de cópias, de cópias de outros textos já disponibilizados, e que nesse processo bem... eu vou utilizar a expressão que a gente brinca na informática o “Control C Control V” dentro da internet. Você tem textos que são recortados e colados, alguém mexe um pouquinho, outros já pegam aquele texto que foi mexido e estabelecem alguma coisa. [...] Então, eu tenho alunos que pesquisam, jogam nas ferramentas de busca do Google, por exemplo, um nome e só porque aparece lá um nome que tenha a palavra-chave da pesquisa dele, ele pega e imprime aquilo. Depois leva para a sala de aula, sem fazer uma reflexão se é um material bom, se é um material que pode ser utilizado, se é um material fidedigno [...] Então, um ponto positivo: essa quantidade. Um ponto negativo: nem sempre se tem qualidade em tudo o que se traz. Então o professor tem que estar muito ligado, com muitas leituras, para se estabelecer um padrão de qualidade frente a esse material que chega (ENTREVISTA 6) [Sic.].

De fato, como já visto, a linguagem digital é marcada pela linguagem audiovisual (KENSKY, 2003; 2007). Essa característica faz com que, não raras vezes, o sentido da visão se torne fonte legitimadora daquilo que se passa a nossa frente, “sem se importar se isso é verídico, valioso, inteligível, estruturado ou simplesmente banal, falso, manipulador ou distorcido enquanto produto necessário de representações” (GÓMEZ, 2006, p. 96). Ou seja, se vejo é real e não vejo, posso questionar.

Essa questão é tão concreta em sala de aula, que outros professores também mencionaram dificuldades semelhantes, como na Entrevista 3:

Professora A: O que aconteceu na parte de Metodologia, uma disciplina que exige pesquisa e escrita, foi atividade de cópia, uma coisa que a gente sabe que está sujeito. Aí houve todo um discurso, e uma

conscientização deles, de que aquilo era plágio, e que não poderia acontecer, e porque daí fica o “Control C + Control V” nos textos e... Ocorreu, ocorreu com alguns alunos sim, mas depois de muita conversa muita conscientização, viram que isso seria realmente uma fonte de pesquisa, não fonte de cópia, né?! (ENTREVISTA 3) [Sic.].

Logo para fazer uso da linguagem audiovisual na educação, conforme Costa (2005) advertiu, faz-se necessária a preparação e o planejamento. Acrescenta-se aqui a conscientização, pois concordando com os pressupostos de Gómez (2006), as mídias não devem ser transformadas em protagonistas, mas mediadoras do acontecer social, como também do processo educativo.

Nessa mesma linha, identificou-se outro exemplo:

Professora L: Eu já vi *sites* aparentemente muito bem projetados. E lendo informações e os textos naquele *site* em particular, vi erros absurdos, informações que pareciam estar ali propositalmente para causar engano, erro, mas quase que uma espécie de maldade. E peguei até essa situação – que era um texto literário que estava sendo propagado naquele *site*, com erros absurdos sobre a vida do autor, erros absurdos sobre como ocorreu a publicação de tal obra que estava buscando e levei essa particularidade para a sala de aula, para mostrar para os estudantes – porque eles têm um fascínio absoluto, né?! O professor ainda toma um certo cuidado, mas os estudantes, num determinado tempo, no auge da sua busca, eles têm um fascínio muito grande pela *internet* até encontrarem um certo problema para eles perceberem: “Não, nem tudo é um mar de rosas”. É muito bom, mas, também, como tudo, tem as suas falhas (ENTREVISTA 2) [Sic.].

Mediante ao que foi posto, faz-se primordial adquirir uma postura crítica e reflexiva em relação às eventuais conseqüências, nem sempre positivas, da aplicação da tecnologia. Ou seja, faz-se relevante nos prepararmos, enquanto docentes, para a possibilidade de que os benefícios que as TIC acarretam, possam vir eventualmente acompanhados por problemas e dificuldades muitas vezes não previstos (BURBULES; CALLISTER, 2008).

Por isso, a avaliação do uso das TIC se fez necessária porque o uso tecnológico não é nem pode ser o único condicionante para a compreensão adequada da tecnologia no processo educativo. Logo uma pergunta se fez presente: o uso das tecnologias tem modificado a ação pedagógica do professor de forma a contribuir para a aprendizagem do aluno?

4 A CONTRIBUIÇÃO DAS TIC PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A pergunta que fechou o questionário indagou ao professor se a utilização dos recursos tecnológicos tem contribuído para suas atividades “de” e “na” sala de aula, justificando a sua afirmação.

Dos 36 professores, 11,11% responderam que as TIC contribuem em parte, 52,7% responderam que sim, 19,4% responderam que as TIC colaboram muito e outros 13,8% deixaram a resposta em branco. Somente 1 professor respondeu que as TIC colaboram muito pouco, afirmando o seguinte: “S20:8 Por enquanto, muito pouco. As aulas ainda estão acontecendo predominantemente a base de quadro negro e giz”. A resposta do sujeito-20 se justifica por ser um indivíduo medianamente incluído. Daí a sua dificuldade para o uso de tecnologias digitais.

Entre os professores que responderam que sim, foram destacadas a contribuição das TIC para:

a) **interação**, por exemplo: “S36:6 Sim, a apresentação de *slides* e transparências facilita o desempenho da aula e interação com os alunos”. “S29:9 Os recursos tecnológicos proporcionam atividades interacionais e dinâmicas que aproximam o estudante do contexto real do emprego da linguagem estudada”;

b) **visualização e apresentação do conteúdo**, por exemplo: “S14:8 O recurso tecnológico facilita a visualização de dados para uma comunidade em que o domínio da imagem se sobrepõe aos textos escritos”. “S17:7 Sim, permite otimização dos conteúdos, exemplificação farta, agilidade e profundidade”;

c) **elaboração de material**, por exemplo: “S5:10 Sim, pois facilita a elaboração de materiais e a sistematização de informações pertinentes ao curso”;

d) **prender atenção do aluno**, por exemplo: “S28:7 Sim, Torna a aula mais interessante e proporciona aos alunos a possibilidade de ter contato com o conteúdo de mais de uma forma”. “S22:6 Sim, prende a atenção do aluno, dá maior agilidade ao professor”. “S8:8 Você pode atuar com equipamentos além do quadro e giz, faz com que o interesse do aluno aumente”;

e) **proporcionar aprendizagem**, por exemplo: “S21:9 proporcionam condições mais favoráveis para a aprendizagem”. “S24:6 Sim, como nova metodologia de ensino-aprendizagem”. “S1:16 Contribui por tornar-se mais uma ferramenta nas estratégias em busca da aprendizagem eficiente e eficaz”.

Essas funções já foram identificadas por Kensky (2003), Barale (2004), Masetto (2000) e muitos outros e comprovam as potencialidades das TIC para a educação.

Os mais entusiastas da tecnologia, afirmaram que as TIC contribuem muito por que:

a) **Facilitam a vida do professor**, por exemplo: “S25:9 Esses recursos facilitam a vida, enriquecem nosso trabalho, pois são extremamente práticos e fonte de informações atualizadas (as vezes)”; “Professora L: Fico feliz de ter essa consciência [...] a tecnologia é um agente facilitador da nossa vida de educador” (ENTREVISTA 1).

b) **São fontes de informação**, por exemplo: “S34:8 Sim, tem contribuído muito, permite que me informe mais e tenha mais informações que podem ser utilizadas em sala de aula”;

c) **Tornam as aulas mais dinâmicas**, por exemplo: “S32:9 Sim, pois hoje torna-se inadmissível o professor não fazer parte da tecnologia. A utilização de aulas com recursos tecnológicos torna-as mais atraentes e movimentadas”;

d) **São fontes de atualização e direito do aluno**, como mencionou o sujeito 2:

S2:19 Contribui demais, pois sem a tecnologia nossas aulas não teriam como acompanhar as abordagens atuais, como o mundo de ensino estão andando e todas as discussões que são feitas em nível mundial. É salutar para o nosso estudante estar preparado diante da realidade e da época global em que vive, aliás, é um direito que ele tem e ele deve ser ofertado. O professor deve sempre se atualizar e ter consciência da importância de sua atualização; caso contrário, fica fadado ao passado com aulas e conteúdos ultrapassados também. O docente não precisa ser, necessariamente, um Robocop ambulante, mas deve dominar os princípios básicos e conseqüentemente, o valor de suas aulas na questão qualidade [Sic.].

Por outro ângulo, quatro professores afirmaram que as TIC colaboram em parte para a prática pedagógica do professor, por alguns motivos que ora concordamos e ora discordamos. De acordo com a justificativa do sujeito-31, tem-se o seguinte relato:

S31:9 As TIC apenas poupam tempo na sala de aula e ajudam o aluno a visualizar os temas abordados. De certa forma, contribuem para deixar a aula menos maçante, mas não há nada que substitua uma aula bem preparada e um professor que saiba explicar de forma satisfatória o conteúdo. A tecnologia é uma ferramenta que só pode ser utilizada por professores que têm domínio do conteúdo e não para substituí-los [Sic.].

Visto as várias maneiras de utilização das TIC, as suas variadas linguagens e as inúmeras possibilidades e ferramentas apresentadas nessa pesquisa, pode-se dizer ser um tanto reducionista a afirmação que o seu uso “apenas” poupa tempo e torna a aula menos entediante. No entanto, o professor preparado, que tenha o domínio do conteúdo é essencialmente determinante para o processo de aprendizagem do aluno, como colocou Martínez (2004, p. 99):

Para obter resultados ótimos, é necessário [...] determinar primeiro o que queremos que aconteça na sala de aula e depois identificar as tecnologias que sejam mais pertinentes para potencializar, simplificar e melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, os docentes e estudantes ficam no centro do processo e a tecnologia como recurso coadjuvante.

Assim, o foco da Educação com tecnologias deve incidir na aprendizagem dos alunos, de acordo com os objetivos da aula, da disciplina, das diretrizes do curso. Nessa perspectiva, docentes e alunos são protagonistas e a tecnologia, enquanto recurso é coadjuvante.

Outros dois relatos evidenciaram uma parcial contribuição das TIC em função de problemas externos que impedem os professores de utilizar os recursos tecnológicos e, por isso, a contribuição não é total: “S11:6 Não muito, devido à dificuldade de acesso para tais recursos na IES”. “S12:8: Sim, mas poderia contribuir mais se eu tivesse maior disponibilidade de máquinas e equipamentos (computadores, data-show)”.

De fato, o planejamento e a coordenação das IES, referente ao aparelhamento e aquisição de tecnologias, bem como a operação, suporte e manutenção das TIC devem ser considerados fatores indispensáveis para o uso e aproveitamento das TIC pelos docentes. Quando há uma política clara, coordenada e organizada para o uso das TIC, os professores se sentem motivados a utilizar, conforme exemplificado na entrevista 4: “Professora CH: A disponibilidade do equipamento que a instituição fornece, isso estimula e nos impele a fazer alguma coisa. Se eu tenho tudo isso, e eu tenho, eu tenho que adentrar por esse caminho, né?”

Na última fala que justifica a contribuição parcial das TIC, o sujeito-4 afirmou:

S4:13 Minha experiência com recursos tecnológicos sempre foi agradável e de molde a ampliar o alcance da comunicação. Acredito que a tecnologia está aí e vai seguir oferecendo maravilhas, cada vez mais. É

só tomar cuidado para não nos colocarmos a serviço da tecnologia, pois é ela que tem de nos servir. Além disso, tenho sempre presente o alerta de Fukuyama: quanto mais avançamos em tecnologia, mas regredimos em humanismo. O humanismo é que tem de ser defendido entre nós, o homem não é só tecnologia. Como diz um grande amigo meu o espaço da filosofia, teologia e outros logias, romance, ficção, aventura, contido nos livros impressos jamais será superado e sempre permitirá o alento ao nosso aspecto humanístico [Sic.].

Essa visão é bastante pertinente porque nos traz uma compreensão mínima de que as TIC devem servir a humanidade, para a solução de problemas humanos.

Quando a sociedade, a ciência e a tecnologia aportarem conjuntamente para a solução dos problemas da humanidade, se produzirá a concepção unidirecional do progresso humano. Trazendo essa reflexão à Educação Superior, sobretudo à prática docente, a inserção e uso das TIC não podem ser observados somente sob o ponto de vista de sua instrumentalização e da aquisição de recursos e equipamentos.

Aqui evidencia-se a relevância da democratização do acesso às TIC e à informação para, principalmente, propiciar o desenvolvimento de competências aos professores, permitindo o desenvolvimento crítico e “a fluência tecnológica para aprender e atuar na vida e na profissão” (ALMEIDA, 2005, p. 176). Não se espera com as TIC dissolver todos os problemas educacionais da Educação Superior, mas por meio delas, conscientes de seus efeitos, negativos ou positivos, os docentes possam fazer prosperar a aprendizagem e a apropriação crítica do conhecimento por parte dos alunos: cidadãos e futuros profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que somente a inserção da tecnologia não garante uma prática inovadora em sala de aula e a aprendizagem efetiva do aluno. Daí, sim, a importância de ser um professor digitalmente incluído, em graus mais elevados, ou seja, quanto mais o professor estiver digitalmente incluído, mais condições ele terá de avaliar o uso adequado das ferramentas e da linguagem digital na sua prática pedagógica.

Quanto ao objetivo de analisar a contribuição das TIC para o desenvolvimento das atividades pedagógicas do professor, bem como em sala de aula, foi possível identificar e relatar vários depoimentos que evidenciaram o uso tecnológico bem variado, com exceção das ferramentas do AVA, de laboratórios, de internet e softwares específicos de Letras.

Algumas das atividades relatadas também pontuaram sobre os reais problemas que sobrevêm o uso das TIC. A discussão de tais problemas, com base no referencial teórico, nos levou a concluir que não é tão simples e fácil separar os efeitos positivos e negativos das TIC na educação. Mesmo os seus múltiplos efeitos, desejados ou não, vão depender estritamente de quem as utiliza, de como as utilizam e para que fim.

Por fim, para além do uso das TIC no dia-a-dia, foi possível entender que as TIC trazem consigo uma nova linguagem, uma cultura com características muito próprias, que pode ser de grande valia para melhorar os processos de ensino e aprendizagem, desde que estejam em consonância com os objetivos e finalidades do conteúdo, do curso ao qual estamos inseridos e da sociedade que planejamos ter. Daí a importância da reflexão crítica acerca do uso das TIC, apontada no início dessa pesquisa.

O problema ou a solução das TIC na Educação Superior não está no uso ou não do computador, na utilização ou não de laboratórios, nos recursos do multimídia ou de qualquer equipamento tecnológico, como também não foi no passado a imprensa escrita. O problema fundamental está no modelo de sociedade onde circula a atual informação e a serviço de quem essa informação se coloca (ZUBERO, 1996).

Por esses motivos, concluímos com afirmação de Burbules e Callister (2008, p. 34-35, tradução nossa) que estabeleceu o seguinte pressuposto: “cremos que as reflexões acerca das novas tecnologias da informação e da comunicação devem realizar-se com uma profunda modéstia e precaução”, pois há ainda mudanças que não entendemos por completo. Portanto, faz-se relevante e essencial as pesquisas em torno da tecnologia na Educação.

Queiramos ou não, neste momento complexo e contraditório, momento de rupturas e renegociações de sentidos, de queda de fronteiras e de acirramentos de desigualdades, gesta-se e é gestada uma humanidade diferente, que se comunica de uma nova forma, que faz coisas diversas nos espaço e nos tempos que lhe cabem, que vê o mundo a partir de novos dispositivos. É também tarefa dos pensadores da educação e dos pesquisadores deste momento ajuda-la a compreender-se e a tornar-se melhor (RAMAL, 2002, p. 79).

Outrossim, seguimos crendo que as tecnologias possuem múltiplas potencialidades e que seu uso adequado vai depender do significado e dos fins da educação que desejamos promover.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus (Orgs.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 2005. p. 171-192.

BARALE, Ana María Peppino. La docencia universitaria ante um nuevo paradigma educativo. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 43-52, 2004.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p.271-286, 2003.

BERTONCELLO, Ludhiana. **A inclusão digital na educação superior: uma pesquisa exploratória com professores do Curso de Letras no interior do Paraná**. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Programa de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer n.ºCNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 17 jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. Parecer n. CNE/CES 492/2001 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2008.

BURBULES, Nicholas C.; CALLISTER, Thomas A. **Educacion: riesgos y promesas das las nuevas tecnologías de la información**. Buenos Aires, AG: Granica, 2008.

CASTRO, Ana Paula Pontes de; FERNANDES, Olívia Paiva; LIMA, Yara Porto de Paula. Inserção do professor no universo digital: desafios do processo. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15-16, p. 1-13, 2007.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2005. 12 v.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

DUART, Josep M.; LUPIÁÑEZ, Francisco. La perspectiva organizativa del e-learning. **Revista de Universidad Y Sociedad Del Conocimiento (RUSC)**, Barcelona, v. 2, n. 1, p. 1-4, 2005. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/rusc/>>. Acesso em: 22 fev. 2008.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. Comunicação Social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, Dênis de. **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro, RJ: Mauad X, 2006. p. 81-97.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARTÍNEZ, Jorge H. Gutiérrez. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e novas tecnologias**: esperança ou incerteza? Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo, SP: Papirus, 2000. p. 133-173.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

SANTOS, Bettina Steren dos et al. O mal-estar docente perante o uso das tecnologias de informação e Comunicação. **Reice - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación**, v. 3, n. 1, p. 344-358, 2005. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Steren.pdf>. Acesso em: 14 maio 2008.

ZUBERO, Imanol. Participación y democracia ante las nuevas tecnologías: retos políticos de la sociedad de la información. In: **Web de tecnología Educativa**. Madrid. Disponível em: <http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/iparedes/lecturas/zubero> Acesso em: 02 jul. 2008.