

A formação docente na/para a cultura digital: da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica

Teacher training in and for digital culture: from naive curiosity to epistemological curiosity

La formación docente en y para la cultura digital: de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica

Ketiuce Ferreira Silva¹

Resumo: Este artigo corresponde ao relato de uma experiência desenvolvida com estudantes de Pedagogia de uma universidade pública mineira, durante o primeiro semestre do ano de 2023. O trabalho buscou responder à problematização: por que e como a formação docente precisa discutir e se apropriar da cultura digital? O objetivo foi promover a superação da curiosidade ingênua e avançar para a curiosidade epistemológica em relação ao uso dos artefatos digitais. Isso requer desvelar posturas românticas ou moralistas e aproveitar os interesses e saberes dos estudantes em favor do uso crítico e criativo das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). A formação inicial de professores é momento para testemunhar a construção de saberes teórico-práticos nessa direção. Para tanto, é um compromisso individual, coletivo e institucional lidar com desafios referentes a precariedades estruturais, preconceitos, desconhecimentos e resistências. Há tempos, estudiosos têm se debruçado em discutir os desafios e possibilidades de incorporação das linguagens digitais nos processos de ensino-aprendizagem. A pandemia da Covid-19 evidenciou a necessidade de maior atenção a esse tema que, se ignorado, pode favorecer a perpetuação de abordagens exclusivamente tecnicistas e mercadológicas, da desigualdade social entre quem tem e quem não tem acesso a esses recursos e de práticas acríticas.

Palavras-chave: Cultura digital. Curiosidade epistemológica. Formação docente.

Abstract: This article corresponds to the report of an experience developed with Pedagogy students at a public university in Minas Gerais, during the first semester of 2023. The work sought to answer the question: why and how does teacher education need to discuss and appropriate digital culture? The objective was to promote the transition from naive curiosity to epistemological curiosity regarding the use of digital artifacts. This requires unveiling romantic or moralistic stances and leveraging the students' interests and knowledge in favor of the critical and creative use of digital information and communication technologies (DICTs). Initial teacher education is the moment to witness the construction of theoretical-practical knowledge in this direction. To this end, it is an individual, collective, and institutional commitment to deal with challenges related to structural precarity, prejudice, lack of knowledge, and resistance. For some time, scholars have focused on discussing the challenges and possibilities of incorporating digital languages into teaching and learning processes. The Covid-19 pandemic highlighted the need for greater attention to this theme, which, if ignored, can favor the perpetuation of exclusively technocratic and market-driven approaches, social inequality between those who have and those who do not have access to these resources, and uncritical practices.

Keywords: Digital culture. Epistemological curiosity. Teacher education.

Resumen: Este artículo corresponde al relato de una experiencia desarrollada con estudiantes de Pedagogía de una universidad pública de Minas Gerais, durante el primer semestre del año 2023. El trabajo buscó

1 Doutora em Educação, Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Cultura Digital e Aprendizagem (Forproca/da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS/ Universidade Federal de Uberlândia), ketiucef@gmail.com.

responder a la problematización: ¿por qué y cómo la formación docente necesita discutir y apropiarse de la cultura digital? El objetivo fue promover la superación de la curiosidad ingenua y avanzar hacia la curiosidad epistemológica en relación con el uso de los artefactos digitales. Esto requiere desvelar posturas románticas o moralistas y aprovechar los intereses y saberes de los estudiantes en favor del uso crítico y creativo de las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC). La formación inicial de profesores es el momento para testimoniar la construcción de saberes teórico-prácticos en esta dirección. Para ello, es un compromiso individual, colectivo e institucional lidiar con desafíos referentes a precariedades estructurales, prejuicios, desconocimientos y resistencias. Hace tiempo, estudiosos se han dedicado a discutir los desafíos y posibilidades de incorporación de los lenguajes digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La pandemia de la Covid-19 evidenció la necesidad de una mayor atención a este tema que, si se ignora, puede favorecer la perpetuación de enfoques exclusivamente tecnicistas y mercadológicos, la desigualdad social entre quienes tienen y quienes no tienen acceso a estos recursos, y de prácticas acríticas.

Palabras-chave: Formación docente. Cultura digital. Curiosidad epistemológica.

INTRODUÇÃO

O propósito deste texto é refletir sobre uma experiência vivenciada com estudantes do primeiro período do curso noturno de Pedagogia, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Ituiutaba. O trabalho se deu no primeiro semestre do ano de 2023, com trinta e seis estudantes do componente curricular intitulado “Educação e tecnologia: mediação pedagógica”, com carga-horária presencial total de 36h. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a ementa deste componente contempla: “O que são e para que servem as tecnologias; a cultura digital na educação e a educação na cultura digital; o uso tecno-pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) nos processos de ensino-aprendizagem.” (UEMG, 2023, p. 45).

Todavia, a materialização da proposta depende, entre outros fatores, das intencionalidades pedagógicas do responsável pela mediação do processo. O objetivo foi promover a superação da curiosidade ingênua e avançar para a curiosidade epistemológica em relação ao uso dos artefatos digitais. Para tanto, investiu-se em atividades teórico-práticas voltadas à seguinte problematização: por que e como a educação precisa discutir e se apropriar da cultura digital?

De acordo com Franco (2015, 2020), o fazer docente só pode ser considerado prática pedagógica se conduzido por um posicionamento crítico e ativo diante do seu papel e do paradigma social que se propõe ajudar a construir. Isso requer postura científica que

dê condições de, apesar das forças contrárias e consequentes momentos de desesperanças, manter-se vigilante e atuante frente ao papel político da educação. É um exercício contínuo de ação-reflexão-ação presente nos momentos de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem os quais são condicionados por diversos fatores externos à sala de aula. Esta que, na compreensão da autora, é um espaço-tempo privilegiado para discutir e se comprometer com as realidades macrossociais, “As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições.” (Franco, 2015, p. 607).

Sob essa perspectiva, é necessariamente oportuno dar visibilidade às influências da cultura digital na educação e vice-versa. Kenski (2023) argumenta que os riscos do digital se evidenciam em exemplos como desigualdade de acesso, vigilância, desinformação, ausência de criticidade, manipulação mercadológica, exposições não consentidas. Uma breve busca pelo termo “violência nas redes” nos mostra que este também é um tema em destaque, visto que o espaço virtual tem sido usado para repercutir agressões praticadas antes mesmo dessas tecnologias. Por outro lado, Kenski (2023) também destaca como benefícios a diversificação e potencialização de tempos, espaços, interações e linguagens. Aspectos que podem ajudar na discussão e no combate aos riscos, bem como na reflexão e re/construção dos paradigmas educacionais nos quais predominam a transmissão de conteúdo em detrimento do protagonismo compartilhado por

professores e estudantes, da criatividade e de postura crítica frente a realidade.

O necessário avanço na apropriação pedagógica da cultura digital se destacou durante o período mais crítico da pandemia Covid-19, em que as atividades educacionais tiveram que ocorrer de maneira remota, por conta do isolamento social. Gil (2022), em entrevista a Silva (2022), salienta que o maior desafio foi romper com o modelo de se fazer educação em um mesmo espaço físico, partilhado por todos os envolvidos e de maneira síncrona. Um problema que passa pelo acesso e uso dos artefatos digitais, mas se estende para as interações e objetivos de aprendizagem.

Considera-se que a força dos paradigmas tradicionalistas, influenciados por interesses de caráter mercadológico e tecnicista, dificulta que as experiências com o período pandêmico sejam usadas para potencializar a inovação dos processos de ensino-aprendizagem. Entre os caminhos necessários, Gil (2022) aponta que a formação dos professores precisa: ser pensada e desenvolvida por quem entende a problemática da educação; comprometer-se com os contextos sociais em que se vive; e aproximar-se da prática pedagógica nas escolas. Assim, as influências das tecnologias digitais dependem das maneiras como essas linguagens são discutidas e em favor de quais objetivos. As reflexões apresentadas no decorrer deste texto têm o intuito de somar às iniciativas que trabalham pela educação que se apropria da cultura digital a favor de uma sociedade mais justa.

2 ARTICULAÇÕES ENTRE CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA E CULTURA DIGITAL

A concepção sobre curiosidade epistemológica defendida aqui reside em Paulo Freire, o patrono da educação brasileira. Muitas são as obras em que o autor aborda o termo. Mas, em “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Freire (1996) retoma a discussão de forma direcionada às exigências demandadas pelo ensinar. São três os pilares apresentados e nos quais a curiosidade epistemológica é abordada de maneira explícita e/ou implícita: não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimento, e ensinar é uma especificidade humana. E esclarece:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (Freire, 1996, p. 45).

Neste sentido, a curiosidade epistemológica está diretamente associada a exigências como rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, reconhecimento dos condicionamentos, bom-senso, curiosidade, saber escutar e querer bem os educandos. O senso comum, entendido como curiosidade ingênua, não é desvalorizado, mas reconhece-se a sua necessária superação pelo saber criticizado. Estimular continuamente a curiosidade espontânea é ação necessária para fortalecer o seu rigor.

Buckingham (2022) esclarece que o pensamento crítico, diferente de cinismo, é necessário para a construção do conhecimento, pois é fruto da combinação entre ações de análise, pesquisa, questionamento, comparação e outras que nos fazem ir além do simples acesso à informação, mas refletir sobre ela com rigor. E, como o pensamento crítico deve levar à ação crítica, o autor defende que, em relação ao uso das diversas mídias, essa postura não significa protecionismo e nem moralismo, mas o exercício de alfabetização midiática.

Isso requer saber analisar os discursos, produzir de maneira criativa e refletir sobre os contextos em que as narrativas são criadas e disseminadas. Para tanto, Buckingham (2022) defende partir do que os estudantes já sabem e incentivá-los a questionar e reconstruir suas próprias crenças a respeito das mídias. E reforça:

O objetivo final aqui não é imunizar os estudantes contra o risco, expor falsas ideologias ou meramente celebrar a cria-

tividade. A abordagem que tracei começa com a experiência e o conhecimento atual dos estudantes, mas também desafia a ir além. Trabalha com seu investimento pessoal e emocional na mídia, mas também os incentiva a refletir sobre elas e analisá-las. Proporciona oportunidades de criatividade e expressão pessoal, mas também enfatiza a necessidade de avaliação crítica. Fornece aos estudantes novas informações, teorias desconhecidas e ferramentas críticas para análise, mas procura envolvê-los no debate, em vez de apenas exigir sua adesão. Está muito longe de ser uma opção fácil, tanto para estudantes como para os professores. (Buckingham, 2022, p. 87).

À luz destas contribuições, entende-se que a curiosidade epistemológica tem a ver com a postura permanente de indagar, desvelar, re/construir, ser humildemente exigente e minucioso em relação à prática docente que não se restringe ao saber fazer, mas não se faz sem ele, visto que não há saber intelectual autêntico sem prática e vice-versa. A prática educativa não pode ser confundida com o uso sedutor das palavras ou com a ação sem reflexão. Teoria e prática são partes inseparáveis de um processo em que ambas têm a função de se re/construir mútua e rigorosamente em favor da educação que rompe com modelos baseados em relações unidirecionais e autoritaristas, descompromissados com as realidades dos sujeitos e com o seu desenvolvimento integral, e focados no acúmulo de conteúdos e/ou na formação mecanizada.

O que tudo isso tem a ver com a cultura digital? Ainda a partir de Freire (1995, 1996) é possível começar a responder esta questão quando o autor salienta que não se pode demonizar e nem divinizar as tecnologias, visto que não se reduz educação à técnica, mas não se faz aquela sem essa. A não neutralidade das tecnologias, digitais e analógicas, se atesta no fato de que o potencial desses artefatos para a expansão crítica e criativa “Depende de quem usa, a favor de quê e de quem e para que.” (Freire, 1995, p. 98).

Dessa forma, é preciso trabalhar para a democratização do acesso às linguagens digitais e qualidade do seu uso para além do consumo e entretenimento. É preciso atenção aos dis-

cursos e iniciativas marqueteiras promotoras de ilusões como a de que todas as pessoas têm acesso, que os nativos digitais não precisam de mediação pedagógica para utilizar esses artefatos, e que as modernidades tecnológicas vão resolver todos os problemas da educação.

Kenski (2018) explica que a cultura digital, ou cibercultura, tem a ver com conhecimentos, valores e práticas influenciados por tecnologias cuja mobilidade potencializa a presença e a participação dos sujeitos em diferentes tempos e espaços, de maneira concomitante. Uma marca da sociedade atual a ser assumida pelos espaços formativos, uma vez que condiciona as mais diversas práticas sociais, culturais, trabalhistas, de consumo, educacionais e políticas.

A autora acrescenta que a lógica dessa cultura é disruptiva, pois, rompe com padrões tradicionais de espaço, tempo, interação, comunicação, expressão e participação, graças ao avanço das tecnologias desenvolvidas para dispositivos conectados à internet. Contudo, na educação formal a incorporação dessas mudanças é mais lenta. Por um lado, essa lentidão é legítima quando se refere à postura consciente de resistência aos oportunismos de mercado. Mas, por outro, enfraquece iniciativas voltadas à ampliação do acesso às TDICs e à sua apropriação crítica, criativa e segura, principalmente, por parte das classes sociais menos favorecidas.

Essa apropriação vai além do uso meramente instrumental para fins de entretenimento e consumo. Trata-se do uso pedagógico que não se faz necessário apenas nos espaços formais de educação, porque envolve aspectos relativos ao direito à comunicação e expressão, à capacidade de avaliar iniciativas voltadas ao consumo de mídia, e ao potencial de criar e interagir, com autoria, por meio da combinação entre sons, imagens, textos.

Vários estudos, nacionais e internacionais, se debruçam em indicar os saberes dodiscen-tes que representam o exercício da curiosidade epistemológica em relação à cultura digital. Costa (2013) lista três saberes demandados aos professores em relação às TDICs: saber usá-las como fonte de pesquisa e informação, como objeto técnico e social de estudo, e como meio de criação. Estes saberes se articulam e favorecem a superação de processos

predominantemente transmissivos e descon-textualizados, como a do uso inconsistente das tecnologias digitais.

Koehler e Mishra (2006, 2008), em Marcelo (2013), denomina de *technological pedagogical content knowledge* (TPACK), ou conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo, a necessária inter-relação entre os conhecimentos pedagógico, do conteúdo e tecnológico. Equivale ao uso contextualizado, consciente e

conscientizador das tecnologias. Por meio do TPACK os professores ajudam os estudantes a usar as tecnologias para construir conceitos e sentidos e atribuir significados de maneira mais criativa e autoral.

No quadro abaixo são apresentados dimensões e indicadores relacionados ao que Ferrés e Piscitelli (2015) chamam de competências midiáticas, a serem desenvolvidas por pessoas de todas as idades:

Quadro 1 – Dimensões e indicadores de competência midiática

Dimensões	Competências no âmbito da análise	Competências no âmbito da expressão
Linguagem	Compreender diferentes códigos de representação.	Expressar-se por meio de diferentes códigos.
Tecnologia	Compreender o papel das TDICs na sociedade.	Explorar o potencial da multimídia.
Processos de interação	Avaliar e discernir sobre o consumo de mídia.	Construir posturas de uso crítico.
Processos de produção e difusão	Conhecer os diferentes modos de produção e comunicação de informações.	Apropriar-se de diferentes modos de produção e comunicação de informações.
Ideologia e valores	Identificar e avaliar valores e ideologias explícitos e implícitos.	Criar produtos que contestam e modificam os valores.
Estética	Sensibilidade para identificar valor estético.	Produzir criativamente.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Ferrés e Piscitelli (2015).

O desenvolvimento dessas competências depende da interação dos sujeitos com produções de terceiros e da criação das próprias narrativas. O fator emocional também precisa ser explorado, pois potencializa a criticidade acerca da própria postura crítica. Tais aspectos precisam estar sempre a serviço da promoção da cultura participativa que privilegia "... a participação do interlocutor diante dos processos de seleção, interpretação,

aceitação ou rejeição, crítica, transmissão etc." (Ferrés e Piscitelli, 2015).

Oto e Dias-Trindade (2020), Dias-Trindade e Santo (2021) realizaram pesquisas com professores universitários durante o período de isolamento social provocado pela pandemia a fim de identificar os saberes e necessidades em relação aos processos de ensino-aprendizagem mediados pelas TDICs. As seguintes referências foram utilizadas:

Quadro 2 – Áreas de competências digitais

Nº	Área	Descrição
1	Envolvimento profissional	Utilização das tecnologias digitais para selecionar, criar e partilhar recursos digitais.
2	Tecnologias e recursos digitais	Utilização das tecnologias digitais para comunicar, colaborar e promoção do desenvolvimento profissional.
3	Ensino e aprendizagem	Capacidade para gerir e organizar o uso de tecnologias digitais nas diversas facetas do processo de ensino e aprendizagem.

4	Avaliação	Utilização das tecnologias digitais para avaliação da aprendizagem e/ou melhorar os processos avaliativos.
5	Formação dos estudantes	Utilização das tecnologias digitais para melhorar a inclusão, personalização e o engajamento dos estudantes.
6	Promoção das competências digitais dos estudantes	Orientação e subsídios aos estudantes no uso das tecnologias digitais de forma criativa e responsável.

Fonte: Adaptado de Oto e Dias-Trindade (2020).

Os docentes responderam a questões que possibilitaram identificar seis níveis dessas competências. Os primeiros níveis (A1/Recém-chegado e A2/Explorador) correspondem aos conhecimentos básicos das práticas digitais. Os níveis seguintes (B1/Integrador e B2/Especialista) referem-se ao uso reflexivo. Já nos níveis mais elevados (C1/Líder e C2/Pioneiro) destacam-se o compartilhamento de conhecimentos, a criticidade e o desenvolvimento de novas práticas.

Os resultados de ambos os estudos mostraram a prevalência do nível B1/Integrador. O que indica a presença das TDICs na prática pedagógica e a predisposição para aprender mais sobre elas. Porém, precisam de melhor formação para avançar no uso crítico e criativo. E as realidades precisam ser investigadas e perto, pois apresentam demandas diversas em relação às áreas de competências digitais descritas.

Ota e Dias-Trindade (2020) defendem o necessário investimento nessa formação para além do período de isolamento social, consideradas as especificidades de uma sociedade condicionada pela cultura digital. Lidar com as resistências é um dos desafios para esse trabalho. Entre as possibilidades para superar tal problema, Dias-Trindade e Santo (2021) reconhecem a necessidade de os professores ampliarem suas experiências com tecnologias digitais e Educação a Distância (EaD). A vivência apresentada a seguir caminhou na direção dos aspectos defendidos aqui.

3 PERCURSOS FORMATIVOS NA/PARA A APROPRIAÇÃO CRÍTICA E CRIATIVA DAS TDICs

As experiências dos discentes vivenciadas nas salas de aula, físicas e virtuais, são tempos

e espaços privilegiados de ensino-aprendizagem, pois requerem sistematização rigorosa de diversos aspectos que se inter-relacionam. Nessa peculiaridade também justifica a sua riqueza enquanto campo de investigação da/com/para/sobre a prática. Por isso, o trabalho aqui apresentado corresponde ao relato de uma experiência desenvolvida sob a perspectiva da abordagem qualitativa que, como caracterizam Bogdan e Biklen (1994), tem o ambiente natural como fonte de descrição e investigação, foco no processo, análise indutiva e a construção de significados no/para a relação com a realidade.

Diante do compromisso que a formação inicial precisa ter com o rigor da construção de repertórios teórico-práticos, desenvolveu-se um trabalho com o objetivo de fazer com que ingressantes do curso de pedagogia fossem provocados a pensar e superar concepções ingênuas acerca da cultura digital, bem como a identificar possibilidades de sua apropriação pedagógica. Para tanto, o uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) foi combinado com a sala de aula presencial. Os cursos presenciais da instituição dispõem da possibilidade de usufruir de até 30% da carga-horária a distância. Contudo, cada curso estabelece critérios para distribuir essa porcentagem. Isso faz com que apenas os componentes curriculares previamente indicados a usufruir dessa carga-horária sejam formalmente atendidos com as especificidades demandadas. A relação direta do componente em que esta experiência ocorreu com o contexto dos processos de ensino-aprendizagem a distância não foi argumento suficiente para que a professora tivesse o devido apoio técnico-pedagógico.

A fim de superar esta fragilidade, o AVA utilizado foi de financiamento particular, hosped-

ado na página pessoal da professora. Esse cenário foi discutido com os estudantes com o intuito de fazê-los pensar criticamente sobre a relevância do tema, bem como de convencê-los a dedicar tempo às atividades assíncronas, mesmo que a ementa não indicasse carga-horária a distância. A defesa pela combinação entre salas de aula presencial e virtual se deu para que os envolvidos no processo pudessem testemunhar a potencialidade pedagógica das TDICs como meios necessários para ampliar e enriquecer os tempos, espaços, estratégias metodológicas, recursos e interações de ensino-aprendizagem. Isso porque, tal como apontam Dias-Trindade e Santo (2021), as experiências com o uso dessas tecnologias e com a EaD são necessárias à construção de repertório teórico-prático acerca da cibercultura. Para tanto, foram realizadas atividades de leitura, fóruns de discussão, produção de mapas conceituais colaborativos e criação de narrativas audiovisuais.

De modo que o potencial pedagógico do espaço virtual fosse vivenciado, o AVA foi assim organizado:

- a) Canais de comunicação geral: fórum destinado a comunicados, esclarecimento de dúvidas e registro de sugestões; café virtual para trocas informais; e chat.
- b) Biblioteca virtual: dicas de leituras e recursos para auxiliar nas produções, e indicação de tutoriais e cursos abertos e a distância.
- c) Blocos destinados a cada uma das três etapas de atividades, sendo que, em cada um deles, havia um fórum para esclarecimento de dúvidas específicas sobre as tarefas propostas.

Tal sistematização se justifica no fato de que a sala de aula virtual precisa ser reconhecida e cuidada como um espaço social de intencionalidades pedagógicas, como defende Santos (2019). Portanto, é preciso investir em todas as estratégias que favoreçam o acesso a materiais de estudo em diferentes formatos, a comunicação permanente, o esclarecimento de dúvidas, a criação e o sentimento de pertença. Como esta foi a primeira experiência da maioria dos estudantes com o uso do

AVA, a falta de referências para tal, associada à timidez para se expor, foram aspectos que, nos primeiros momentos, fragilizou a voluntariedade das participações. Aspecto este que se modificou no decorrer do processo.

Diante deste cenário, na primeira etapa de atividades, os estudantes foram solicitados a preencherem o perfil de modo a reconhecê-lo como meio de expressão, identificação e aproximação entre os sujeitos. Um fórum de discussão também foi proposto para que, provocados pela mensagem de um videoclipe, os estudantes registrassem suas concepções sobre a parceria entre educação e tecnologias e interagissem com colegas e com a professora sobre o tema.

Santos (2019) argumenta que, para uma sala de aula virtual não ser vista apenas como infraestrutura tecnológica é preciso investir na ação dos sujeitos e na partilha de sentidos, e o fórum é uma das principais estratégias para tal. Sob essa perspectiva, muita atenção foi investida nesta primeira atividade de discussão, de modo a incentivar e valorizar todas as manifestações e a realizar a devida mediação para que o potencial pedagógico do AVA fosse vivenciado e reconhecido.

Por meio das postagens, houve quem manifestou um olhar mais crítico e quem reproduziu os deslumbramentos e/ou as demonizações típicas do senso comum. Experiências vivenciadas durante o distanciamento social decorrente da pandemia da Covid-19 foram usadas para sustentar seus pareceres. Isso foi positivo, pois, os estudantes eram ingressantes e a atividade tinha como propósito a exposição de conhecimentos prévios. Alguns pontos frágeis também se mostraram: dificuldades para associar o texto escrito a outras linguagens visuais, respostas concentradas na professora, interações focadas no elogio e/ou agradecimento, plágio da internet e registros concentrados ao final do prazo.

Embora seja comum identificar estes aspectos em experiências com iniciantes nos ambientes virtuais, isso não pode ser naturalizado. Por isso, intervenções ocorreram no fórum e em sala de aula presencial para valorizar a participação e provocar revisões sobre as

fragilidades a serem superadas. Tais aspectos validam os argumentos de Buckingham (2022) sobre a construção da postura crítica, pois, a partir da valorização dos conhecimentos prévios e da afetividade dos estudantes, incentivou-se a expressão pessoal, criatividade e a construção colaborativa de posicionamentos mais questionadores.

Na segunda etapa de atividades a turma foi dividida em seis grupos com cerca de seis integrantes cada para que, por meio de wikis, produzissem mapas conceituais a partir de uma obra sobre educação e tecnologias. Nesta produção os estudantes utilizaram um editor de apresentação em nuvem. Tal como o AVA, esse recurso também foi novidade para a maioria. A mediação foi minuciosa a fim de dar o devido suporte técnico-pedagógico para que houvesse consonância entre processo e produção, forma e conteúdo. O trabalho realizado na primeira etapa se refletiu aqui quando, por exemplo, houve maior participação e interação no fórum de dúvidas e muitas trocas realizadas pelos grupos por meio dos registros nas wikis.

Assim como Lotúmolo Júnior e Mill (2020), entende-se que os mapas conceituais e as atividades a distância com o uso de TDICs são formas de produção ativa do conhecimento, uma vez que ajudam na construção individual e coletiva de representações e favorece a autonomia e a maturidade do estudante, desde que o professor realize as devidas provocações, encaminhamentos e sugestões ao longo do processo.

Sob essa perspectiva, narrativas audiovisuais foram produzidas na última etapa como forma de identificar possibilidades metodológicas de apropriação pedagógica, crítica e criativa das TDICs, e de reconhecer a inovação da prática pedagógica apoiada pela cultura digital como processo baseado no protagonismo e na formação cidadã dos educandos. Os passos para a criação foram:

- a) Ler o livro infanto-juvenil “Princesas em greve”, de Linhares (2018).
- b) Convidar uma criança ou pré-adolescente, em fase escolar entre a Educação Infantil e En-

sino Fundamental II, para realizar a leitura em parceria.

c) Questionar e dialogar com o educando sobre as impressões, opiniões e interpretações que ele teve acerca do livro. Exemplos: o que achou da história e das ilustrações, o que tem de parecido com outras histórias que já leu sobre príncipes e princesas, o que mais gostou, o que não entendeu, qual a mensagem que a história passa (moral) e outras questões articuladas às respostas dadas pela criança. Ressaltou-se a necessidade do uso de linguagens e estratégias de interação adequadas às peculiaridades do sujeito com quem fossem interagir.

d) Convidar a criança para realizar a seguinte tarefa:

- Apresentar-se (a criança) enquanto um/a personagem para a história, por meio da valorização de sua identidade e história de vida (características, gostos, afazeres, responsabilidades com os outros com quem convive e com o espaço em que ocupa etc.).

- Escrever um rascunho desta apresentação.

- Gravar um vídeo criativo, apresentando-se enquanto mais um/a personagem para a história, explorando cenários, figurinos e comportamentos que contextualizassem a narrativa.

e) Ajudar a criança em todos os momentos, valorizando seu repertório e suas vontades, realizando intervenções e questionamentos que a deixassem à vontade para se posicionar, manifestar dúvidas, compreender a moral da história e criar repertório para a tarefa.

f) Finalizar a edição do vídeo para fins de apresentação: cortes (se necessários), efeito e trilha sonora (opcional) e inclusão de legenda para potencializar a acessibilidade e efetividade pedagógica da produção.

g) Hospedar o vídeo no Google Drive e disponibilizar o endereço para outras pessoas visualizarem (tutorial disponibilizado).

Ao longo de todo o processo os estudantes foram alertados a reconhecer a vivência como oportunidade de trabalhar a valorização das identidades e a quebra de estereótipos, bem como de incentivar e testemunhar a autono-

mia e o protagonismo das crianças. O tempo estipulado para o produto foi de 3min. Atenção também foi cobrada com a qualidade de áudio, iluminação e enquadramento das cenas. Uma produção realizada pela professora mediadora foi mostrada para ajudar os estudantes com ideias. Os grupos reconheceram a relevância do material como exemplo. Muitos relataram ter mostrado o material para as crianças também se inspirarem. Nos vídeos, as crianças se apresentaram brincando, fritando ovo, dançando, fazendo maquiagem, desenhando, tocando instrumentos musicais, dando saltos e ostentando várias outras habilidades que as fazem sujeitos únicos e de valor. Nos discursos observou-se que o livro provocou expressarem sobre o rompimento com padrões estabelecidos para o que é ser menino ou menina.

Diante desses elementos, pode-se afirmar que a produção de narrativas audiovisuais é um importante meio de construção e representação do conhecimento. Esse tipo de trabalho mobiliza e articula diversos saberes, como leitura, escrita, expressão corporal, imaginação, criatividade, conhecimento de mundo, sensibilidade estética, e o uso das linguagens digitais para produzir e compartilhar discursos. Educandos precisam aprender sobre/com/dessa apropriação. E isso depende que os professores também aprendam para ensinar.

Então, o avanço da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica em relação à cultura digital é um imperativo para docentes e discentes que, protagonizando um mesmo processo com responsabilidades diferentes e interdependentes, precisam passar de consumidores acríticos para analistas críticos, como argumenta Rojo (2012). Outro destaque é que, por meio das criações, interações e reflexões potencializadas nos espaços virtuais, misturados ou não com os espaços físicos, promove-se a conscientização de que "A produção de presença no digital em rede é marcada pelos rastros de autoria que espalhamos de muitos modos, com múltiplas linguagens, nem todas dependentes da escrita, da imagem ou da voz." (Nolasco-Silva, Madalena, 2022, p. 9).

Afinal, as TDICs não são meras máquinas modernas de escrever. Elas são artefatos culturais que condicionam diversos setores e aspectos da vida social, inclusive a construção e expressão de sentidos. A educação formal precisa assumir essa missão teórico-prática de se apropriar dessas linguagens enquanto recursos e objetos de estudo, a fim de fortalecer o seu uso consciente e conscientizador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou responder por que e como a educação precisa discutir e se apropriar da cultura digital. Para tanto, construiu reflexões acerca de uma experiência didática que proporcionasse aos ingressantes do curso Pedagogia ultrapassar a curiosidade ingênua, com vistas à curiosidade epistemológica, em relação à cultura digital. O que é entendido como compromisso necessário da formação inicial e continuada de professores, a fim de que esse mesmo exercício se perpetue na educação básica. A busca pelo alcance dessa meta se deu a partir de atividades teórico-práticas focadas na apropriação crítica e criativa das TDICs. Esse trabalho requer, necessariamente, aproveitar os interesses e saberes dos estudantes, ampliar as competências midiáticas para além da fluência tecnológica e rumo a reflexões mais profundas acerca desse contexto, e lidar com desafios de origem estrutural e institucional.

O desprestígio institucional acerca da mediação pedagógica apoiada pela cultura digital foi, necessariamente, abordado, considerada a sua relação com a temática do trabalho e as dificuldades pedagógicas e estruturais que acarretou. O rompimento com esse desprestígio requer envolvimento coletivo por um número maior de professores, em componentes curriculares diversos, trabalhados em vários momentos do percurso formativo. Melhor esclarecimento e apoio por parte dos gestores também é condição necessária.

A curiosidade ingênua, marcada por encantamentos e/ou receios excessivos é legítima e, por isso, ponto de partida rumo ao desenvolvimento da curiosidade epistemológica

caracterizada por questionamento, rigor, sistematização. Construir essa postura em relação ao uso dos artefatos digitais é imperativo em uma sociedade marcada pela sua intensa presença e influência. Esse cenário evidencia a necessidade de proporcionar a professores e estudantes experiências criadoras, autorais, protagonistas, interativas e reflexivas de uso e estudo com/destas linguagens.

Dizer que as TDICs são recursos de ensino-aprendizagem significa reconhecer o seu potencial para ampliar e enriquecer os tempos, espaços, métodos, interações e demais aspectos que envolvem a construção do conhecimento. Afirmar que elas devem ser, ao mesmo tempo, objetos de estudo da/na prática pedagógica é fazer jus ao papel político da educação de desvelar interesses implícitos e explícitos que as tornam artefatos articulados aos processos ideológicos, e, portanto, de assumir responsabilidades para ampliar o seu uso consciente e conscientizador nos mais diversos contextos sociais.

A formação inicial de professores é espaço tempo privilegiado, pois intencionalmente sistematizado, de testemunhar a construção de saberes teórico-práticos nessa direção. É preciso discutir e superar os deslumbramentos, que servem a interesses exclusivamente comerciais, e conservadorismos, que dificultam a construção de referências condizentes com novas realidades históricas, culturais e pedagógicas. Também é necessária atenção à significativa parcela social que desconhece usos básicos das linguagens digitais para tarefas básicas como enviar e-mail, compartilhar arquivos, pesquisar e criar de forma criteriosa, utilizar espaços virtuais para a construção interativa do conhecimento.

Tais aspectos se mostraram inicialmente expressivos nas práticas e concepções manifestadas pelo público com o qual a experiência aqui relatada se desenvolveu e foram alvos de discussão e superação. Para tanto, foi necessário investimento em atividades contextualizadas com a temática. O que demandou acesso aos laboratórios de informática com acesso à internet de qualidade, algo cujo uso ainda não está devidamente democratizado

na universidade. Outra carência são as fragilidades em relação a como a EaD é (ou não) entendida e valorizada pela instituição. Fator que exerce influência direta nos trabalhos que precisam se valer dos tempos e espaços virtuais de ensino-aprendizagem e das respectivas condições para que os processos a distância ocorram com qualidade.

Muito tempo antes da pandemia da Covid-19, pesquisas mostraram a necessidade de compromisso pedagógico em relação ao uso dos artefatos digitais como objetos de estudos e recursos para ensinar e aprender. Contudo, as resistências sempre se fizeram notórias e sustentadas em perspectivas que reduzem a cultura digital a abordagens exclusivamente tecnicistas e mercantilistas. No período mais grave da crise sanitária, a principal alternativa, em alguns casos a única, para dar continuidade às atividades da educação formal foram as TDICs. Mas, passada a fase mais crítica desse fato histórico, as atividades insistem em voltar ao antigo normal de resistência infundada por parte de muitos. Uma não aprendizagem que favorece, direta e indiretamente, a exclusão digital que é também exclusão social. Quanto menos atenção for dada a esses aspectos, mais enfraquecidas ficam as crenças e práticas docentes e discentes em relação à cultura digital e mais fortalecida fica a polarização ente os céticos e os entusiastas. Um desfavor para a cidadania.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIDLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria Noão Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. 334 p. Tradução de: Qualltative Research for Educatlon.

BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática**. Tradução de José Ignacio Mendes. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022. 136 p. Tradução de: The media education manifesto.

COSTA, Fernando Albuquerque. O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores. In: SILVA, Bento Duarte da; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; DIAS, Paulo. **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p, 47-72.**

TRINDADE, Sara Dias; SANTO, Eniel do Espírito. Competências digitais de docentes universitários em tempos de pandemia: análise da autoavaliação Digcompedu. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 100-116, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8336>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, v. 9, n. 1, p. 1-16, jun. 2015. Tradução de Amanda Cadinelli, Amanda Cordeiro Padilha e Carla Gonçalves. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21183/11521>. Acesso em: 26 out. 2023

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia e práticas pedagógicas interculturais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 27, p. 367–379, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/991>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601–614, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtK-DyCTB/?lang=pt#>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1995.**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Juana Maria Sancho; SILVA, Simone Bueno Borges da. Educação contemporânea e as

tecnologias para pensar: uma entrevista com a professora Juana Sancho Gil. **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, v. 24, n. 58, p. 270-281, abr./jun. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txtra/article/view/7062>. Acesso em: 15 jan. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. Educação, memórias e cultura digital: reflexões para hoje e os próximos futuros. **Video Journal of Social and Human Research**, v. 2, n. 1, p. 35–44, 2023. Disponível em: <https://vjshr.uabpt.uema.br/index.php/ojs/article/view/23>. Acesso em: 23 jan. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. Cultura digital. In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de Educação a Distância.** Campinas (SP): Papirus, 2018, p. 139-144.

LINHARES, Thaís. **Princesas em greve. São Paulo: Cortez, 2018.**

MARCELO, Carlos. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 25-47, jan. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z4gBfFYRyjk6MXfKzG3CmSb/?lang=es>. Acesso em: 8 jan. 2024.

MILL, Daniel; LOTÚMOLO JÚNIOR, José. Reflexões sobre as metodologias ativas como abordagem pedagógica no contexto brasileiro. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, Ahead of Print, v. 25, p. 1-29, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8117/pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

NOLASCO-SILVA, Leonardo; MADDALENA, Tania Lucia. O Corpo, a Tela e a Produção de Presença na EaD. **EaD em Foco**, v. 12, n. 3, p. 1-10, 2022 Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1915>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OTA, Marcos; DIAS-TRINDADE, Sara. Ambientes digitais de aprendizagem e competências digitais: conhecer o presente para agir num

futuro pós-covid. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 211-226, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9273>. Acesso em: 15 jan. 2024

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane (orgs.). **Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.**

SANTOS, Edmea. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Ituiutaba, 2023.

Recebido em 08 de dezembro de 2024
Aceito em 27 de outubro de 2025