

CULTURA DIGITAL E A RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINAR E DO APRENDER NO ENSINO MÉDIO

Marlete Teresinha Gut

Colégio La Salle Medianeira
marlete.gut@lasalle.org.br | ORCID 0000-0002-1483-6437

Simone Maria Rossetto Belusso

Colégio La Salle Medianeira
simone.rosseto@lasalle.org.br | ORCID 0009-0004-2655-3356

Cledes Antonio Casagrande

Universidade La Salle
cledes.casagrande@unilasalle.edu.br | ORCID 0000-0003-1499-1661

Resumo

O presente artigo apresenta uma sequência didática focada no desenvolvimento da Cultura Digital, realizada na 1ª série do Ensino Médio de uma escola no interior do Rio Grande do Sul. Objetiva refletir sobre a prática desenvolvida e sinalizar estratégias que possam contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas visando efetivar o que orienta a Base Nacional Comum Curricular (2018). É uma investigação de natureza qualitativa, de cunho descritivo, caracterizada como relato de experiência. A partir da análise e da interpretação dos dados, ancorada na perspectiva hermenêutica, foi possível compreender a importância de: (a) construir processos de ensino e aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à Cultura Digital; (b) entrelaçar as práticas escolares com as vivências sociais do estudante; (c) oportunizar experiências significativas de aprendizagens para impulsionar o protagonismo estudantil. Com isso, a experiência relatada permite compreender que práticas pedagógicas contextualizadas e metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Tecnologias Digitais; BNCC; Protagonismo Estudantil.



Abstract

This article presents a didactic sequence focused on the development of Digital Culture, carried out in the 1st year of High School in a school in the in a country town of Rio Grande do Sul, Brazil. Its purpose is to reflect on the developed practice and indicate strategies that may contribute to the redefinition of pedagogical practices in order to effectively implement what is guided by the National Common Curricular Base (2018). It is a qualitative investigation, of a descriptive nature, characterized as an experience report. By the analysis and interpretation of the data, anchored in a hermeneutical perspective, it was possible to understand the importance of: (a) building teaching and learning processes focused on the development of competences and skills inherent to Digital Culture; (b) interweaving school practices with the students' social experiences; (c) providing meaningful learning experiences to promote student protagonism. Hence, the reported experience allows us to understand that contextualized pedagogical practices and active methodologies foment to the development of autonomy and student protagonism.

Keywords: Pedagogical Practices; Digital Technologies; Common National Curriculum Base; Student Protagonism.

Introdução

A nossa forma de ser e de estar no mundo vem adquirindo novas configurações e concepções na atualidade. As constantes e aceleradas invenções e o aprimoramento das Tecnologias Digitais (TDs) impulsionam mudanças nas formas de conceber e de construir as relações pessoais, sociais, comerciais e culturais. Percebemos que os artefatos tecnológicos estão presentes nas diversas práticas sociais cotidianas transformando modos de comunicação e de socialização, rotinas, hábitos e comportamentos que interferem no cotidiano escolar. Além disso, o isolamento físico, desencadeado pela Pandemia da COVID-19, ampliou a presença das TDs na dinâmica social, desafiando os profissionais da educação a repensar as práticas pedagógicas propostas e realizadas no âmbito escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) postula a inserção das TDs no currículo dos três níveis da Educação Básica e essa temática é evidenciada nas dez



competências gerais a serem desenvolvidas no percurso dos estudantes. A quinta competência, por exemplo, versa especificamente sobre a Cultura Digital e pontua que, além de utilizar e consumir TDs, é imprescindível compreendê-las e encará-las com criticidade; utilizá-las de forma ética e responsável nas diferentes dinâmicas sociais e escolares; bem como, criar tecnologias para produzir conhecimentos, ampliar as possibilidades de comunicação e o acesso às informações. Além disso, ressalta que o educando deve ser capaz de utilizar as TDs para resolver problemas do cotidiano e exercer a cidadania (Brasil, 2018).

Diante do exposto, avaliamos como relevante a reflexão sobre as TDs e sua inserção nas práticas pedagógicas visto que pode contribuir na efetiva implementação da BNCC, a qual preconiza o desenvolvimento de competências e habilidades, a construção de experiências e aprendizagens mais significativas, aproximando a escola da vida e a vida da escola, como defende Dewey (2002). Panorama que atribui relevância a este artigo, que apresenta uma sequência didática focada no desenvolvimento da Cultura Digital, realizada na 1.^a série do Ensino Médio de uma escola no interior do Rio Grande do Sul.

O objetivo deste artigo consiste em refletir sobre uma prática pedagógica desenvolvida, sinalizando estratégias que possam contribuir para a ressignificação de outras práticas pedagógicas, visando efetivar o que orienta a BNCC. É um estudo de natureza qualitativa, de cunho descritivo e caracterizado como relato de experiência. Para a análise dos dados, utilizou-se a abordagem hermenêutica.

Após essa breve contextualização, apresentamos, na sequência, a estrutura do artigo. Ele inicia com algumas interlocuções sobre a temática abordada, entrelaçando as premissas da BNCC (2018), as concepções de Dewey (1978, 1979, 2002), de Perrenoud (2000), de Schlemmer e Backes (2008), de Schlemmer e Moreira (2022), entre outros. Pesquisadores que defendem uma educação com foco no desenvolvimento de habilidades e competências, em práticas pedagógicas conectadas com as dinâmicas sociais dos estudantes e metodologias ativas como potenciais estratégias didáticas na construção de experiências significativas de aprendizagem.

No tópico seguinte, caracterizamos o percurso metodológico, o contexto, os atores e as motivações da experiência desenvolvida. Em seguida, na análise e discussão dos resultados, explanamos as percepções, reflexões e achados da experiência que ressaltam a importância de: (a) construir processos de ensino e

aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à Cultura Digital; (b) entrelaçar as práticas escolares com as vivências sociais do estudante; e (c) proporcionar experiências significativas de aprendizagens para impulsionar o protagonismo estudantil.

Marco Teórico

Neste tópico, apresentamos o referencial teórico que fundamenta as reflexões apresentadas no artigo. O texto articula a concepção defendida por John Dewey, de que a escola e a vida são processos inseparáveis, com as premissas da BNCC, e os conceitos de Perrenoud (2000), de Schlemmer e Backes (2008), de Schlemmer e Moreira (2022), entre outros. Nosso intuito é apresentar uma compreensão da formação que entrelaça a educação e a vida, TDs e o desenvolvimento de competências e habilidades nas práticas pedagógicas, no contexto da Cultura Digital.

Educação e tecnologias: cenários e desafios

De acordo com Teixeira (2002), a valorização da informação e do conhecimento atribui relevância às tecnologias da informação e da comunicação, pois as TDs ampliam significativamente as possibilidades de acesso à informação, ao conhecimento e à sociedade em rede. Mas não é de hoje que os referidos artefatos transformam a forma de ser e de estar no mundo. Dewey (2002), versando sobre a invenção da tipografia e do telégrafo, afirma que as transformações decorrentes desses artefatos representaram uma “revolução intelectual”, visto que as inovações em tela ampliaram o acesso aos saberes construídos, até então reservados a um grupo seletivo. “O saber foi posto em circulação. [...] O conhecimento deixou de ser sólido imóvel - liquefez-se. E move-se ativamente em todos os fluxos que percorrem a sociedade” (Dewey, 2002, p.32). São afirmações de longa data (do ano de 1900), mas assertivas na contemporaneidade em meio às transformações desencadeadas pelas TDs que estão alterando, cada vez mais, o nosso cotidiano, a forma de organização da sociedade, as relações pessoais e profissionais, os paradigmas econômicos e produtivos, o nosso ir e vir, enfim, ressignificando nossos tempos, espaços, presenças, relações e concepções. Movimento intensificado em decorrência do isolamento físico desencadeado pelo coronavírus como ressaltado por Schlemmer e Moreira: “em função da pandemia do COVID-19 toda essa realidade hiperconectada, que resulta da ecologia de rede, compreendida como as relações entre indivíduos, biodiversidade, técnica, informação e território, se tornou mais



evidente” (Schlemmer & Moreira 2020, p.105)

Perrenoud (2000, p.125), versando sobre as tecnologias da informação e da comunicação, declara que a “a escola não pode ignorar o que se passa no mundo”, visto que as tecnologias emergentes, além de transformar a forma como nos comunicamos, alteram o modo “de trabalhar, de decidir, de pensar”. Di Felice (2020, p.10), corrobora afirmando que “o advento das tecnologias conectivas e das arquiteturas de interação, compostas por redes de dados e por diferentes tipos de inteligência, mudou para sempre nossa condição habitativa”. Se nosso jeito de ser e de estar no mundo não é mais o mesmo, é imperativo arquitetar um novo jeito de pensar e de fazer educação, congruente com a dinâmica da Cultura Digital.

Como a escola e os professores transitam nesse cenário onde a informação está em toda parte e na palma da mão? Que valor tem hoje para um estudante memorizar ou decorar dados quando tem a seu dispor uma enorme fonte de dados e saberes? É um cenário onde é seminal saber selecionar, interpretar, analisar e encarar com criticidade as informações e “verdades” que são amplamente difundidas, de forma instantânea e de alcance global. As instituições escolares não são um mundo à parte e precisam considerar o seu entorno social. Nesse sentido, Dewey (1978), em sua obra “Vida e Educação”, afirma que vida e a educação escolar não podem andar separadas. A escola e as demais instituições sociais precisam caminhar juntas. Conforme o autor,

Não deve haver separação entre vida e educação. As crianças não estão num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo. [...] Para tal a escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, mas ao mesmo tempo estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: família, os centros de recreação e trabalho, as organizações de vida cívica, religiosa, econômica, política (Dewey, 1978, p.7).

A afirmação de Dewey desencadeia, ainda hoje, algumas perturbações para educadores e gestores escolares. Diferentes artefatos tecnológicos digitais fazem parte do cotidiano dos estudantes, mas ainda não conseguimos inseri-los, de forma congruente e efetiva, nas práticas pedagógicas. Nos anos 90, as discussões giravam em torno da inserção ou não das TDs no ambiente escolar. E, em meio ao distanciamento físico, provocado pela pandemia da COVID-19, os debates estão cada vez mais centrados em construir uma inserção congruente com práticas pedagógicas que promovam o protagonismo, a autonomia e experiências



significativas de aprendizagem. Nesse contexto, entram em cena os desafios da BNCC (2018) que defende, desde as primeiras páginas, uma educação integral, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, no protagonismo dos estudantes e conectada com os interesses e com o contexto social dos estudantes.

O que é aprender? Como se aprende? Quais práticas pedagógicas oportunizam experiências significativas de aprendizagem? Interrogações recorrentes dos profissionais do campo da educação e buscamos em Dewey (1978, 1979, 2002), premissas que podem contribuir na constituição de concepções, práticas e experiências significativas de aprendizagem. O pensador postula que se aprende com a experiência e conectando os saberes escolares com a vida cotidiana. A educação, para Dewey, é uma necessidade e um processo social, com potencial de transformar a sociedade e, por isso mesmo, é fundamental que esteja vinculada à dinâmica social, fundamentada na experiência e centrada no interesse do aluno, colocando-o em atividade, em ação.

Além disso, o autor destaca que a criança não é um ser à parte ou isolado do mundo, o que justifica que a educação escolar não pode estar dissociada do contexto da criança e das práticas sociais. A escola não pode andar desvinculada dos eventos, das inovações e das mudanças que acontecem no cotidiano das pessoas: nas suas condições de vida e nas novas relações que são estabelecidas diante dos avanços e transformações sociais. Dewey (2002) enfatiza, ainda, que pouco adianta fixar-se nas lembranças de tempos em que ser criança significava ser um adulto em miniatura e tradução de “reverência e obediência implícita”. Os tempos são outros e a dinâmica social cotidiana está em constante e acentuada transformação. E a educação? Na percepção de Dewey (2002, p.22), a educação também precisa reconfigurar-se: “o que ocorreu foi uma mudança radical das condições de vida, e somente uma mudança igualmente radical no campo da educação produzirá resultados palpáveis”.

Dewey acentua, constantemente, que a educação vai muito além de preparar para a vida, pois a educação é a própria vida. Concepção defendida por Anísio Teixeira (1997, p.89) ao afirmar que a “educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver”. Assim sendo, viver e aprender a viver inclui ensinar a pensar: pensar sobre a ação do homem no mundo, bem como, nas consequências da intervenção humana na sociedade. Nas premissas deweyanas, em meio a tantas mudanças, não há



possibilidade de preparar a criança para a vida futura, pois o futuro é imprevisível e, por isso, é relevante provocar o desenvolvimento da autonomia. Nessa perspectiva, Dewey (1897, p.77) ressalta que “é impossível preparar a criança para qualquer conjunto preciso de condições. Prepará-lo para a vida futura significa dar-lhe o domínio de si mesmo”.

Dewey (2002), assim, aponta para a importância da interação e da ação do indivíduo no processo de educação escolar, proporcionando atividades práticas como, por exemplo, experiências de culinária. O pensador, porém alerta que a culinária, assim como outras práticas, não deve ser o fim último da atividade educativa, pois a ideia não é ensinar um ofício, mas entender os processos que envolvem a produção de um alimento, podendo assim, ser uma estratégia significativa e efetiva para aprender e ampliar os conhecimentos nas diversas áreas do conhecimento como a biologia, a química e a matemática, entre outras. De acordo com Dewey, é uma forma que a escola tem de “associar-se à vida, de tornar-se a segunda casa da criança, onde ela aprende através da experiência direta, em vez de ser apenas um local onde decora lições” (Dewey, 2002, p.26). Dessa forma, o autor enfatiza a necessidade de vincular os aprendizados de casa com os da escola e os da escola com os da casa e, conseqüentemente, com as demais práticas sociais. Nesse sentido, Teixeira (1997) pontua questões práticas e cotidianas que contribuem para o bem viver. Para o autor,

a escola deve ensinar a todos a viver melhor, a ter a casa mais cuidada e mais higiênica; a dar às tarefas mais atenção, mais meticulosidade, mais esforço e maior eficiência; a manter padrões mais razoáveis de vida familiar e social; a promover o progresso individual, através os cuidados de higiene e os hábitos de leitura e estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento (Teixeira, 1997, p.82).

No contexto da Cultura Digital, ensinar a bem viver é integrar os artefatos tecnológicos emergentes no cotidiano escolar, visto que estão cada vez mais presentes nas diversas práticas sociais. Hoje, diante das possibilidades de interação potencializadas pelas TDs, podemos ressignificar a aprendizagem, mas desde que esses artefatos estejam congruentes com concepções, metodologias e práticas pedagógicas que potencializam a construção colaborativa de saberes, caso contrário, servirão simplesmente para reforçar e reproduzir lições com meios mais sofisticados, ao invés de oportunizar efetivos aprendizados.

*Base Nacional Comum Curricular e Tecnologias Digitais*

A BNCC (2018) apresenta as aprendizagens básicas para todos os níveis da Educação Básica e oficializa o compromisso com a educação integral, com igualdade, equidade e a diversidade. Além disso, foca no desenvolvimento de competências e habilidades e postula uma imersão na Cultura Digital. O conceito de educação integral perpassa pela visão de um ser humano global (plural, singular e integral) e sujeito da sua aprendizagem com práticas que possibilitam o seu desenvolvimento integral. Uma educação que promove experiências significativas de aprendizagem, valoriza as singularidades e diversidades, bem como, o contexto histórico, social e cultural dos sujeitos, ressignificando o seu ser no mundo.

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, 2018, p.16).

Ao postular a sistematização interdisciplinar e contextualizada dos saberes, a BNCC (2018) alerta para a urgência da superação da fragmentação dos conhecimentos em disciplinas para que a aprendizagem possa ter mais sentido e significado e contribua para o “protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p.15). Um movimento que pode ressignificar a educação uma vez que reitera a importância do contexto social e o interesse do estudante e, no contexto da Cultura Digital, a inserção das TDs nas práticas pedagógicas. Como educadores e pesquisadores, entendemos que são elementos âncora na construção de experiências significativas de aprendizagens e do protagonismo estudantil.

A BNCC (2018) alerta que é preciso reconhecer a urgência da reformulação da escola e da formação das juventudes diante da dinamicidade e complexidade das práticas sociais da contemporaneidade. As TDs, nas últimas décadas, têm transformado nosso viver e conviver. Panorama perceptível e manifesto na nossa configuração de ser e de estar no mundo: na nossa forma de interagir e de se relacionar, de ir e vir, de trabalhar e de aprender, de produzir e de consumir, enfim, na nossa forma de existir e, conseqüentemente, no jeito de exercer nossa cidadania, no ensinar e no aprender. Incorporar as TDs nas práticas pedagógicas é pauta, há



décadas, em eventos e discussões de teóricos e profissionais da educação (bem como de outras áreas do conhecimento) e preconizado na BNCC, como pode ser verificado:

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. (Brasil, 2018, p.462)

O acento às TDs nas práticas escolares é recorrente na BNCC visto que a temática é abordada ao longo de todo o documento, enfatizando que não basta saber utilizar tecnologias, mas é necessário compreender e criá-las para o efetivo exercício da cidadania, conforme expresso na competência cinco, que versa especificamente sobre a Cultura Digital. Mas o que é Cultura Digital? O que significa desenvolver a Cultura Digital?

Na concepção de Pierre Lévy (1999), Cultura Digital ou Cibercultura é 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” (Lévy, 1999, p.17). Conceito pontualmente exemplificado por Sena (2020), ao afirmar que a Cultura Digital é a cultura contemporânea onde grande parte da dinâmica cotidiana é mediada pelas TDs. Conforme segue:

[...] seja para fazer compras, se inscrever em concursos, falar com parentes, amigos, trocar afetos com a pessoa amada, enviar comunicados de trabalho, resolver questões bancárias, agendar atendimentos em órgãos públicos, ouvir uma canção, ver um filme, buscar uma nova receita para inovar na cozinha, marcar a reunião da associação, ver a bula de um remédio, articular uma atividade do sindicato, organizar uma ação do movimento, tirar uma foto, vender um produto, fazer campanha política, mobilizar uma greve, quase tudo ocorre na mediação tecnológica. (Sena, 2020, p.380)

Uma cultura onde os artefatos tecnológicos integram-se ao nosso existir. Condição que, no âmbito escolar, exige o desenvolvimento de habilidades e competências específicas do contexto digital. Desenvolver a Cultura Digital, de acordo com a BNCC (2018), implica a compreensão do universo tecnológico para que os jovens sejam usuários responsáveis e protagonistas, ou seja, além de consumidores, ser produtores de tecnologias e de conhecimentos. O relevo é

perceptível também nos objetivos de aprendizagem e no desenvolvimento das competências e habilidades específicas de cada uma das quatro áreas do conhecimento que entrelaçam a formação dos estudantes do Ensino Médio. Na competência sete da área de Linguagens e suas Tecnologias, por exemplo, as quatro habilidades a serem desenvolvidas fazem referência às TDs. Conforme pode ser comprovado a seguir:

(EM13LGG701¹) Explorar tecnologias digitais compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede. (Brasil, 2018, p.497)

Como podemos perceber, o desenvolvimento da competência específica sete pressupõe oportunizar a exploração das diferentes formas e contextos de linguagem e dos artefatos tecnológicos, mas também as interfaces críticas e éticas. A incorporação das TDs na educação, de acordo com as premissas da BNCC, pressupõe fomentar a Cultura Digital no ambiente escolar como um todo, ou seja, onde práticas pedagógicas e experiências docentes e discentes contemplem a efetiva apropriação dos artefatos digitais emergentes. É desenvolver o protagonismo e a autonomia, oportunizando preparar o indivíduo para o que está por vir, para o que ainda não faz parte do seu cotidiano.

É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente,

¹ EM13LGG701: codificação da BNCC que identifica o nível de ensino (Ensino Médio); b) 13: sinaliza que esta habilidade pode ser desenvolvida em qualquer série do EM; c) as letras LGG: indicam a área de conhecimento (neste caso, Linguagens); d) 701: refere-se às competências e habilidades ("7", indica a competência específica da área de conhecimento e "01": sinaliza que é a primeira habilidade da competência específica em foco, ou seja, competência específica n.º 7.



computação e tecnologias digitais. (Brasil, 2018, p.475)

Nesta perspectiva, Pietrocola e De Souza (2019, p.70) alertam sobre função social da escola na sociedade científica e tecnológica: “Mais do que nunca, a educação deve buscar preparar os indivíduos para estabelecerem uma relação mais dialógica e engajada com a ciência e a tecnologia”. Inserir artefatos tecnológicos emergentes no cotidiano escolar não significa, por si só, educar e preparar o estudante para a Cultura Digital e muito menos representa a transformação do processo de ensino e aprendizagem. Backes e Schlemmer (2008, p.530), alertam que “o que faz com que um processo de ensino e de aprendizagem seja eficiente não é a opção tecnológica, mas sim a proposta epistemológica-didático-pedagógica que suporta o uso de determinada tecnologia”.

No contexto da Cultura Digital, é imperativo transformar o ensinar e o aprender, mas este novo paradigma, na percepção de Schlemmer e Moreira (2022, p.140), “exige novas epistemologias, novas teorias que possibilitem inventar novas metodologias e práticas pedagógicas”. Ser inventivo e disruptivo pressupõe epistemologias, metodologias e práticas pedagógicas reflexivas, dialógicas, intencionais, problematizadoras, desafiadoras e contextualizadas. Estratégias pedagógicas que oportunizem experiências significativas de aprendizagem, bem como o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia juvenil e a formação para a cidadania. Nessa perspectiva, trazemos, na sequência, um relato de experiência com práticas pedagógicas que proporcionaram experiências significativas de aprendizagem, impulsionaram o protagonismo estudantil e contribuíram para o desenvolvimento da Cultura Digital.

Percurso Metodológico

O estudo em tela é de natureza qualitativa e de cunho descritivo, caracterizando-se como um relato de experiência. As pesquisas qualitativas, amplamente utilizadas nos estudos no campo da educação (e também nas demais ciências humanas e sociais) tencionam, nas percepções de Godoy (1995) e de Minayo (2012) buscam compreender e interpretar percepções, ideias, fenômenos e contextos dos sujeitos acerca das experiências e vivências. A análise e a interpretação do estudo foram desenvolvidas por meio da abordagem hermenêutica

Fortunato (2018) caracteriza o relato de experiência como uma receita que

norteia a ação e o olhar do pesquisador, mas, ao mesmo tempo, alerta que as receitas têm ingredientes e modos de fazer diferenciados, dependendo do contexto e dos instrumentos disponíveis. O autor defende que é uma metodologia que permite uma maior aproximação com a dinâmica educacional por possibilitar "pensar sobre, na, com e para educação, com o intuito de renová-la" (Fortunato, 2018, p.37). O autor apresenta nove sugestões na construção desse percurso metodológico, que, na metáfora da receita, ele adjetiva como ingredientes: (1) antecedentes; (2) local; (3) motivo; (4) agentes; (5) envolvidos; (6) epistemologia para a ação; (7) planejamento; (8) execução e (9) análise teórica. O autor, porém, sinaliza que os passos acima são propostas orientadoras e não tem o intuito de engessar um relato de experiência. Nas palavras de Fortunato (2018, p.48): "Os nove elementos constituem apenas um roteiro, um balizador, uma sugestão, uma ideia inicial... que precisa ser verificado, discutido, refinado, fortalecido, sempre à luz de novas experiências educacionais".

A prática em questão foi realizada em uma escola comunitária, situada no interior do Rio Grande do Sul, que atende cerca de 500 estudantes nos três níveis de ensino da Educação Básica. Envolveu, por cinco semanas, 52 estudantes das duas turmas da 1ª série do Novo Ensino Médio (NEM)². A professora de Língua Portuguesa das turmas, com Graduação e Mestrado em Letras, e a Coordenadora Pedagógica da instituição, com Graduação em Pedagogia, proficiência em Tecnologia Educacional e Mestrado em Educação, são os agentes da experiência.

Vale ainda destacar que se trata de um grupo de estudantes comprometidos e engajados com a sua aprendizagem, oriundos de famílias que ainda percebem na educação uma ferramenta indispensável na busca de um futuro promissor. Além disso, educadores em movimento ímpar repensando epistemologias e metodologias no intuito de ressignificar o ensinar e o aprender no contexto da Cultura Digital e efetivar o que preconiza a BNCC - que aprendizagens devem estar "sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, bem como, com os desafios da sociedade contemporânea". (Brasil, 2018, p.16)

Para análise de dados, utilizou-se a abordagem hermenêutica. A hermenêutica é uma forma de produzir conhecimento por meio do exercício analítico e interpretativo, que leva à compreensão dos sentidos e dos significados expressos por meio das

² Nomenclatura utilizada, pois prevê a reestruturação do Ensino Médio com um currículo que contempla uma Formação Geral Básica (as aprendizagens essenciais e comuns para todos os estudantes brasileiros do Ensino Médio) e os Itinerários Formativos (percursos sistematizados pelas instituições, de acordo com seus contextos e especificidades).



linguagens. Hermann (2003) afirma que a hermenêutica pode trazer contribuições importantes para as pesquisas qualitativas no campo da educação, visto que induz à reflexão, reconstruindo sentido e significado às práticas pedagógicas. É importante dizer que, nessa metodologia de análise, o pesquisador deve assumir uma postura dialógica com seu objeto de pesquisa, dessa forma, pode-se dizer que a hermenêutica dá legitimidade ao olhar pessoal e autoral do investigador. Por isso, na percepção de Flores (2021, p.23), “a hermenêutica apresenta-se como uma abordagem que exige do pesquisador uma atitude reflexiva e vigilante” para que consiga articular, de forma consistente, os dados da pesquisa, a literatura sobre a temática investigada e as compreensões que emergiram de seu exercício interpretativo. Diante dessa perspectiva, na sequência, os elementos do relato de experiência serão explanados e interpretados, não de modo fragmentado, mas sim entrelaçados, como na receita de bolo, onde os ingredientes vão se misturando e coexistindo de tal modo que suas combinações vão produzindo novas formas e perspectivas.

Análise e Discussão de Dados

De acordo com Fortunato (2018), o relato de experiência, como objeto de pesquisa, vai além de uma simples descrição da experiência desenvolvida. Por isso, para validar o estudo, apresentamos os resultados que emergem do exercício interpretativo hermenêutico, desenvolvido a partir da triangulação entre a literatura, a prática pedagógica construída e as percepções dos autores. A dinâmica revelou a importância de: (a) construir processos de ensino e aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à Cultura Digital; (b) entrelaçar as práticas escolares com as vivências sociais do estudante; e (c) proporcionar experiências significativas de aprendizagens para impulsionar o protagonismo estudantil, como veremos a seguir.

Construir processos de ensino e aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à Cultura Digital

Na parte introdutória da BNCC, são apresentadas as dez competências gerais que são transversais e perpassam todas as etapas e componentes curriculares da Educação Básica, englobando competências cognitivas, comunicativas e socioemocionais. A inclusão das competências comunicativas e socioemocionais

atribui um caráter inovador à BNCC, pois a história da educação brasileira denota um currículo focado apenas nas competências cognitivas. Além disso, a BNCC do Ensino Médio assegura aprendizagens essenciais que devem considerar o contexto social das juventudes (Brasil, 2018).

A comunicação através da linguagem digital é uma realidade já consolidada em meio aos jovens há algumas décadas, sendo intensificada, principalmente, durante o período pandêmico iniciado em 2020. Diante dessa realidade, urge a necessidade de uma aproximação entre os saberes escolares e as TDs com práticas que promovam não somente a inserção desses artefatos em sala de aula, mas que os estudantes as utilizem para compreender e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, exercendo protagonismo e autoria na resolução de problemas no âmbito pessoal e coletivo. Em consonância com essa nova conjuntura, as aulas de Língua Portuguesa, conforme orientado na BNCC (2018), passaram a incluir o estudo de novas linguagens, buscando o letramento digital de crianças e jovens, promovendo o trabalho com artefatos que promovam significativas vivências e construção de conhecimentos.

Diante dessa necessidade, no colégio em estudo, foi desenvolvida durante o período de cinco semanas, nas aulas do Itinerário de Língua Portuguesa na 1ª série do Ensino Médio, uma trilha de aprendizagem com foco no estudo do gênero jornalístico, o qual tem utilizado de forma cada vez mais frequente os meios digitais para sua produção e circulação. A trilha iniciou-se com a análise dos interesses que movem o campo jornalístico por meio do estudo do gênero textual: primeira página de jornal impresso, cujo objeto de estudo escolhido foi a publicação do jornal “O Estado de São Paulo” datada no dia 9 de julho de 2014. A capa traz como tema central a derrota da Seleção Brasileira de futebol por 7 a 1 para a Alemanha durante a Copa do Mundo de 2014.

Na oportunidade, foi feita a identificação dos elementos que a constituem, como cabeçalho, manchetes, linha-fina, chamadas, imagens, legendas, bem como os recursos e as diferentes linguagens que cada um deles faz uso. A manchete, por exemplo, utiliza-se de formas e tamanhos diferenciados em relação aos demais itens verbais, além de sua disposição na diagramação ocupar uma posição de destaque, objetivando destacar seu assunto como principal.

Cada elemento possui uma função dentro do gênero e a sua disposição influencia o modo como o leitor vai ler o periódico, revelando a intencionalidade e a



importância na escolha das diferentes linguagens e recursos. Para que esse objetivo seja mais eficaz, é preciso ter ciência acerca desses elementos para que se crie um texto que cumpra com seu papel funcional enquanto gênero. Saber localizar essas informações básicas é importante para compreender o contexto em que o conteúdo do jornal foi produzido. A articulação dos diferentes modos de uso da linguagem denomina-se multimodalidade, cuja caracterização inclui a comunicação por meio da junção das linguagens verbais e não verbais e recursos gráficos diversos, sendo largamente utilizadas nas versões atuais dos jornais impressos e digitais.

Durante o desenvolvimento do estudo da primeira página de jornal, também chamada de capa, realizou-se a comparação de publicações de períodos históricos diferentes, mas com assunto semelhante. A capa de 2014, referida anteriormente, foi analisada comparativamente com a do jornal “Folha de São Paulo”, de 1970, cuja temática central girava em torno da conquista do tricampeonato da Seleção Brasileira masculina de futebol sobre a italiana na Copa do Mundo de 1970. Além das diferenças no tratamento das informações, observaram-se as muitas mudanças ocorridas no *layout* dos jornais ao longo do tempo, o que pode ser ampliado com a exploração de um infográfico, disponibilizado no livro didático, contendo a evolução dessas mudanças desde a criação da máquina de impressão por Gutenberg.

Nas aulas que se seguiram, explorou-se a importância da escolha intencional e coerente das imagens que constituem a capa de um jornal, pois os textos visuais, se bem escolhidos, atuam como complemento do texto verbal, preenchendo lacunas e ajudando o leitor a deduzir informações, além de ser o primeiro texto lido (imagético) ao nos depararmos com uma capa. Em vista disso, acentuou-se, junto aos estudantes, a importância da escolha assertiva das imagens e de como elas expõem informações e revelam intenções e opiniões. Estratégias didáticas que na nossa percepção, ancorada na concepção de Perrenoud (2000), são congruentes para o desenvolvimento das competências inerentes à Cultura Digital, como segue:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (Perrenoud, 2000, p.128).

Memorizar fatos e informações eram habilidades fundamentais na educação no período da oralidade, quando não se conhecia a escrita e muito menos a imprensa, o

computador e a internet. A dinâmica da Cultura Digital, segundo Marques e Caetano (2002, p.131), “permite e exige novas experiências que requerem novos tipos de habilidades ou competências”. Ou seja, mais que reproduzir dados, é essencial saber localizar, selecionar, interpretar, (re)construir e re(significar) saberes construídos ao longo da história. Em perspectiva similar, Dewey (2002, p.23), postula que proporcionar atividades que desenvolvem as competências necessárias para o exercício da cidadania, no seu contexto social, podem ressignificar o papel da escola que poderá se transformar em um “genuíno centro da vida comunitária ativa, ao invés de um lugar isolado onde se aprendem lições”.

Em consonância com a exploração de todos esses recursos, critérios como imparcialidade, objetividade e clareza das informações foram amplamente discutidos e analisados, expondo situações de uso da linguagem verbal contemplando esses critérios. Além disso, durante todo o processo de estudo, foi-se fazendo a comparação com as versões digitais de jornais, finalidade prevista na abertura do capítulo do livro didático, no qual se encontra a orientação para que o docente a realize. Já que o contato dos alunos com os jornais se dá em maior número com o digital, é importante que conheçam o jornal impresso, a fim de entender sua transposição para o digital ocorrida nos últimos anos. A sucessão da análise acerca do assunto, no livro didático, dá-se através de uma proposta de produção de uma manchete e de uma chamada sobre uma notícia ou reportagem de escolha do aluno, conforme pode ser observado a seguir.

Manchete e chamada | 1 | Sugestões de leitura e de filme para o professor.

Neste capítulo, você estudou alguns gêneros textuais que compõem a primeira página de um jornal. Percebeu que esses gêneros têm funções e características específicas (referentes à estrutura, ao conteúdo, etc.). Soube também que a linguagem deve ser adequada à finalidade do texto e à situação comunicativa.

Agora, para colocar em prática o que estudou, você deve elaborar uma manchete e uma chamada. Reúna-se em duplas ou trios para planejar e produzir o texto.

© Getty Images/Paul Magnier/Photo - All Editorial Images

No início do século XX, em países como os Estados Unidos, era comum as crianças trabalharem como vendedores de jornais. Com uma voz potente, esses pequenos jornalheiros passavam boa parte da manhã – e de sua infância – nas ruas das cidades gritando a manchete do dia.

Preparação

1. Que fato mais marcou o Brasil ou o mundo nos últimos dias? Façam uma pesquisa sobre esse fato e o registrem de forma sintética.
Pessoal.
2. Os gêneros manchete e chamada pertencem à esfera jornalística. Nessa atividade, a intenção é que os alunos separem uma matéria – que será anunciada na capa de um jornal – e, com base nela, elaborem a manchete e a chamada.
2. Separem uma matéria jornalística (notícia, reportagem, etc.) sobre esse fato. Vocês podem pesquisá-la em jornais digitais. Esse texto servirá de base para a produção da manchete e da chamada.

Figura 1 - proposta de produção.

Fonte: Positivo, 2022, p. 96.



Importante ressaltar a essencialidade de um planejamento com hibridismo de espaços e tempos (sociais e escolares), artefatos (analógicos e digitais) e procedimentos didáticos (orientações, mediações e interações), planejamento com intencionalidade pedagógica, temáticas e diversos tipos de linguagens. Estratégias e desenhos metodológicos que entrelaçam os saberes escolares e sociais e viabilizam o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, comunicacionais e socioculturais. Franco (2015, p.604) afirma que a intencionalidade “dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social”.

Entrelaçar as práticas escolares com as vivências sociais do estudante

A ideia de educação integral e para a vida, considerando o entorno e a natureza do estudante é acentuada, nas obras de Dewey “A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo” (2002), Vida e Educação (1978) e no Credo Pedagógico (1897), nas quais reforça a importância de uma educação que parta da experiência e do contexto social, com relevo para a resolução de problemas e desafios da vida cotidiana. A educação, para Dewey, é uma necessidade e um processo social, com potencial de transformar a sociedade e, por isso mesmo, é fundamental que esteja vinculada à dinâmica social, fundamentada na experiência e centrada no interesse do aluno, colocando-o em atividade, em ação, para que a aprendizagem tenha sentido e seja significativa.

Partindo da premissa de que o trabalho com a realidade do aluno o faz criar relações muito mais significativas, e considerando uma necessidade de letramento digital em relação ao uso com a língua, optou-se por criar um contexto de produção, contemplando a vida escolar diária dos alunos, dando-lhes a possibilidade de serem os autores dos fatos noticiosos. A pauta contemplada deveria basear-se em fatos atuais que diziam respeito à escola onde estudam, sendo esta o principal meio de circulação das capas, cujo público-alvo sai do mundo abstrato e torna-se mais “palpável”. Motivou-se, ainda, a busca ativa por novas informações e investigação dos fatos, enfatizando a importância das informações serem verídicas e com fonte confiável.

Dessa forma, com base nos conhecimentos acerca do gênero, produzidos através das aulas e elencados anteriormente, procedeu-se ao trabalho prático de produção de uma capa de jornal, cujos critérios deveriam levar em consideração,



Cabe ressaltar que durante todo o processo de produção, o professor atuou apenas como mediador da aprendizagem, motivando o protagonismo dos alunos na busca pela construção e troca de conhecimentos. O que pôde ser verificado, por exemplo, quando alguns grupos solicitaram “o olhar” do professor sobre as etapas de produção, explicando a este o porquê das escolhas tanto de *layout* quanto dos termos lexicais.

Uma estratégia e intervenção docente que nos remete à resignificação do papel do professor no contexto da digitalidade e na qual o conhecimento “liquefez-se”. O professor perde o posto de detentor do conhecimento e passa a ser o mediador e o articulador do processo de ensino e aprendizagem. Dewey (1979, p.43) já defendia que “o professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem”. Gadotti (2003, p.18), por sua vez, enfatiza que o professor articulador do processo educativo faz “fluir o saber”. Em relação à inserção das TDs no ambiente escolar, Marques e Caetano (2002) lembram que o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a ser mediador e aprendente no processo de ensinar e aprender.

O educador que adota as novas tecnologias perde o posto de dono do saber, mas ganha um novo e importante posto, e de mediador da aprendizagem. Ele passa a dirigir as pesquisas dos alunos, apontar caminhos, esclarecer dúvidas, propor projetos e sem dúvida aprender muito mais (Marques & Caetano, 2002, p.138).

E discorrendo sobre apontar caminhos, destacamos que, na escolha do repertório linguístico, o professor buscou interferir o menos possível, a fim de legitimar a autenticidade das criações, sugerindo apenas para que cumprissem as regras ortográficas prescritas pela norma culta. Com isso, a escrita promoveu, também, a reflexão sobre a língua, pois os estudantes, com base na exploração sobre o gênero feita durante a trilha, puderam ampliar esse conhecimento decidindo qual a linguagem mais adequada para se comunicar com o seu público-alvo.

Além da interação entre professores e alunos, outra muito importante foi verificada no âmbito da prática com o digital: a entre grupos. Quando um grupo não sabia algum detalhe do digital, outro fornecia, principalmente no manuseio dos *Chromes*³, pois não é o modelo de computador que a maioria tem em casa. Uma

³ O *Chromebook* é um modelo de *notebook* (mais compacto) que tem como sistema operacional o Chrome

dinâmica que atende às premissas da BNCC de que as práticas pedagógicas escolares devem proporcionar aos estudantes “experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral” (Brasil, 2018, p.203).

Proporcionar experiências significativas de aprendizagens para impulsionar o protagonismo estudantil

Sabemos que diferentes artefatos digitais fazem parte da vida dos estudantes e integrá-los na dinâmica escolar é conectar a escola com a vida e a vida com a escola, premissa que permeia a filosofia deweyana e a BNCC (Brasil, 2018). A nova estrutura do Ensino Médio⁴, construída a muitas mãos, prevê uma organização mais flexível para possibilitar a construção de currículos e propostas pedagógicas congruentes com os desafios da contemporaneidade e os interesses das juventudes, “estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida” (Brasil, 2018, p.468).

A experiência como educadores e a cinesia “ação-reflexão-ação” nos permite afirmar que, quando há interesse, a aprendizagem torna-se significativa. Entendimento que novamente se evidencia, pois quando a proposta da trilha foi lançada, a receptividade foi imediata. Nem havia sido elencado o todo da proposta e já começaram os questionamentos, prevendo o que seria esclarecido logo a seguir, como: As outras turmas também lerão nossas capas? Quantas manchetes devemos criar? Podemos criar um nome para nosso jornal? Onde vamos criá-las? Perceber a empolgação e a curiosidade dos estudantes nos faz acreditar que se trata de uma estratégia pedagógica que despertou o interesse discente, pois contemplou o seu cotidiano, suas vivências e experiências. Dinâmica que atende o que preconiza a BNCC para o Novo Ensino Médio: “No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens” (Brasil, 2018, p.471).

No início do projeto já percebemos a importância das TDs para amenizar ansiedades e sanar dúvidas, pois foi projetada a descrição de toda a proposta, já postada no *Google Sala de Aula (Google Classroom)*. Dinâmica que permite o revisitar da proposta e das orientações, contribuindo para o desenvolvimento da

OS com integração com as plataformas da *Google*. O colégio possui *Chromebooks* à disposição dos estudantes.

⁴ Os autores têm ciência que a BNCC do Ensino Médio é alvo de críticas e necessita de ajustes, mas não é objetivo do artigo entrar nessa discussão.



autonomia e do protagonismo dos estudantes.

Para a criação da produção textual, sugeriu-se a utilização da plataforma on-line Canva⁵, na qual se pode criar capas de jornais a partir de templates próprios do gênero, na seção “newsletter”. Ressaltamos aqui que as TDs foram essenciais nas diferentes fases da trilha: na busca de informações e dados na discussão inicial e na produção, assim como facilitaram a interação, o trabalho colaborativo e o acompanhamento, e a mediação do professor ampliando os espaços e os tempos para o ensinar e o aprender. São artefatos que perpassam o cotidiano dos estudantes e que, se inseridas de forma congruente, intencional e planejada, oportunizam aprendizagens significativas conectando a vida e a educação escolar. “O uso adequado dessas tecnologias estimula a capacidade de desenvolver estratégias de busca, estimula a capacidade de desenvolvimento de habilidades sociais, a qualidade da apresentação escrita das ideias, permitindo a autonomia e a criatividade” (Mercado, 2002, p. 26). Além disso, a BNCC alerta que desenvolver a Cultura Digital pressupõe que os estudantes sejam, além de consumidores de artefatos digitais, configurem-se em criadores de tecnologias com vistas a contribuir para o bem-estar das pessoas, como segue:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p.9)

Posteriormente à explicação dos critérios obrigatórios e esclarecimentos das demais dúvidas, passou-se a sortear os trios, o que foi feito através de uma ferramenta on-line, a fim de tornar a organização mais otimizada quanto ao tempo. Optou-se pelo sorteio para evitar a repetição de grupos e promover novas interlocuções. Trios sorteados, proposta bem esclarecida, a apuração das informações permite o início da produção. Inicialmente, os estudantes foram estimulados a planejar a organização das informações e das imagens, a fim de serem mais assertivos quanto ao objetivo dos respectivos trabalhos.

A busca pelas imagens e a “caça” pelas informações a partir da observação do cotidiano escolar, a produção colaborativa e compartilhada em uma plataforma digital,

⁵ <https://www.canva.com/>

libertou-os do espaço somente da sala de aula, proporcionando a visão de que todos os espaços de uma escola, inclusive os digitais, constituem ambientes de aprendizado. É, na percepção de Schlemmer e Moreira (2022), o hibridismo de tempos, espaços, culturas, tecnologias, linguagens, presenças e modalidades, oportunizando aprendizagens significativas e o protagonismo estudantil.

Considerações Finais

O estudo em tela, que relata uma estratégia pedagógica desenvolvida com estudantes da 1.^a série do Ensino Médio no itinerário de Língua Portuguesa, e as decorrentes reflexões sobre a experiência, sinaliza que práticas pedagógicas contextualizadas e metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo estudantil. Estratégias pedagógicas que ressignificam a educação e a função da escola, possibilitando que ela consiga ser um espaço de aprendizagens significativas e não apenas um lugar para aprender algumas lições, como alerta Dewey (2002).

As atividades desenvolvidas oportunizaram construir processos de ensino e aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à Cultura Digital, visto que foram desafiados a buscar, interpretar, analisar informações e interagir com os saberes construídos pela humanidade. Dinâmica que faz o estudante assumir um papel mais ativo, visto que se estabelece uma nova relação entre o objeto e os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Metodologias e práticas em que o estudante, ao invés de reproduzir as informações transmitidas pelo professor, é desafiado a colocar-se em ação e o professor, não como detentor do saber, mas como mediador, que desafia, perturba e gerencia o ensinar e o aprender. Uma atuação docente significativa visto que as intervenções da professora incentivaram os estudantes para a reflexão e a construção e reconstrução de suas produções. Além disso, os estudantes foram desafiados a produzir de forma colaborativa e coletiva interligando diferentes tempos, espaços, linguagens e artefatos, respeitando o ritmo e os saberes de cada membro do grupo.

Na produção autoral, os estudantes tiveram a autonomia de ir em busca de dados (fatos e imagens), criar um nome para o jornal, produzir um texto legítimo, entrelaçando os interesses e as vivências dos estudantes com os saberes escolares, utilizando artefatos e ambientes digitais e analógicos que fazem parte do cotidiano das juventudes. Percepção que conecta com a filosofia de Dewey (1978) quando



defende que o aprender é efetivo quando estimula a aplicação dos conhecimentos nas práticas sociais e conduz a um movimento do aprender para a vida, tornando, desta forma, o aprendizado significativo.

Ademais, percebemos que metodologias ativas e práticas pedagógicas conectadas com a dinâmica social cotidiana exigem flexibilidade e ressignificação da concepção de escola, de sala de aula, de disciplina e ordem escolar. Nas práticas escolares tradicionais, o silêncio é sinônimo de disciplina e garantia de aprendizagem, os questionários reproduzindo os conhecimentos transmitidos pelos professores e as avaliações individuais, por sua vez, são a forma mais utilizada para mensurar o que foi aprendido. A intenção não é desconsiderar os saberes acumulados ao longo da história, mas sinalizar estratégias e práticas pedagógicas que articulam os saberes já construídos com o cotidiano social e o interesse do estudante.

Acreditamos que o desafio é dar significado a esses saberes, através de práticas pedagógicas que priorizem o pensar, a reflexão, a interação, a construção, a autonomia e o protagonismo, para resolver, de forma colaborativa e coletiva, problemas e desafios cotidianos. Processos que podem ser potencializados com atividades e experiências escolares que atribuem significado aos saberes historicamente construídos pela humanidade, entrelaçando-os com a vida e com o cotidiano. Dewey (2002) também lembra que uma educação conectada com a dinâmica orgânica da vida desencadeia situações perturbadoras motivadas pelo entrelaçamento dos saberes de estudantes e professores (processo fundamental na concepção de educação e de experiência de Dewey). Uma performance que torna a sala de aula um espaço com diversas cinesias e mais dinâmico. Cena que pode, aos olhos de educadores e gestores mais tradicionais, denotar indisciplina, desordem e pouco aprendizado.

Por fim, a reflexão sobre essa prática pedagógica permite compreender que ação conjunta do professor e dos artefatos tecnológicos configuraram processos de ensino-aprendizagem que extrapolaram a mera inserção e consumo das TDs, pois foram utilizadas para produzir conhecimentos, ampliar as possibilidades de comunicação e acesso às informações, bem como, na resolução de problemas e no exercício da cidadania.

Referências Bibliográficas

Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Ensino Médio.

- Brasília: Ministério da Educação.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_e mb_aixa_site_110518.pdf.
- Dewey, J. (1978). *Vida e Educação; tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira*. São Paulo, Melhoramentos (Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar).
- Dewey, J. (1979) *Educação e Experiência; tradução de Anísio Teixeira*. Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Tradução: Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Relógio D'Água..
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54, 77-80.
<http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>.
- Felice, M. D. (2020). *Cultura Digital: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais*. Paulus.
- Flores, C. G. (2021) *Educação e Espiritualidade: Diálogos Possíveis desde um Pensar Latino-Americano* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, RS, Brasil.
<http://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/635>
- Fortunato, I. (2018). O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In I., Fortunato; Alexandre Shigunov Neto. (Org.). *Método(s) de Pesquisa em Educação*. Edições Hipótese, 1, 37-50.
- Gadotti, M. (2003). Educar é impregnar de sentido a vida. *Revista Professor, MEC*, Ano 1, n.º 2, 18 – 21.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, 35(2), 57-63.
- Hermann, N. (2003). *Hermenêutica e Educação*. DP&A.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.
- Marques, A. C, & Caetano, J. S. (2002). Utilização da Informática na Escola. In L.P., Mercado. *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*. EDUFAL.
- Mercado, L. P. (2002). Formação docente e novas tecnologias. In: L.P., Mercado. *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*. EDUFAL.
- Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621-626.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artes Médicas.
- Pietrocola, M., & De Souza, C. R. (2019). A sociedade de risco e a noção de



- cidadania: desafios para a educação científica e tecnológica. *Linhas Críticas*, 25, e19844. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.19844>
- Sena, I. P. F. S. (2020). *Além das cercas, o que há?: a educação do campo no contexto da cultura digital*. 2020. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32379>
- Schlemmer, E., & Backes, L. (2008). Metaverso: novos espaços para a construção do conhecimento. *Revista Diálogo Educacional*, 8(24), 519-532. <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v08n24/v08n24a15.pdf>
- Schlemmer, E., & Moreira, J. A. M. (2020). Ampliando conceitos para o paradigma de educação digital OnLIFE. *Interacções*, 16(55), 103-122. <https://doi.org/10.25755/int.21039>
- Schlemmer, E., & Moreira, J. A. (2022). Do ensino remoto emergencial ao HyFlex. *Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade*, 31(65), 138-155. <https://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2022.v31.n65.p138-155>
- Teixeira, A. C. (2002). *Internet e democratização do Conhecimento: repensando o processo de exclusão digital*. UPF.
- Teixeira, A. (1997). *Educação para a democracia*. Ed.UFRJ (Original publicado em 1936).