



**SEFIC2017  
UNILASALLE**

**A PESQUISA E O  
RESPEITO À DIVERSIDADE**

16 A 20 DE OUTUBRO DE 2017

ISSN 1983-6783

## **TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DOCENTES E POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM**

Mychele Kamianecky, Cledes Antonio Casagrande (orient.),  
Universidade La Salle

### **Resumo**

Esse artigo versa sobre as concepções dos docentes sobre o uso das tecnologias digitais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, pela perspectiva dos educadores, suas possibilidades para a aprendizagem. Corresponde a um estudo de caso e é um fragmento da minha dissertação que está em fase de conclusão. Foram convidados a participar deste estudo os educadores dos Anos Iniciais. Foi realizado um questionário com os educadores, observações dos espaços e análise documental. A análise e a interpretação dos dados ocorreram por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010).

**Palavras-chave:** *Aprendizagem, tecnologia digital*

**Área Temática:** Ciências Humanas

### **1. Introdução**

O presente estudo tem como tema as tecnologias digitais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Concepções docentes e possibilidades para a aprendizagem.

O principal objetivo desta pesquisa é analisar as concepções dos educadores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio La Salle São João sobre o uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas e as possibilidades dessas tecnologias para a aprendizagem dos estudantes.

Desse modo, para alcançar o objetivo proposto, elencou-se a seguinte questão norteadora: Quais são as concepções dos educadores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio La Salle São João sobre o uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas e as possibilidades dessa tecnologias para a aprendizagem dos estudantes?

### **2. Marco Teórico**

Diariamente, fazemos uso das tecnologias digitais para realizar as mais diversas tarefas do cotidiano. Por intermédio de aparelhos eletrônicos com funcionalidades tecnológico-digitais cada vez mais abrangentes, em poucos cliques ou toques é possível realizar uma multiplicidade de atividades quase que instantaneamente: enviar e-mails, conversar com pessoas distantes geograficamente, buscar e obter informações num curto espaço de tempo, localizar-se no espaço e outras tantas possibilidades que supõe novos ritmos e experiência.

As tecnologias digitais podem ser compreendidas como um conjunto de tecnologias que possibilita a transformação de qualquer informação (imagem, som, texto) em números (0 e 1). Esta tradução da informação em números, encontra-se no interior dos aparelhos, sendo o resultado de transformações rápidas que não vemos. Assim, “a informática reúne técnicas que permitem digitalizar a informação (entrada), armazená-la (memória), tratá-la automaticamente, transportá-la e colocá-la à disposição de um usuário final, humano ou mecânico (saída)” (LÉVY, 2009, p.33). Portanto, “as TD são *harwares* e *softwares* como: ambiente virtual de aprendizagem, ambiente em realidade virtual, metaverso (mundo digital virtual em 3D – MDV3D), comunicador instantâneo, jogo, simulador, *weblog*, *wiki*, correio

UNIVERSIDADE  
**LaSalle**

[www.unilasalle.edu.br](http://www.unilasalle.edu.br)

Universidade La Salle - Av. Victor Barreto, 2288, Canoas/RS, 92010-000 - 55 51 3476-8500



**SEFIC2017  
UNILASALLE**

**A PESQUISA E O  
RESPEITO À DIVERSIDADE**

**16 A 20 DE OUTUBRO DE 2017**

ISSN 1983-6783

eletrônico, agente comunicativo, dentre outros” (BACKES, 2015, p. 437), os quais se multiplicam e se potencializam dia após dia. Assim, quando digitalizados os textos, imagens, músicas, dados, ficam todos acessíveis instantaneamente, a partir de qualquer ponto de rede, disponíveis no espaço virtual.

Para Schlemmer e Lopes (2012) as tecnologias digitais ligam-se a “mudanças na forma de pensar, de agir, de interagir, de se comunicar, de se relacionar, de estudar e aprender, de trabalhar, de se divertir, enfim, de viver e conviver na contemporaneidade” (SCHLEMMER; LOPES, 2012, p. 02). Assim, muitas atividades que eram feitas analogicamente, hoje, acontecem também por intermédio do digital, configurando-se na emergência de uma nova cultura.

A cibercultura, como aponta Lévy (1999, p. 17), é “o 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”, isto é, da rede. Assim, mediado pelas tecnologias digitais, viabilizam o estabelecimento de novas formas de relações e de se comunicação, aumentando também o fluxo e a velocidade das informações, ampliando, por conseguinte, o que Lévy (1999) chamou de inteligência coletiva, uma vez que em distintos lugares, diferentes pessoas podem alimentar simultaneamente uma base de dados, gerando modificações nas capacidades cognitivas humanas, promovendo interferências na memória, na percepção, nas possibilidades de raciocínio, na criação e na aprendizagem. Portanto, de acordo com o autor (ibidem, p.167), a inteligência coletiva corresponde à “valorização, à utilização otimizada e à criação de sinergia entre as competências, às imaginações e às energias intelectuais, qualquer que seja sua diversidade qualitativa e onde quer que esta se situe”.

Assim, com a inteligência coletiva no sentido de valorização do coletivo na criação, e com a proliferação das conexões e troca de informações e conteúdos, as pessoas, através das tecnologias digitais, passaram a produzir e a se apropriar do conteúdo umas das outras, transformando-os e combinando-os de novas formas. Esse movimento social tem gerado o ritmo intenso de produção de conteúdos e de aprendizagem, o que indica uma grande transformação nos modelos de aprendizado e educação, em relação aos últimos tempos.

Isso, portanto, ratifica a necessidade de que nos debrucemos sobre essas mudanças para que possamos pensar as práticas educativas numa aproximação maior com os novos desafios da atualidade. Diante dessas mudanças, Lévy (1999) sugere que (re) pensemos as representações lineares, apresentadas em pirâmides estruturadas em níveis, como pré-requisitos para saberes superiores, reconhecendo que essa forma de conceber o conhecimento já não faz sentido para o estudante que, por meio das tecnologias digitais, tem facilitado o acesso a saberes que outrora eram apenas apresentados na escola pelo professor. Logo, mais do que nunca, é preciso considerar “a imagem de espaço de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva” (LÉVY, 1999, p.158). Nesse espírito instigador e democrático, o protagonismo e o aprender a aprender tornam-se destaque.

Porém, há outra corrente teórica que acredita, assim como Zuin (2013, p.221), que as tecnologias digitais nem sempre possibilitam relações efetivas. Assim,

[...] é preciso reconhecer que tais ligações não são necessariamente relações. Se tais relações conservassem transformadas as ligações que as nutrem, seria então possível fazer com que novos conceitos fossem desenvolvidos. Para que isso ocorra, torna-se imprescindível a reconfiguração identitária do professor enquanto autoridade pedagógica que medeia o processo de elaboração de relações concernentes às informações que são obtidas online (ZUIN, 2013, p.221).



**SEFIC2017  
UNILASALLE**

**A PESQUISA E O  
RESPEITO À DIVERSIDADE**

**16 A 20 DE OUTUBRO DE 2017**

ISSN 1983-6783

Sendo assim, embora muitos possam ter acesso às informações, não mais restritas somente às instituições escolares, as tecnologias digitais e o acesso à internet viabilizaram um novo modo de interagir, dinamizando relações e aproximando distâncias, ao passo que alguns consideram, ao mesmo tempo, esse fator como gerador de esvaziamento das relações. Há, ainda, aqueles que trazem, como eco desse modo de ser e estar no mundo, a emergência de uma forte tendência à superexposição, fazendo surgir a sociedade do espetáculo, que conforme Zuin (2013), transforma aquilo que era vivido concretamente em uma representação, em hiper-realidade, em que quanto maior o impacto da informação, maior o seu consumo, numa trama que se reforça e se intensifica. Diante desses fluxos constantes de informação, dificulta-se a representação do mundo, haja vista que a disseminação de imagens e mensagens torna difícil separar ficção da realidade.

Desse modo, diante do exposto, é preciso considerar a aprendizagem e as práticas pedagógicas a partir desse cenário que surge com as tecnologias digitais.

Nesse sentido, é necessário destacar que, nesta pesquisa, a abordagem teórica utilizada para explicar o processo de construção do conhecimento é baseada nas concepções de Jean Piaget e sua teoria sobre o desenvolvimento humano. O construtivismo piagetiano significa não uma prática ou um método de ensino, tão pouco uma técnica ou uma forma de aprendizagem, ele deve ser considerado, de acordo com Becker (2001, p. 72), como “uma teoria que possibilita (re) interpretar todas as coisas”. Desse modo, o construtivismo significa que, a rigor, nada está pronto ou acabado e que o conhecimento não é algo terminado em si mesmo. Ao contrário, ele é constituído através da interação entre indivíduo e meio físico e social, por força de sua ação.

Becker (2001, p.37) afirma que, segundo Piaget, não existe consciência antes da ação, visto que é justamente a ação a corresponsável pela produção da *psiqué*, e é ela que produz o próprio inconsciente humano, assim como é “a ação que produz não só o conhecimento no seu conteúdo, mas o conhecimento na sua forma e, sobretudo, o conhecimento nas suas estruturas básicas.” O diferencial, então, está na ação, uma vez que é ela que possibilita atribuir significado às coisas. Contudo, o referido autor (ibidem, p. 31) chama a atenção de que não se trata de uma ação aprisionada pelo treinamento ou pela imposição autoritária, mas a ação que vai ao encontro dos desejos humanos.

Em síntese, o conhecimento deriva da ação e, por isso, conhecer um objeto corresponde a agir sobre ele, transformando-o e apreendendo os mecanismos dessa transformação. Além disso, conhece-lo corresponde a uma assimilação do dado real às estruturas de transformação, isto é, das estruturas das ações elementares às ações superiores, transformando o real em ato ou em pensamento, em detrimento da simples cópia, num movimento semelhante ao espiral, com contornos cada vez mais amplos e ricos, em compreensão e extensão.

De acordo com a teoria mais recente de Piaget, o aprender está ligado à compreensão e essa, por sua vez, está relacionada à construção de assimilação, a qual ocorre por abstração reflexionante.

A capacidade cognitiva do sujeito é construída, pois, por um processo de abstração em que se coordenam ações de primeiro e segundo graus. As ações de primeiro grau são aquelas que levam ao êxito, são ações práticas, mais ou menos automatizadas, das quais nos valem no cotidiano para resolver nossos problemas imediatos. Essas ações prescindem de tomadas de consciência. As ações de segundo grau são aquelas que se debruçam sobre as ações de primeiro grau, extraindo delas, por reflexionamento, suas coordenações. Seu objetivo é a compreensão. Proceder a ações de segundo grau implica parar as ações de primeiro grau para atrair suas coordenações (reflexionamento) e levá-las a outro patamar em que serão reorganizadas (reflexão). O resultado desse reflexionamento e dessa reflexão combinados incide sobre as futuras ações de primeiro grau modificando-as. E assim

UNIVERSIDADE  
**LaSalle**

[www.unilasalle.edu.br](http://www.unilasalle.edu.br)

Universidade La Salle - Av. Victor Barreto, 2288, Canoas/RS, 92010-000 - 55 51 3476-8500



**SEFIC2017  
UNILASALLE**

**A PESQUISA E O  
RESPEITO À DIVERSIDADE**

**16 A 20 DE OUTUBRO DE 2017**

ISSN 1983-6783

sucessivamente, dependendo sempre da qualidade da interação (BACKER, 2001, p.86).

No entanto, é preciso entender que essas ações dos sujeitos, na escola, podem acontecer mediante práticas educativas, as quais são compreendidas na atuação docente que, de acordo com Zabala (1998, p.15), é baseada no pensamento prático, porém com capacidade reflexiva, que se ocupa dos processos educativos, de ensino e aprendizagem.

De acordo com Franco (2015, p.604), para que a prática seja pedagógica são necessários dois movimentos por parte do docente: “o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas”. Assim, entende que

[...] uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa (FRANCO, 2015, p. 605).

Sendo assim, na prática pedagógica, a mediação recebe destaque porque ela acontece no trabalho do professor com o aluno e pode ser traduzida na postura do professor como facilitador, incentivador ou ainda motivador da aprendizagem, buscando ser uma ponte que liga o aprendiz a sua aprendizagem. Desse modo, o docente assume uma maneira de apresentar e tratar os conteúdos que leva o estudante a “coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até produzir um conhecimento que seja significativo para ele” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p.151).

Em síntese, o professor mediador é aquele capaz de ajudar o aprendiz a superar as suas dificuldades ao mesmo tempo em que o provoca, instiga, mobiliza através de situações no espaço educativo, visando auxiliar para a construção da autonomia de pensamento e de ação. Além disso, a mediação pedagógica se faz através desse processo de comunicação dialógica, de construção de sentidos e significados, que existe na relação professor-aluno, construindo desde experiências formativas, até questões relacionadas às formas de ensinar e de aprender, buscando desenvolver no aluno a curiosidade, a motivação, autonomia e, sobretudo, o desejo de aprender, que influencia, por sua vez, na relação que o estudante estabelece com o objeto de conhecimento.

Ramal (2002) corrobora com essa ideia ao afirmar que o professor, na cibercultura, passa a atuar muito mais com um perfil de arquiteto cognitivo e dinamizador da inteligência coletiva. Desse modo, como arquiteto cognitivo, tem a atribuição de auxiliar os estudantes a traçar estratégias, mapeando a navegação, permitindo ao estudante empreender, de modo autônomo e integrado, os caminhos de construção do conhecimento em rede, assumindo, também, uma postura consciente e de reflexão diante da sua ação, fazendo uso das tecnologias como novas possibilidades para a aprendizagem, porém de uma forma crítica. O professor, então, “indica caminhos, propõe desafios e metas, desenha mapas de navegação da mente” (RAMAL, 2002, p.193), tornando-se um conhecedor dos processos mentais por elaborar e testar hipóteses sobre as melhores maneiras de construção de competências, conteúdos e habilidades de cada aluno e de cada grupo de estudantes. Assim, de acordo com esse autor, é possível considerar que a escola caminha no sentido de que o professor se torne agente transformador, formando estudantes capazes de otimizar os próprios processos de construção do conhecimento.

Nesse contexto, a interatividade é maior, pois conforme Silva (2001), é preciso que os professores despertem interesse para uma comunicação com os estudantes diferente do que propõe a mídia de massa, pois a educação autêntica se faz pela participação genuína do estudante, em detrimento da educação alicerçada na transmissão de conteúdos de A para B ou de A sobre B, mas, sim, acontece na educação pela interação de A com B. É



**SEFIC2017  
UNILASALLE**

**A PESQUISA E O  
RESPEITO À DIVERSIDADE**

**16 A 20 DE OUTUBRO DE 2017**

ISSN 1983-6783

preciso que o professor se mobilize para essa modificação do modelo comunicacional que se baseia, portanto, no falar-ditar do mestre e que ainda se mantém na era digital. Porém, o referido autor continua sua ideia destacando a preocupação pelo fato de que na sala de aula presencial prevalece a baixa participação oral dos alunos e a constância de atividades individuais.

O professor, então, já não se adequa em professar o conhecimento, como um fornecedor e transmissor único e direto do saber, através de uma postura hierárquica e unilateral, mas passa a ser um incentivador da inteligência coletiva de seus alunos. Portanto, como afirma Lévy (1999, p.171), “os professores aprendem ao mesmo tempo em que os estudantes e atualizam continuamente seus saberes ‘disciplinares’ como suas competências pedagógicas”. Nesse mar gigantesco para navegar, o saber flutua em tempo real, todos com todos, podendo gerar um grande sentimento de desorientação. Por isso, o papel do professor passa a ser não mais o de um difusor de conhecimentos, mas,

[...] sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um *animador da Inteligência coletiva* dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento, a troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc (LÉVY, 1999, p.171).

Para Moran, Masetto e Behrens (2013), o que é digital não será mais considerado um acessório complementar da educação, mas, sim, como efetivo e eficaz espaço de aprendizagem, tão importante como o da sala de aula. Sugerem, então, que a informação, a pesquisa e o desenvolvimento de algumas atividades possam acontecer fora dela, deixando para espaço de sala de aula a discussão, a apresentação dos resultados, o aprofundamento e detalhamento das questões. Indicam a diminuição do tempo de transmissões de informações em aulas expositivas e uma maior atenção e concentração em atividades criativas, que estimulem no sentido de contextualizar e promover a interpretação, a discussão e as novas descobertas.

Todavia, ao tentar adaptar as tecnologias digitais às crenças pedagógicas sobre a aprendizagem e a forma de entender o ensino já existente, o êxito pode não corresponder ao esperado, porque não há um questionamento sobre as próprias crenças. Logo, não raramente, as tecnologias digitais entram no sistema de ensino sendo consideradas correspondentes a livros e textos. Ao tentar encaixar as tecnologias digitais em estruturas preexistentes, concepções passadas, que não dialogam com os jovens de hoje e com as demandas da sociedade em que vivemos, tende-se a fazer mais do mesmo, mascarado pelo uso de uma tecnologia diferente e esperar resultados melhores, os quais dificilmente chegarão.

Almeida (2007) corrobora com essa ideia ao reforçar que a integração de variadas mídias e o uso da hipermídia na educação podem tanto continuar com processos instrucionais, que cunham a transmissão de informações, o controle da participação e a aplicação de processos automatizados de avaliação somativa e padronizada, quanto, em contrapartida, auxiliar no desenvolvimento de atividades que focalizam as experiências de vida dos estudantes e que, por isso, são consideradas fontes de aprendizagem significativa.

Em suma, parece relevante mencionar que é preciso inovação na educação, mas ela não está depositada na tecnologia em si, mas na forma como o professor se apropriará desses recursos para construir didáticas que superem a mera reprodução e levem à construção e produção do conhecimento, envolvendo os estudantes através de mediações pedagógicas que conversem com o atual contexto da cibercultura.

### **3. Metodologia**



**SEFIC2017  
UNILASALLE**

**A PESQUISA E O  
RESPEITO À DIVERSIDADE**

**16 A 20 DE OUTUBRO DE 2017**

ISSN 1983-6783

Esta investigação se configura como sendo qualitativa, pois se desenvolve num ambiente natural que focaliza a realidade, e exploratória, uma vez que se refere a um fato específico. Além disso, corresponde a um estudo de caso, pois se volta para um fenômeno inserido em um contexto da vida real. Para tanto, a fim de sistematizar e validar esse estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário, com a participação de 26 educadores regentes de turmas e professores das aulas especializadas (Inglês, Música e Educação Física), observação dos espaços da escola e análise documental da Proposta Educativa, do Plano Global e dos Planos de Estudo.

Os dados obtidos para essa pesquisa foram triangulados, analisados e interpretados a partir da análise de conteúdo que, conforme afirma Bardin (2010, p.33), corresponde a um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A autora complementa que,

*[...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2010, p. 40, grifos da autora).*

Dessa feita, a leitura corresponde a uma interpretação que abre mão da neutralidade, haja vista que nela estão implicadas as percepções do sujeito pesquisador, constituindo, portanto, uma interpretação pessoal dos dados coletados.

Com base nisso, a análise desta pesquisa consiste em verificar os dados coletados em torno de três passos indicados por Bardin (2010): 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

#### **4. Considerações Finais**

A pesquisa, que ainda está em fase de análise, permite alguns apontamentos, os quais seguem no corpo deste tópico.

Durante as observações do espaço, poucos foram os ambientes nos quais as tecnologias digitais não estavam presentes. Consoante a isso está o Plano Global (2017) que prevê um significativo investimento no que tange à parcela material, referente aos equipamentos tecnológico-digitais, e, concomitantemente, há a preocupação em proporcionar formação aos educadores a fim de que esses possam construir seus conhecimentos sobre as tecnologias disponíveis e utilizá-las para a aprendizagem dos estudantes.

No entanto, no dia a dia das aulas, os estudantes têm acesso aos equipamentos tecnológicos, mediados pelo professor, marcados por ambientes específicos para isso. Desse modo, destaca-se que os equipamentos tecnológicos disponíveis, em sala de aula, são utilizados pelo educador com o intuito de auxiliar na exploração e explanação docente. Desse modo, na configuração em que se apresentam disponíveis os equipamentos tecnológico-digitais, mantém-se a atuação do educador como transmissor e do aluno como receptor do conhecimento – mesmo que contando com diferentes estímulos, linguagens, animações e mesmo que esses papéis encontrem-se mais enfraquecidos, em transição, quiçá, para uma transformação.

Sobre isso, tanto a Proposta Educativa (2014) quanto o Plano Global (2017) e o Plano de Estudos (2017) referem que a aprendizagem está ligada à ação do sujeito, destacando o protagonismo do estudante, associando o processo de aprendizagem à experiência, à descoberta e à busca de soluções de problemas.

Nesse sentido, as tecnologias apresentam-se como novas possibilidades a serem exploradas, isto é, quando além da ação do sujeito sobre o objeto, mediado pelas tecnologias digitais, possibilita a sua experimentação, sua ação sobre ele, testando suas hipóteses. Mas, concomitantemente, torna-se fundamental que também mediada pelo diálogo entre o professor e o aluno e entre esse e os pares, em constante interação.



**SEFIC2017  
UNILASALLE**

**A PESQUISA E O  
RESPEITO À DIVERSIDADE**

**16 A 20 DE OUTUBRO DE 2017**

ISSN 1983-6783

Verifica-se, no que se refere à compreensão sobre o uso das tecnologias digitais e os conceitos de ensino e aprendizagem uma consonância entre os documentos analisados e as análises realizadas durante a observação dos espaços, cujo aparato tecnológico-digital é amplo. No entanto, o ponto de divergência encontra-se ainda na necessidade de aprofundar reflexões sobre as possibilidades do uso das tecnologias digitais para a aprendizagem dos estudantes, haja vista que elas se mostram mais utilizadas na prática pedagógica, através de recursos multimídia que dispõe.

Logo, reiteramos, a partir da análise dos dados, que se torna importante a reestruturação, através da resignificação do papel do estudante e do educador, isto é, a ampliação do protagonismo do estudante na construção e potencialização do seu conhecimento, pelo uso das tecnologias digitais no contexto escolar.

Infere-se, com tudo isso, que o Colégio La Salle São João está bem instrumentalizado no que se refere às tecnologias digitais, necessitando, porém, que seu uso vá além de animar aulas expositivas, mas que elas passem a fazer parte do cotidiano escolar, ampliando suas possibilidades de uso, de criação, de produção colaborativa do conhecimento, de resolução de problemas, incorporando as tecnologias digitais na cultura escolar.

Para tanto, conforme constata-se nesta pesquisa, por relevâncias presentes no Plano Global (2017), é necessário maior formação docente para que se possa utilizar as tecnologias de modo que elas ampliem possibilidades de atuação docente e do estudante na construção do conhecimento.

Alicerçado no referencial teórico, foi elaborado um questionário com a finalidade de buscar informações alusivas ao objetivo desta investigação.

Sendo assim, pode-se constatar que as tecnologias digitais mais usadas pelos educadores do Colégio La Salle São João, visando a aprendizagem dos estudantes, são aquelas ligadas ao lúdico, mediante os jogos educativos e interativos, aquelas usadas para a pesquisa, através da navegação das páginas da *Web*, para auxiliar na exploração e explanação, como é o caso dos textos digitais, as edições para apresentação multimídia, as animações e simulações e para o compartilhamento de ideias e interação, como é o caso dos e-mails, dos ambientes virtuais, dos blogs e fóruns.

Diante das respostas dos educadores às questões abertas, foram elencadas quatro categorias, que são:

a) Categoria hibridismo tecnológico digital

É possível inferir que os educadores do Colégio La Salle São João reconhecem a necessidade de aproximar a realidade dos estudantes com a realidade escolar, fazendo uso das tecnologias digitais que os estudantes utilizam no seu cotidiano, construindo intencionalidades pedagógicas a partir dos seus interesses.

Outro ponto a ser destacado, de acordo com as respostas dos educadores ao questionário, é que embora se observe concepções sobre as tecnologias digitais que exploram algumas das suas possibilidades, elas ainda são compreendidas como complementares ao trabalho do educador, voltadas, muitas vezes, para auxiliar na aula expositiva e na ilustração dos conteúdos, tornando-se mais atrativa, dinâmica e prazerosa, do ponto de vista dos educadores. No entanto, é preciso reflexão mais aprofundada sobre as reais possibilidades dos usos das tecnologias a fim de que elas sejam consideradas mais do que instrumentos para animar a educação.

b) Categoria mediação pedagógica na cibercultura

Neste estudo, os educadores apontam sobre a importância do papel mediador ao utilizar as tecnologias nas práticas pedagógicas, como variável importante para que a aprendizagem ocorra em sala de aula, em consonância com as intencionalidades docentes. Desse modo, com os dados obtidos no questionário foi possível inferir que, na concepção dos docentes dos Anos Iniciais do Colégio La Salle São João, as tecnologias digitais auxiliam na prática pedagógica e aprendizagem dos estudantes na medida em que aumentam a atratividade das aulas, tornam-as mais dinâmicas, possibilitam maior interação, fazendo com que a construção do conhecimento se dê de modo mais prazeroso para o



**SEFIC2017  
UNILASALLE**

**A PESQUISA E O  
RESPEITO À DIVERSIDADE**

**16 A 20 DE OUTUBRO DE 2017**

ISSN 1983-6783

estudo. Nessa interatividade, os educadores reconhecem que mesmo numa dimensão exploratória, ilustrativa, atrativa e dinâmica de abordar o conteúdo na sua prática educativa há maior atuação do estudante em dois aspectos: a) pela pesquisa às informações; b) pela troca de ideias originadas em aula.

c) Categoria aprendizagem na cibercultura

A concepção dos educadores participantes desta pesquisa, a partir das respostas ao questionário sobre as possibilidades para a aprendizagem dos estudantes por meio das tecnologias digitais, refere que elas contribuem para o aprendizado, entendendo que as tecnologias fazem parte do cotidiano dos mesmos e, assim, colaboram para ampliar o interesse dos estudantes.

Sendo assim, na concepção desses educadores, as tecnologias, pelo acesso que viabilizam às informações e suas diferentes linguagens, fazem com que os estudantes tornem-se menos passivos e mais ativos no seu processo de aprendizagem, participando com suas experiências prévias ou propiciadas por intermédio das tecnologias digitais, dando-lhes mais subsídios, em quantidade e qualidade da informação, para interagir em sala de aula, a partir das problematizações realizadas pelo educador, com o objeto de conhecimento, com o educador e com seus pares.

d) Categoria: possíveis estratégias para melhorias na prática pedagógica e aprendizagem dos estudantes

Na concepção dos educadores do Colégio La Salle São João, a escola investiu significativamente, nos últimos anos, nos equipamentos tecnológicos, podendo-se afirmar, com isso, que, na maioria das opiniões, as tecnologias oferecidas pela escola são adequadas e suficientes ao trabalho do educador. Porém, com a análise, verifica-se ainda que existem outros pontos importantes a serem melhorados, como: a) a formação docente, para que os educadores possam ter a proficiência necessária para explorar as possibilidades das tecnologias digitais na prática pedagógica do educador e na aprendizagem do estudante; b) a otimização da lousa interativa, haja vista que essa foi uma sugestão de muitos educadores como sendo uma possibilidade para que a escola adquirisse. No entanto, a escola já dispõe desse equipamento, mas ele encontra-se em local pouco acessível aos educadores; c) por fim, o melhoramento do acesso aos equipamentos tecnológicos para os educadores das aulas especializadas, pois eles ficam restringidos quanto às tecnologias disponíveis na escola, precisando investir muito tempo no acesso e na montagem desses materiais, o que muitas vezes inviabiliza seu maior uso.

## Referências

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em: 15/11/2016.

LA SALLE SÃO JOÃO. Plano Global, 2017.  
\_\_\_\_\_. Planos de Estudo, 2017.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

UNIVERSIDADE  
**LaSalle**

[www.unilasalle.edu.br](http://www.unilasalle.edu.br)

Universidade La Salle - Av. Victor Barreto, 2288, Canoas/RS, 92010-000 - 55 51 3476-8500



**SEFIC2017**  
**UNILASALLE**

**A PESQUISA E O**  
**RESPEITO À DIVERSIDADE**

**16 A 20 DE OUTUBRO DE 2017**

ISSN 1983-6783

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2013.

PROVÍNCIA LASSALISTA BRASIL-CHILE. Proposta educativa/Projeto Político Pedagógico. 2014.

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

SCHLEMMER, Eliane ; LOPES, D. Q. Redes Sociais Digitais, Socialidade e MDV3D: Uma perspectiva da tecnologia-conceito ecodi para a educação online. In: Patrícia Lupion Torres; Paulor Reck Wagner. (Org.). **Redes Sociais e Educação**: Desafios Contemporâneos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, v. 1, p. 1-15.

ZABALA, Antoni. **Prática Educativa**: Como ensinar. Trad. Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUIN, Antônio. A sociedade do espetáculo e a reconfiguração da autoridade pedagógica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 207-222, out./dez. 2013. Editora UFPR.