

AUTORIA DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA DA UECE NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

AUTHOR TEACHERS IN UECE UNDERGRADUATE PEDAGOGY OF THE CONTEXT OF CYBERCULTURE

Nayara dos Santos Chagas

Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Tatiana Paz

Professora Substituta da UECE e Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar como os licenciandos em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) estruturam suas metodologias de ensino com base no contexto da cibercultura. O estudo trata sobre os avanços tecnológicos e novas perspectivas para o fazer pedagógico com práticas de autoria. O referencial teórico utilizado neste trabalho monográfico considerou os estudos dos seguintes pesquisadores: Lemos (2002), Lévy (1999), Araújo, Silva e Souza (2011), Silva (2014), Santos (2002), Demo (2010), Kenski (2003), dentre outros. Como percurso metodológico, optamos por uma abordagem de cunho qualitativo e, como procedimento técnico, o presente trabalho caracteriza-se como um estudo de caso. A pesquisa contou com quatro participantes licenciandos do curso de Pedagogia da UECE. Para coleta de dados nessa investigação utilizamos como instrumentos roteiros de observação e entrevista. A análise dos dados destacou a maneira como os sujeitos construíram suas metodologias de ensino, apropriando-se dos elementos da cibercultura. Dessa forma, constatamos que os licenciandos se utilizam da criatividade e protagonismo para efetuar a aula elaborada por eles, superando, assim, modelos tradicionais de ensino utilizados na prática pedagógica. Além disso, a pesquisa denotou que os licenciandos primaram por práticas dialógicas, libertadoras e estimuladoras do senso crítico.

Palavras-chave: Cibercultura. Docência. Autoria.

ABSTRACT

This research had as main objective to analyze how the licenciandos in Pedagogy of the State University of Ceará (UECE) structure its teaching methodologies based on the context of the cyberculture. The study deals with the technological advances and new perspectives for the pedagogical doing with practices of authorship. The theoretical reference used in this monographic study considered the studies of the following researchers: Lemos (2002), Lévy (1999), Araújo, Silva and Souza (2011), Silva (2014), Santos (2002), Demo (2003), among others. As a methodological course, we opted for a qualitative approach and, as a technical procedure, the present work is characterized as a case study. The research had four participants graduating from the UECE Pedagogy course. To collect data in this investigation we use as observation and interview scripts. The analysis of the data highlighted the way in which the subjects constructed their teaching methodologies, appropriating the elements of cyberculture. In this way, we find that the licenciandos use the creativity and protagonism to carry out the class elaborated by them, surpassing, thus, traditional models of teaching used in the pedagogical practice. In addition, the research denoted that the licenciandos excelled by dialogical, liberating and stimulating practices of the critical sense.

Keywords: Cyberculture. Teaching. Authorship.

1 INTRODUÇÃO

No que concerne aos avanços tecnológicos, a conjuntura social e cultural das últimas décadas levou as pessoas a mudarem a dinâmica de comunicação, relação interpessoal, bem como o acesso à informação, principalmente com o advento das tecnologias digitais. Por meio dessas, as informações transitam de maneira muito veloz. Nesse contexto, surge o fenômeno conhecido como cibercultura, que consiste na forma em que a sociedade se porta cotidianamente, frente aos avanços da tecnologia e a cultura que se estabelece nessa dinâmica social.

Lemos (2002) nos apresenta o conceito de cibercultura como a interação conjunta entre tecnologias da informação, sociedade e cultura, resultante a partir das evoluções tecnológicas na década de 1970. Na visão de Lévy (1999, p.17), o referido termo denomina “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.”

Considerando tais definições, evidenciamos que a cibercultura constitui-se numa lógica de mudança de hábitos pessoais, que outrora levavam mais tempo e maior deslocamento e que atualmente são realizados em um curto intervalo de tempo sem precisar locomover-se tanto. Para, além disso, o movimento da cibercultura possibilita-nos a divulgação em tempo real dos acontecimentos mundiais, sobretudo, o posicionamento crítico a respeito dos mesmos, a partir do momento que compartilhamos nossas ideias com outros internautas, trocamos saberes e produzimos informações nas redes sociais como: Facebook, Twitter, Blogs, dentre outros.

Considerando que “a educação, hoje em dia, deve, idealmente, preparar as pessoas para a vida, cidadania e trabalho” (PRETTO; PINTO, 2006, p. 23) e, que a efervescência tecnológica perpassa por todos os segmentos da sociedade, torna-se imprescindível pensar a docência na realidade vigente, a fim de que esta adeque-se à dinâmica do século XXI.

O avanço tecnológico levou muitos estudiosos (VALENTE, 1999; KENSKI, 2003; CYSENEIROS, 2000) de variadas áreas do conhecimento a realizarem pesquisas voltadas para a investigação da gênese da cultura produzida pelas tecnologias digitais no meio social, enfatizando também o modo que essa dinâmica cultural influi nos processos formativos. Esses estudos trouxeram contribuições significativas para conceber novas práticas pedagógicas. Como consequência disso, surgiram novos estudos, pertinentes à formação para a docência no âmbito da cibercultura.

Analisando algumas pesquisas referentes à relação professor-tecnologia, percebemos que os discursos dos pesquisadores apontam sempre para a mesma direção: carência de formação (com ênfase na formação inicial) para lecionar com as tecnologias digitais; o desafio que a categoria docente enfrenta na era tecnológica contemporânea; busca autônoma de alguns educadores para se familiarizar com a cultura digital, devido à falta de políticas públicas que invistam na formação na área em pauta e; falta de recursos e condições técnicas suficientes, nas escolas. Este cenário explica a razão das tecnologias digitais ainda não estarem sendo utilizadas em benefício dos processos de ensino e aprendizagem. (BONILLA, 2012; MISKULIN, 2006; ALMEIDA; VALENTE, 2011)

Discutir a docência na cibercultura é, antes de tudo, buscar soluções para esses problemas citados acima para que, de fato, o professor sintam-se preparado para exercer a sua função com essas novas possibilidades metodológicas. Entretanto, não podemos esquecer que a atuação docente no contexto da cultura digital deve levar o aluno a problematizar, associar, tecer seus próprios fios de informações e ressignificá-la. Sobre esse aspecto, Santos (2002, p. 07) explicita-nos que tal dinâmica culmina na aquisição do conhecimento ao afirmar que:

O que importa nessa complexa rede de relações é a garantia da produção de sentidos, da autoria dos sujeitos/coletivos. O conhecimento deve ser concebido como fios que vão sendo puxados e tecidos criando novas significações, onde alguns

irão conectar-se a novos, outros serão refutados ou serão ignorados pelos sujeitos, “nós”, até que outros fios sejam tecidos a qualquer tempo/espço na grande rede que é o próprio mundo. Daí a aprendizagem acontece quando o professor propõe o conhecimento, não o distribui.

A autora nos induz a consolidar a ideia de que a inovação não se trata em, meramente, incluir as tecnologias no processo educativo, mas, sobretudo, de possibilitar situações de aprendizagem problematizadoras para que os alunos sejam capazes de visualizar um significado nos conteúdos que estão sendo apreendidos por eles. Além disso, a autora também menciona a questão pertinente ao exercício de autoria e protagonismo do aluno na sua aprendizagem. Este fato denota que as tecnologias na educação oferecem um rico e vantajoso suporte para o professor, por permitirem que os alunos dialoguem com outros autores – o que seria “tecer fios” – e a partir daí formular as suas próprias concepções.

A prática docente, no contexto da cibercultura, refere-se a uma prática autoral, desprendida do tradicionalismo que, por vezes, restringe o trabalho do professor a um único modelo (um – todos) de ensino, o qual consiste no uso pouco criativo da lousa e do livro didático. Por muitos anos esse modelo vigorou na instituição escolar, restringindo o corpo docente de posturas mais criativas e autônomas em sala de aula. Entretanto, a era digital viabiliza, convida e propõe aos professores novos modos de educar que complementem e inovem os processos de ensino e aprendizagem, abrindo-se à autoria e criatividade ao elaborar os planejamentos de aula.

Muito se tem discutido acerca da inserção das tecnologias na educação. No entanto, esta precisa estar acompanhada de mudanças metodológicas de ensino, uma vez que não basta inserir esse aparato na escola se as práticas escolares permanecerem tradicionais. O objetivo é promover mudanças nas técnicas de ensino, bem como na relação professor-aluno no que concerne à comunicação, de modo a propiciar o desenvolvimento da autoria como resultado de uma prática pedagógica criativa e inovadora na mediação e construção do co-

hecimento. Nesse sentido, Santos (2002, p. 09) ressalta a relevância de alterar a comunicação nos processos de ensino e aprendizagem no uso de tecnologias. Para a autora:

É inegável que propostas metodológicas não sejam pertinentes para a criação de novos modos de educar seja na educação presencial, seja na educação a distância mediada pelo digital. Contudo, se nessa discussão a modalidade de comunicação não romper com a lógica unidirecional pouca ou quase nenhuma mudança qualitativa acontecerá. As alternativas didáticas podem muito bem “maquiar” o paradigma tradicional do currículo. Não basta apenas mexer com a forma nem com o conteúdo dos materiais ou estratégias de ensino. É necessário mexer com o processo de comunicação dos sujeitos envolvidos.

Esta afirmativa leva-nos a reflexão de que não é possível estabelecer uma mudança efetiva na educação com as tecnologias digitais se não houver uma transformação na forma como o ensino é concebido. Sendo assim, o desenvolvimento da prática autoral do professor ao trabalhar os diversos conteúdos na perspectiva da comunicação interativa culmina, conseqüentemente, no modo como os alunos chegam ao conhecimento, passando de um mero receptor a um criador e coautor de sua aprendizagem.

Mas qual natureza de autoria estamos nos referindo? Para fins de análise neste estudo, elegemos as ideias de Demo. Este autor alega que “Autoria não provém de ensino, mas de pesquisa” (DEMO, 2010, p. 3), consistindo na “[...] habilidade de construir a vida com texto próprio, no plano individual e coletivo e, como expressão da cidadania ativa” (*Idem*, 2010, p. 7).

Assim, ressaltamos que essa discussão não se refere somente ao trabalho docente. A concentração sob as reformas nos paradigmas das práticas docentes repercute diretamente no processo de aprendizagem dos alunos, de um modo mais específico, na metodologia da construção do conhecimento. Logo, compreendemos que falar de autoria docente é, também, falar de autoria discente. É inegável que a formação discente sofra modificações, nessa dinâmica, a partir do momento que o professor muda sua maneira de mediar o ensino. Nisto consiste a razão da necessidade de formar

professores que sejam autores, a fim de que o estudante desenvolva uma postura autoral e protagonista na sua aprendizagem, tornando-se um cidadão crítico, reflexivo e autônomo.

Para Araújo, Silva e Souza (2011), os professores precisam desvincular-se do referido modelo, que prega a exatidão de fatos prontos e acabados, cabendo ao aluno apenas memorizar e decorar. Nesse contexto, necessário se faz que as salas de aula da contemporaneidade sejam ocupadas por professores que primem por uma relação dialógica, autoral e pesquisa, para que o aluno desenvolva suas habilidades intelectuais e cognitivas.

O presente texto consiste em um recorte de trabalho monográfico realizado como condição para conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Esse estudo discute a docência em tempos de cibercultura e versa sobre as possibilidades de autoria na prática pedagógica do professor da educação básica, com o uso de tecnologias digitais – artefatos que já se fazem presentes na grande maioria das escolas públicas. Dessa forma, o objetivo principal dessa pesquisa foi analisar como os licenciandos em Pedagogia da UECE estruturam suas metodologias de ensino com base no contexto da cibercultura. De um modo mais específico, buscamos observar questões pertinentes como: analisar o processo de elaboração dos planos de aula durante o curso de extensão; avaliar a experiência docente dos licenciandos ao realizar a aula baseada nos paradigmas da cibercultura e; identificar como as tecnologias possibilitam espaços de autoria docente.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este texto é resultado de uma análise qualitativa, que segundo Minayo (1996, p. 10) é “aquele capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”. Consi-

derando que nosso foco está voltado para a observação da experiência docente de quatro licenciandos do Curso de Pedagogia da UECE, adotamos como procedimento técnico o estudo de caso, o qual diz respeito a “uma investigação sistemática de uma instância específica” (NISBETT; WATT, 1978, p. 5). Os sujeitos foram escolhidos entre os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹ do subprojeto do referido curso, devido à aproximação com a escola.

Além disso, a observação participante foi uma técnica desta investigação. Trata-se de uma observação que ocorre de maneira interativa, com o olhar clínico do observador a fim de detectar dados, os quais possam contribuir com a cientificidade do seu estudo. Em conformidade com esta afirmativa, May (2001, p. 177), ressalta que aquela é “o processo no qual o investigador estabelece um relacionamento multilateral [...] com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo”.

Para a realização da pesquisa, foi proposto um espaço formativo no âmbito da UECE, intitulado “Autoria em rede e educação: discutindo a docência em tempos de cibercultura” que abordou o contexto da cibercultura, possibilitando a familiarização e interação com as variadas possibilidades pedagógicas. Dessa forma, os sujeitos elaboraram um plano de aula e esta foi concretizada na Escola Municipal Marcos Valentim Pereira de Souza (escola de atuação dos bolsistas do PIBID), com a turma do 2º ano B. Para contribuir com as análises, durante os encontros foi elaborado um roteiro de observação, o qual se constituiu como roteiro da prática de elaboração do plano de aula, norteados pelos tópicos de mobilização de sabe-

¹ “O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>.

res relacionados aos multiletramentos, mobilização de saberes relacionados à prática pedagógica/comunicativa e práticas colaborativas.

Para efeitos de análise, também foram considerados os relatos dos graduandos nas entrevistas referentes à realização da aula elaborada, que abordou as seguintes questões: Quais as principais diferenças entre as aulas ministradas por você sem a mediação das tecnologias e esta aula? Quais as principais diferenças entre as experiências anteriores de elaboração de aula e esta experiência? Como você avalia a participação dos alunos na aula? Você gostaria de relatar algo mais sobre a experiência?

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os licenciandos foram convidados, no contexto do curso, a interagir com possibilidades pedagógicas, utilizando as tecnologias, tais como: meme, quadrinho e objeto de aprendizagem, a fim de que eles conhecessem outras linguagens e descobrissem propostas de atividades que podem ser levadas para o exercício docente. Visando conservar o anonimato dos sujeitos, utilizamos identidades fictícias para citá-los no decorrer da discussão. Na sequência das análises, são eles: Nicole e Giovana, Dias e Francisca.

Com o norteio do roteiro de observação, identificamos que Nicole e Giovana buscaram propriedade teórica em artigos e blogs que tratam das questões étnico-raciais para definição do tema da aula. Na construção dos seus objetivos, a professora do curso interferiu na comunicação da dupla. A colaboração ocorreu também entre pares, no caso dessa dupla, elas receberam contribuições de Dias e Francisca para a definição dos conteúdos.

Na vivência de Dias e Francisca, a dupla mobilizou saberes de multiletramentos interagindo e estudando o funcionamento do jogo eletrônico Minecraft antes de preparar o plano de aula. Essa dupla também contou com interferências da professora e colaboração da outra dupla. A princípio, eles não tinham certeza se o jogo seria adequado para o nível do 2º ano,

no entanto, após estudar o funcionamento do jogo, concluíram que podia ser utilizado como recurso.

No que se refere à autoria docente, a primeira dupla enfatizou a autonomia da escolha do conteúdo - empoderamento estético nas relações étnico - raciais - por se tratar de um “assunto da atualidade”. “Posso dizer que tive essa experiência como algo sublime porque é um tema que eu gosto. É um tema atual e eu gostei pela autonomia de escolher o que trabalhar com eles, como abordar o assunto e a interação que teve. Isso dá um ânimo no que diz respeito ao ‘ser professor’ (Nicole). “Foi legal porque a gente pode trazer um assunto da atualidade que está sendo muito discutido e a gente pode discutir com eles de maneira diferente” (Giovana).

Na experiência dessa dupla, o exercício de autoria na concretização da aula foi muito motivador, haja vista que elas investem, com o tema escolhido, na desconstrução dos estereótipos; ressignificação das posturas e construção de valores sociais. Ademais, é notório observar que elas consideram ser de suma importância, na tarefa de educar, atividades que explorem esses valores. Por vezes, o professor não encontra tanto espaço no calendário letivo para levar para a sala de aula as questões de cidadania, devido à proposta curricular de cunho conteudista formal estipulado pelo sistema de ensino vigente no nosso país.

Na vivência de Dias e Francisca com Minecraft, eles destacaram que o diferencial foi o fator autoral, ao alegar: “É porque eu posso considerar que aquela aula é minha e as outras a gente só executa” (Dias). Sua dupla considerou a identificação como principal elemento gerador da escolha do tema - operações básicas da Matemática - , recursos e metodologia, ao mencionar que:

É uma aula da nossa autoria. A gente se identificou com o jogo, com o programa e nós tentamos fazer uma abordagem diferente na sala de aula, mas utilizando a nossa identidade, tipo, a gente se identificou com o jogo utilizando a Matemática e aí que pensamos em trazer para essa aula. Foi essa questão, de identificação. (Francisca)

O sentimento de realização pelo ato cria-

tivo, segundo ela, é o diferencial na construção da aula. Nas experiências anteriores, mesmo que o planejamento fosse elaborado por eles, estes, aparentemente, se sentem numa posição de meros reprodutores de um currículo tradicionalista, no qual as suas concepções de educação não são completamente exploradas na prática.

Outro fator relevante no relato de Francisca é a identificação. Para o exercício de autoria, tal identificação com o *game* e o conteúdo ali presente favorece a atuação pedagógica, dando um caráter lúdico ao exercício do magistério e ao processo de aprendizagem. Dessa forma, esse quesito também oportuniza ao professor ampliar suas concepções de educação para além dos moldes arbitrários e verticais que, por vezes, prevalece nas relações no interior da instituição escolar.

O aspecto autoral se fez presente também na metodologia dos dois planos. Os licenciandos escolheram a maneira de condução das aulas. Além disso, utilizaram termos que indicam o distanciamento de uma pedagogia meramente instrucionista e mais próxima de uma prática pedagógica dialógica, tais como: “roda de conversa”, “valorizando os conhecimentos prévios”, “questionamento”, “levaremos o debate”, “problematização e elaboração de um vídeo pelos alunos”. Essas expressões revelam que os licenciandos planejaram ações de diálogo, as quais foram previamente pensadas, ou seja, a abordagem dialógica foi planejada de forma consciente e intencional.

No que se refere à escolha dos recursos elegidos para as aulas, a autoria esteve presente na produção do material didático, com utilização de materiais concretos (blocos de papel em formato de cubos) e confecção do Power point. As duplas utilizaram o data show e o computador. Tais recursos dotaram essas aulas de linguagens diversas – audiovisuais (vídeo), jogo eletrônico. A dupla que elegeu o jogo Minecraft como recurso pedagógico proporcionou aos alunos uma aprendizagem lúdica, pois “Os jogos em geral possuem elementos e características apropriadas para o trabalho com as crianças na escola, tornando a aprendizagem mais divertida e motivando as crianças

para a realização de atividades e tarefas” (ALVES, 2009, p. 143).

A autoria de material didático não é uma prática comum dos educadores da educação básica. Normalmente, o livro didático é o regente da prática. Esses materiais seguiam de objetivos pedagógicos, caso contrário, não teria sentido a presença deles na sala de aula. Segundo Fiorentini e Miorim (2007, p.5), “o professor não pode subjugar sua metodologia de ensino a algum tipo de material porque ele é atraente ou lúdico. Nenhum material é válido por si só”. Nesse contexto, Carraher e Shilemann (1988, p.179) nos assegura que “não precisamos de objetos na sala de aula, mas de situações em que a resolução de um problema implique a utilização dos princípios lógico-matemáticos a serem ensinados”, como aconteceu na aula de Dias e Francisca com as operações básicas de matemática.

Analisando a prática das aulas ministradas, observamos que licenciandos não se apropriaram da sala de aula como um espaço mecanizado. Eles criam situações de interação e, sobretudo, numa postura inovadora, viabilizando o desenvolvimento do senso participativo dos alunos. Em consonância com essa afirmativa, Silva (2014, p. 04) contribui nessa discussão enfatizando a importância de mudanças na comunicação, entre os envolvidos, nas situações de aprendizagem.

É preciso perceber que doravante os atores da comunicação têm a interatividade e não apenas a separação da emissão e recepção própria da mídia de massa e dos sistemas de ensino. Daí ser oportuno conhecer um pouco mais sobre interatividade e assim se inquietar e ousar na modificação da comunicação na aprendizagem, na construção do conhecimento, em suma no exercício da participação cidadã.

Para elucidar melhor essa questão, o Data show não foi utilizado, exclusivamente, de forma expositiva, mas também dialógica. Não se trata de excluir a prática de exposição dos conteúdos, assim como não pode se restringir a isso. É necessário alternar com práticas dialógicas e problematizadoras.

Quanto às diferenças entre as aulas ministradas sem a mediação das tecnologias e as

aulas ministradas nessa experiência, na escola, Giovana mencionou a participação e interatividade como os fatores diferenciais. Segundo ela, os recursos utilizados como: o data show para exposição dos slides, a exibição de um vídeo no site do Youtube e as atividades que elas propuseram permitiram que os alunos participassem e interagissem. “Foi interessante porque não foi aquela coisa monótona como é na sala de aula muitas vezes, houve uma interação” (Giovana). Sua dupla acrescentou: “As tecnologias por não serem um meio que os professores utilizam tanto de uma forma pedagógica e sim na questão do entretenimento, os alunos prestam mais atenção – quando utilizadas com objetivo pedagógico – porque é atrativo.” (Nicole)

Na investigação com a outra dupla, Dias também destacou, nessa questão, os mesmos aspectos. Ele afirmou que os alunos “se sentem mais atraídos pelo conteúdo, na verdade. Usando as tecnologias e os conceitos de jogo, a gente consegue ter uma interação maior com a Matemática”. Para validar essa percepção, o mesmo ressaltou que “eles [alunos] até responderam a maioria das perguntas corretamente mesmo sem ter dito que seria uma aula de Matemática”. Isto é, Dias também visualiza a presença das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem como algo que seduz a atenção da turma, fazendo a aula fluir de forma natural – os estudantes não se dão conta que estão construindo conhecimento.

Essa interação e atratividade pontuadas pelas duplas nos leva a refletir se, de fato, as tecnologias em si foram promotoras de tais características. Será que as tecnologias dispõem desse potencial de forma isolada? O que proporcionou a presença dessas características nessas aulas? Na verdade, ao observar a atuação pedagógica dos licenciandos, identificamos que a maneira como eles conduziram a aula foi o fator gerador da interatividade. Esta poderia ser feita sem os aparatos tecnológicos. Durante a exposição dos slides na aula de Nicole e Giovana, estabeleceu-se um debate crítico acerca do tema com os alunos. Muitos deles se prontificaram para responder os questionamentos das professoras (licenciandas) e com-

partilhar exemplos pessoais. Nesse contexto, Silva (2014, p. 209) assevera que o professor que atua nessa perspectiva.

[...] não se contenta em ser “um conselheiro”, “uma ponte entre a informação e o conhecimento”, um “facilitador da aprendizagem”. Ele conta com os fundamentos da interatividade para se tornar um provocador do diálogo e da participação livre e plural, um disponibilizador de múltiplas informações e conexões. E, assim, cuidar da confrontação coletiva e da aprendizagem [...]

Essa reflexão que o autor nos traz é bastante convidativa para avançarmos didaticamente. Permite inovar nossas práticas, fazendo com que uma pedagogia crítica esteja cada vez mais presente nas metodologias de ensino. Tal perspectiva trará contribuições diversas para a formação dos educandos, como a liberdade de expressão, o respeito pelas ideias do outro, a construção da visão crítica e libertadora, bem como o desenvolvimento da oralidade. Entendemos que as tecnologias proporcionam espaços de interatividade na sala de aula, mas é fundamentalmente o professor, ao desenhar o planejamento didático que dará os alicerces pedagógicos pautados na interatividade. Nesse viés, o mesmo autor destaca que, por vezes, uma sala de aula que não dispõe de tanta tecnologia (sala de aula infopobre) pode se sobressair, em termos de interatividade, em relação a uma sala bem equipada de tecnologia (sala de aula inforrica). Isto porque a interatividade deve ser o centro desse processo e nem sempre uma sala “inforrica” possibilitará essa interação se o professor não planejar com esse intuito (Idem, 2014).

Desse modo, a atratividade, mencionada pelos sujeitos da pesquisa, passa pelo planejamento do professor, pois uma aula ainda que mediada pelas tecnologias pode não ser atrativa para os alunos se não for pensada com base nos anseios deles também – perspectiva de ensino que deveria subsidiar todo planejamento docente. Logo, as aulas das duplas tornaram-se atrativas porque eles elaboraram estratégias para envolver os alunos, a saber: Nicole e Giovana abordaram um conteúdo referente às relações étnico-raciais, especificamente, a estética. Além disso, a atividade de elabora-

ção de um vídeo sendo preparado pela própria turma. Tais elementos despertaram o interesse dos alunos em participar. Na aula de Dias e Francisca, a dupla levou o jogo “Minecraft” no intuito de trabalhar conceitos matemáticos. Esse jogo já era muito comentado pelos alunos – fato que facilitou a participação da turma. Nesse sentido, a maneira como o professor pensa sua aula, pode ou não torná-la atrativa.

Vale ressaltar que a abordagem de Dias e Francisca com o jogo Minecraft trouxe um aspecto imprescindível para a aprendizagem da criança: a ludicidade. Aprender brincando na Matemática favorece a desconstrução do senso comum que denomina essa área do conhecimento como uma disciplina difícil. Porém, essa combinação do brincar com a Matemática permite ressignificar esta disciplina, uma vez que atividades prazerosas são importantes para o desenvolvimento das crianças. Assim, cabe ao professor atrelar a ludicidade nas suas práticas pedagógicas de ensino sem, contudo, deixar de avaliar o processo de aprendizagem, conforme acentua D’Ávila (2006): “O ensino lúdico é aquele em que se inserem conteúdos, métodos criativos e o enlevo em se ensinar e, principalmente, aprender” (p. 18).

Em relação à participação dos alunos na aula, Giovana indica suas impressões: “Acho que foi bem interessante e novo para eles porque eles falaram no final que nunca tiveram uma aula assim e eu acho que eles gostaram também do conteúdo, uns até se identificaram”. Essa afirmativa, especificamente o “novo”, mencionado pela licencianda, evidencia que as práticas de autoria podem descentralizar os métodos tradicionais. Podem, também, acentuar nos alunos novas posturas de busca própria para aquisição do conhecimento. Isto porque o encanto da turma com novas metodologias de ensino provavelmente culminará no desejo de ter no seu cotidiano escolar, aulas que contemplem essas práticas, o que será uma via de acesso para que os educandos tornem-se verdadeiramente sujeitos partícipes de sua aprendizagem.

Os processos autorais da cibercultura podem envolver todos os usuários, o que implica no envolvimento dos discentes em tais

processos também. Dessa forma, é importante que a educação valorize as produções autorais dos seus estudantes, uma vez que eles podem e devem ser imersos no processo de construção do conhecimento. A maneira como eles se expressam em rede, possibilita a efetivação de aulas dialógicas e interativas.

Complementando as constatações da dupla, Nicole elenca pontos muito significantes, como a temática sobre orientação de gênero, discriminação e o bullying (que eles chamam de “bobeiras”), que surgiram a partir do momento em que a turma teve abertura para, também, fazer a aula. Ela relata que:

Foi ótimo. A gente queria falar sobre relações étnico-raciais e acabamos falando sobre orientação de gênero também, que algumas crianças falaram sobre discriminação desse tipo. Foi uma aula que deu para todo mundo abrir os olhinhos e como a gente chama, as bobeiras que eles fazem, quando eles iam fazer, eles já começaram a ressignificar aquilo. E esse processo de ressignificar as posturas deles dentro da sociedade é um ganho muito grande. (Nicole).

Ao expressar o conteúdo da aula, Nicole nos mostra que a hipertextualidade surge no decorrer da discussão, outros temas apresentam a partir da explanação do tema inicial. Desse modo, inferimos que a autoria propicia situações em que a heterogeneidade dos conteúdos dá um caráter enriquecedor durante a interação professor – aluno. Segundo Silva (2014), a hipertextualidade viabiliza a conexão de um texto com outro(s), desconstrói a lógica linear das informações, permitindo uma transição na identidade do sujeito – de espectador passivo para espectador participativo e criativo. Assim, a visão multidirecional dessas informações acarreta na consolidação de um conhecimento mais consistente, ou seja, o aluno atribui sentido maior a um determinado conceito quando é capaz de reconhecer coerência com outros conceitos.

No olhar da outra dupla, a turma foi avaliada também de forma positiva e correspondente às expectativas da mesma. Podemos conferir ao observar a seguinte fala: “Eles ficaram bem mais interessados no que a gente tá fazendo. Como utilizamos materiais concretos, você vê que eles conseguem perceber bem

melhor do que nas aulas tradicionais que a gente ministra normalmente” (Dias). Araújo, Silva e Souza (2011) contribuem, nesse viés, postulando que “É preciso, ainda, empolgar, trazer o novo, surpreender, de forma a evitar a rotina enfadonha e engessada nas relações de subserviência pautada na punição através de menções artificiais e conteúdos a memorizar” (p. 170). Logo, foi nítido identificar que a dupla realizou uma prática que contemplou uma novidade para a turma em termos de ações pedagógicas, pois os alunos só conheciam o jogo na dimensão lúdica e de entretenimento. Em observação da apresentação da aula, ao comunicar que esta seria com o Minecraft, a turma se apresentou bastante animada. Acreditamos que a surpresa se deu pela descoberta do “aprender jogando”.

4 REFLEXÕES CONCLUSIVAS

A partir do exposto, depreendemos que os licenciandos do curso de Pedagogia da UECE – sujeitos em pauta desta pesquisa – construíram metodologias de ensino com base nos conhecimentos adquiridos no espaço formativo e no âmbito da graduação. A maneira como eles elaboraram o plano de aula superou métodos tradicionais, visto que houve a preocupação com os conhecimentos prévios dos alunos, com a dialogicidade e a participação concreta dos mesmos. Sendo assim, a pesquisa sinaliza que os licenciandos vivenciaram e construíram uma experiência pedagógica coerente com relação às pautas que centralizam um dos debates contemporâneos na academia, tais como: a descentralização do professor como único indivíduo dotado de saber; práticas que descoisificam os alunos e concebem o conhecimento de forma conjunta.

No que tange às práticas de autoria que perpassaram o contexto da cibercultura, os sujeitos partiram de elementos nos quais se identificam, no caso, as temáticas e metodologias. As duplas reconhecem a importância de temas como: a diversidade étnico-racial para a formação social, ética e política dos alunos e apostam em elementos próprios do universo

dos mesmos. Nesse sentido, as metodologias construídas pelos licenciandos visam à autoria dos alunos e à efetivação de uma aprendizagem construída para além da memorização e reprodução de conteúdos. A atuação pedagógica das duplas torna-se referência de práticas pedagógicas para a educação básica.

Este trabalho aponta vertentes de possibilidades de novas pesquisas para melhor aprofundamento. Uma delas refere-se à autoria dos alunos na construção do conhecimento mediada pelas tecnologias digitais que, embora estejam presentes nesse estudo, não foi o foco principal de nossas análises, mas sim a autoria docente. Outra vertente seria a estética e diversidade étnico – racial, uma vez que a internet encontra-se repleta de blogueiras que discutem opiniões e experiências pessoais acerca do tema. Além dos blogs, canais no Youtube, assim como perfis no Instagram e Facebook também são explorados para ampliar debates de tais questões.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus. 2011.
- ALVES, L. Jogos eletrônicos e mediação docente. VIII In: BRAZILIAN SYMPOSIUM ON GAMES AND DIGITAL ENTERTAINMENT, 08, [2016], [S.l.]. **Anais...** [S.l.]: [S.n.], [2016]. Disponível em: <http://www.sbgames.org/papers/sbgames09/culture/full/cult16_09.pdf> Acesso em: 20 abr. 2016.
- ARAÚJO, I. C.; SILVA, L. O.; SOUZA, M. I. F. Autoria na Web 2.0 no contexto da educação e a ética dos hackers. **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas, v. 12, p. 154-173, mar. 2011.
- BONILLA, M. H. S. A presença da cultura digital no gt educação e comunicação da anped. **Revista Teles**, [online], v.13, p.74-93, 2012.
- CARRAHER, T. N.; SCHLIEMANN, A. L. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez. 1988.
- CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias no cotidiano da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000. **Anais...** Caxambu: ANPED. 2000.

DEMO, P. **Outra universidade**. [2010]. Disponível em: <<http://www2.ufscar.br/uploads/outrauniversidade.doc>>. Acesso em: 07 set. 2010.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da matemática. **Boletim da SBEM-SP**, São Paulo, v. 4, n. 7, 2007. Disponível em: <[http://www.Matematicahoje.com.br/telas/sala/didáticos/recursos didáticos.asp](http://www.Matematicahoje.com.br/telas/sala/didáticos/recursos%20didáticos.asp)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

KENSKI, M. V. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus. 2003.

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre, Artmed. 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>> . Acesso em: 20 nov. 2015.

MISKULIN, R. G. S. As potencialidades didático-pedagógicas de um laboratório em Educação Matemática mediados pelas TICs. In: LOREZENZATO, S. (Org.). **O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 153-178.

NISBETT, J.; WATT, J. **Case Study. Redguide 26: Guides in Educational Research**. [S.l.]: University of Nottingham School of Education, 1978.

PRETTO, N. L.; PINTO, C. C. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31. abr. 2006.

SANTOS, E. O. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 113-122, 2002.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 7 ed. São Paulo: Loyola. 2014.

VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Brasília: MEC. 1999.