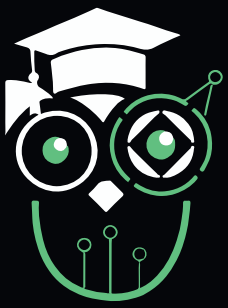


Anais do II Encontro de Práticas Educativas Digitais:

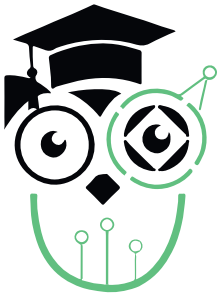
livro de resumos

04 a 06 de Setembro de 2019

LTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

UFRN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE



Anais do II Encontro de Práticas Educativas Digitais:

livro de resumos

04 a 06 de Setembro de 2019

LTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

UFRN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial Moacyr de Góes

Encontro de Práticas Educativas Digitais (2. : 2019 : Natal, RN)

Anais do II Encontro de Práticas Educativas Digitais: livro de resumos [recurso eletrônico]. Natal, RN: UFRN, 2019
201 p. : PDF.
Modo de acesso: HYPERLINK “http://lte.ce.ufrn.br/eped2/”
http://lte.ce.ufrn.br/eped2/
Evento realizado de 04 a 06 de setembro de 2019 no Centro de Educação/UFRN
ISBN 978-65-5569-055-2
1. Educação - Congressos. 2. Práticas Educativas Digitais - Congressos.
3. Inovações Educacionais. I. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
II. Encontro de Práticas Educacionais Digitais

RN/UF/CE CDU 37.016:316.744

Elaborado por Rita de Cássia Pereira de Araújo – CRB-15/804

Coordenação Geral
Cibelle Amorim Martins

Coordenação Adjunta
João Tadeu Weck

Comissão Científica
Adriano Medeiros Costa
Cibelle Amorim Martins
Dianne Cristina Souza de Sena
Flávia Roldan Viana
João Tadeu Weck
Luiza Carla Carvalho Siqueira
Maria Clara Pereira Santos
Viana Patricio Barbosa Neto
Úrsula Lima Brugge

Comissão de Planejamento Metodológico
Luciana Kelly Souza de Azevedo
Dianne Cristina Souza de Sena

Comissão das Mesas de Diálogos
Cristiane Clêbia Barbosa
Danielle Oliveira dos Santos
Isaack Saymon Alves Feitoza Silva
Rayane Emanuelle de O. Valentim

Comissão dos Paineis Virtuais
Bruna Patrícia da Silva B. Baracho
Cibelle Cristina B. de A. Valença

Comissão de Certificação
Raphael Cavalcante Henrique
Francisco Cesar Batista de Moura

Comissão do Cerimonial
Ely Ticiana da Silva Ramos
Henrique Marinho de Santana

Comissão da Página Eletrónica
Arthur Balboa de Medeiros Martins
Lucas Emanoell Medeiros e Silva

Comissão de Inscrições e Credenciamento
Tullyo Gustavo dos Santos Silva

Comissão de Comunicação e Divulgação
Maria Clara de Medeiros Morais
Maria Eduarda da Silva Pereira

Diagramação
Carolina Dietrich

Sumário

06 *ENSINO DE HISTÓRIA E PRODUÇÃO DE AUDIO E VÍDEO DENTRO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSE*

13 *TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE*

19 *PENSAMENTO COMPUTACIONAL: uma proposta de ensino de programação na infância na perspectiva da psicologia educacional*

26 *AGÊNCIA LIDE: um experimento de tecnologia educacional no ensino superior em jornalismo*

33 *TDIC E ENSINO DE HISTÓRIA: estudo de história medieval através das redes sociais*

40 *RELATO DE EXPERIÊNCIA: aplicação de project based learning em turma de fundamentos de sistemas de informações*

47 *O EDILIM COMO FERRAMENTA DE ELABORAÇÃO DE JOGOS COMO POTENCIALIZADORES DE ESTÍMULOS PARA ALUNOS COM TEA*

54 *PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO PONTE ENTRE NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA*

60 *ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO USO DO LINUX EDUCACIONAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE CAICÓ/RN*

67 *ENTRE CORES E SCORES : uma proposta gamificada para o ensino de língua inglesa para crianças de 10 a 12 anos*

74 *AS FERRAMENTAS DIGITAIS NA SALA DE AULA ATUAL: o perfil dos professores que usam ferramentas digitais em uma escola da rede privada em Natal/RN*

81 *CONSTRUÇÃO DE WEBFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM E ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

88 *WEBFÓLIO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA E MEIO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA*

95 *ENSINO DE HISTÓRIA E REALIDADE VIRTUAL: As tecnologias digitais de informação e comunicação como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem*

103 *ENGENHARIA DIDÁTICA: análise de sequência didática para desenvolvimento do pensamento computacional*

110 *O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: o vídeo como atividade motivacional para a aquisição da oralidade*

117 *O JOGO DIGITAL E SUA FUNÇÃO PEDAGÓGICA: "vendo o fifa com outros olhos!"*

124 *CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS COM O PROJETO "A HORA DO CÓDIGO" EXPERIÊNCIA NO 1° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL*

130 *MOBILE LEARNING (APRENDIZAGEM EM MOVIMENTO): os dispositivos móveis como ferramentas facilitadoras no espaço escolar*

Sumário

137 O ANONIMATO COMO FATOR DE PERTENCIMENTO NO USO DE REDES SOCIAIS ON-LINE EM PROJETOS EDUCACIONAIS

146 MEME: Uma linguagem digital, na comunicação com o mundo moderno

151 PROPOSTA PARA O USO PEDAGÓGICO DA LOUSA INTERATIVA

156 PRÁTICAS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: A PUBLICAÇÃO DO INSTAGRAM COMO OBJETO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

162 O MEIO TÉCNICO CIENTÍFICO E INFORMACIONAL E A CULTURA TECNOLÓGICA: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

169 USO DA MÍDIA (JORNAL) NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

176 A FEIRA LIVRE DE SÃO BENTO COMO POSSIBILIDADE AO ENSINO DE HISTÓRIA PELA DISSEMINAÇÃO DAS REDES SOCIAIS

184 Metodologias Ativas e Computação Desplugada no ensino de Banco de Dados.

193 A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIGITAIS PARA A SISTEMATIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO CERES - CURRAIS NOVOS.

ENSINO DE HISTÓRIA E PRODUÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO DENTRO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSE

Bruno Ribeiro Marques[1]
Vanessa Spinosa[2]

Resumo

O presente artigo, apresentará caminhos para a integração curricular entre o ensino de História e as disciplinas técnicas, em especial do curso de Produção de Áudio e Vídeo, partindo da experiência de educação profissional do estado do Ceará. Refletiremos também sobre o ensino de História dentro da modalidade educação profissional, entendendo que o ensino dessa ciência deve assumir especificidades, de acordo com a modalidade educacional. Para atingir isso, oferecemos reflexões pautadas na construção de uma História Pública com os alunos, através das mídias digitais.

Palavras Chave: História Pública. Educação Profissional. Mídias.

[1] Professor da rede pública do estado do Ceará e mestrando do programa de mestrado profissional em História (PROFHISTORIA)- UFRN. brunomarques8383@gmail.com
[2] Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. spinosa@ceres.ufrn.br

Nos propomos nesse artigo, refletir sobre o Ensino de História, porém na modalidade Educação Profissional de forma integrada a etapa ensino médio, pois entendemos que cada modalidade educacional traz consigo intencionalidades que tornam a prática pedagógica diferenciada e por conseguinte torna-se imperativo que o professor entenda essas especificidades.

A integralização entre a base comum curricular com as disciplinas técnicas, na modalidade Educação Profissional, conta como pré-requisito para uma relação constante e dinâmica entre os dois currículos como afirmado nas DCNs:

> É pressuposto essencial do chamado "currículo integrado", a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber. (2008, p. 228).

Nosso trabalho então, corre no sentido de pensarmos a necessidade de construir um diálogo entre a Educação Profissional e o Ensino de História em todos os cursos técnicos. Todavia, refletiremos nesse artigo, o caso específico do curso técnico de Produção de Áudio e Vídeo (PAV), entendendo também que essa integração curricular é fator crucial para evitarmos a volta de uma Educação Profissional apenas de caráter instrumental, objetivo e mercantil, que segundo Silva (2001, p. 11) "se mostra no imperativo de formação pretensamente capaz de atender às mudanças na produção e no trabalho".

Entendendo que o cerne da prática curricular dos alunos do curso de PAV é o domínio e construção de informações em plataformas digitais e ambientes virtuais, para que possamos propor uma integração curricular entre a História e as disciplinas técnicas, devemos também entender a nossa responsabilização no letramento digital dos nossos alunos.

Anita Lucchesi e Marcela da Costa nos chamam atenção para essa dupla missão que a História carrega dentro da educação básica:

que essa integração curricular é fator crucial para evitarmos a volta de uma Educação Profissional apenas de caráter instrumental, objetivo e mercantil, que segundo Silva (2001, p. 11) “se mostra no imperativo de formação pretensamente capaz de atender às mudanças na produção e no trabalho”.

Entendendo que o cerne da prática curricular dos alunos do curso de PAV é o domínio e construção de informações em plataformas digitais e ambientes virtuais, para que possamos propor uma integração curricular entre a História e as disciplinas técnicas, devemos também entender a nossa responsabilização no letramento digital dos nossos alunos.

Anita Lucchesi e Marcela da Costa nos chamam atenção para essa dupla missão que a História carrega dentro da educação básica:

> A história, enquanto componente curricular da educação básica, deve ser pensada também nas suas articulações com o amplo processo de letramento que os alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental vivenciam. Mais além, como parte do "pensar criticamente", que se almeja construir com os alunos, vale lembrar que esse processo de letramento continua mesmo no ensino médio, onde, sobremaneira, adensa-se a complexidade das várias linguagens em jogo. (2016, p. 2016)

Entendendo a importância de tais ações, devemos refletir sobre o papel que exercemos, enquanto educadores, na promoção crítica de um letramento digital, principalmente, dentro da proposta, aqui discutida, de um Ensino de História para a Educação Profissional, em um eixo cuja a relação e uso das TDICs é visceral.

METODOLOGIA

Mesmo com um currículo técnico que demanda um uso constante de computadores e *smartphones*, essa relação cotidiana com a tecnologia não assegura aos alunos do curso de PAV um consumo crítico e reflexivo dessas tecnologias, bem como das informações oriundas delas.

As Orientações Curriculares de História, para o Ensino Médio, mesmo escritas na primeira década do século XXI, já chamam atenção para a atual

dificuldade da compreensão da historicidade por conta da velocidade das informações:

> "No entanto, a compreensão da historicidade dos acontecimentos tem sido dificultada não só pela sua quantidade e variedade, mas também pela velocidade com que se propagam por meio das tecnologias da informação e da comunicação. (BRASIL, 2006, p. 65)"

Hoje, pela quantidade de dados vinculados pelas redes e mídias, saber discernir sobre a autenticidade de uma informação é relativamente difícil, ademais:

> Apesar da crescente disponibilidade de publicações editadas online, existem poucos Gatekeeper – editores, redatores, bibliotecários ou professores – controlando a web (...) toda a responsabilidade de checar, depois de ocorrido o fato, todos os documentos e artefatos e não apenas as notícias cabe atualmente aos usuários. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 40)

Esse descontrole sobre as informações veiculadas e, por conseguinte consumidas por nossos alunos, pares, parentes, amigos, implicam na necessidade de estarmos presentes no cyberespaço (LEVY, 2011) enquanto professores e historiadores, para auxiliarmos no consumo reflexivo de conteúdo, mas também oferecermos materiais didáticos para alunos da educação básica e outros grupos interessados nos saberes históricos.

Reside aqui nossa persistência em dialogar com o curso técnico em PAV, pois entendemos que ao finalizarem essa etapa, estaremos capacitando profissionais, capazes de consumir e produzirem material audiovisual, distribuir, veicular produtos e serviços em comunicação, de forma ética e reflexiva, dialogando com o campo das Ciências Humanas, em especial com a História, fazendo parte então, do que conhecemos como História Pública.

Nas palavras de Rodrigo de Almeida Ferreira:

> (...) pode se entender História pública como produção de conhecimento histórico, realizada não exclusivamente por um historiador, com ampla circulação na sociedade. Trata-se, portanto, de uma prática que precede a sistematização metodológica sob o crivo acadêmico. (2011, p. 208)

Através da utilização dos produtos digitais criados pelos alunos do curso de PAV, podemos transformar História Pública em uma possível História Digital, utilizando para tanto a linguagem do áudio de visual pois segundo Ferreira (2011, p. 219):

> " A leitura e incorporação de representações pelos filmes favorecem o reforço e ou recreação de interpretações históricas. Trata-se de um processo educacional, que não necessariamente se a tela a rubricas do Saber histórico produzido na academia".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao tomarmos as palavras de José Morán (2015, p. 19) sobre metodologias ativas onde o autor explicita que o "aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional (...)", entendemos como fulcral que a relação proposta de integração curricular é, sobretudo, uma forma de utilizarmos as partes práticas dos cursos técnicos como metodologias ativas para o aprendizado em História.

Isso posto, concordamos com Gerald Zahavi, que para formarmos bons comunicadores em história, devemos oferecer leques de oportunidades para que possam ter contatos e examinarem "(...) narrativas populares, cultura material, livro didático de escolas públicas, mídia audiovisual, exposições online, locais históricos e museus, memoriais, políticas públicas e história legal, várias outras formas de história pública" (2011, p. 55).

A História Pública, como metodologia de trabalho em sala de aula, bem como elo para a integração curricular, é também entendida como possibilidade de divulgação científica, casando com os objetivos de aprendizagem, mas deve ser discutida para que possamos entender suas potencialidades, bem como seus limites e perigos, principalmente quando articulado as mídias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assuntos como feminismo, solidariedade, estereótipos, bullying, amor e, com maior recorrência, violência. Esses e outros temas, fazem-se presentes nos mais de 200 vídeos produzidos e divulgados pelos alunos do curso de produção de áudio e vídeo, também conhecida pelas siglas PAV, da Escola de Educação Profissional Jaime Alencar de Oliveira, no canal do curso[3] na plataforma de vídeos Youtube, contando, inclusive com mais de 8 mil inscritos.

A representação das identidades desses jovens e os produtos audiovisuais produzidos por estes, durante o curso de PAV na educação profissional do Ceará, representa um diálogo que, segundo Ferreira (2018), é delineador de uma sociedade imagética que influencia as relações de saberes e conhecimentos, inclusive, históricos, pensados à luz de conceitos ou de reflexões de memória, narrativa, lembranças, linguagens com potencial didático muito mais abrangente.

Por tudo posto anteriormente, entendemos ainda ser necessário maiores reflexões, para que possamos integrar a educação profissional ao ensino de História, bem como empreender possibilidades de práticas docentes que tenham como foco a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), apesar de grandes ressalvas, no que compete a fomentar práticas educacionais que atenda as competências gerais para a educação básica, principalmente no que compete a formulação do pensamento científico bem como ao letramento digital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+).** Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, MEC, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf. Acessado em 02 de setembro de 2018.

[3] Endereço do canal do Curso de PAV no youtube: https://www.youtube.com/channel/UCgXxlZvhcvYm9UAxf4zs5Sw

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acessado em 05 de Janeiro de 2019.

COSTA, Marcela Albaine da; LUCCHESI, Anita. **Historiografia escolar digital: dúvidas, possibilidades e experimentação**. In: Dilton Cândido Santos Maynard; Josefa Eliana Souza. (Org.). História, Sociedade, Pensamento Educacional: experiências e perspectivas. 1ed.Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação, 2016, v. 1, p. 336-366.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Cinema, educação e história pública: Dimensões do filme Xica da Silva**. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta G. de Oliveira (org). Introdução à História Pública. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p.207-224.

_____.**Luz, câmera e história!: práticas de ensino com o cinema**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. v. 1. 187p .

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, 2015.pp. 15-33.

SILVA, M. R. da. **Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade.** In: Educar, Editora da UFPR Curitiba, n° 17, p. 11-123, 2001.

ZAHAVI, Gerald. **Ensinando história pública no século XXI**. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta G. de Oliveira (org). Introdução à História Pública. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p.53-63.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE DOS LICENCIADOS EM PEDAGOGIA DE CARUARU-PE

José Vando Moreira da Silva[1]

Resumo

Essa pesquisa realizou um estudo entre os licenciados em Pedagogia do município de Caruaru-PE com relação ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática docente através de uma pesquisa de campo realizada com 20 docentes formados na licenciatura em Pedagogia e em pleno exercício da docência em escolas públicas e particulares por meio de aplicação de questionários. Os resultados obtidos apontam para a compreensão dos professores quanto a importância do uso das tecnologias na prática docente mesmo com dificuldades na formação acadêmica e continuada.

Palavras Chave: Professores. Ensino-aprendizagem. Tecnologias digitais. Pedagogia.

[1] Professor Mestrando | Faculdade UNINASSAU Caruaru | jose_vando@live.com

INTRODUÇÃO

É certo que vivemos hoje tempos muito desafiadores para a vida da escola e dos sujeitos que nela se relacionam, sendo esses desafios encarados atualmente não só do ponto de vista relacional, mas também no que diz respeito às formas do vivenciar de forma plena o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula pelo nosso país.

Sabemos também, que a educação hoje enfrenta um desafio muito grande quanto a relação ensino e uso de tecnologias, pois embora já reconhecida por muitas escolas e professores o processo do uso prático é algo desafiador, embora hoje notamos que o estudo sobre as tecnologias da informação levadas a educação é muito recorrente, muito ainda tem de ser pensado e organizado para práticas que levem o aluno a interagir com a tecnologia da mesma forma que antigamente alunos interagiam muito com o caderno.

Entendemos que a tecnologia no ambiente escolar pode aprimorar a qualidade da educação, pois é nesse momento que por meio do uso de aplicativos e apps é possível dinamizar a aula e oferecer aos alunos novas experiências pedagógicas, e assim teremos aulas mais atraentes e inovadoras que certamente darão significado aos conteúdos estudados pelos alunos que por vezes são distantes de seu cotidiano e parecem não fazer sentido algum.

É importante, porém dizer que essa temática é um desafio a ser rompido, mesmo numa sociedade onde o número de celulares e acesso à internet é crescente, ainda há grande carência de trabalhos / pesquisas que indiquem mais claramente metodologias práticas para o uso das tecnologias na sala de aula.

Dentro desse espectro de desafios, destaca-se a prática dos professores no processo ensino / aprendizagem que necessita ser revisada frente a nova realidade que obtemos. A escola e seus atores precisam realizar uma reflexão

sobre os mais variados aspectos da sociedade e nesse momento um dos mais importantes dentre esses aspectos está a relação educação com a tecnologia.

METODOLOGIA

Buscamos por meio desta pesquisa analisar dados coletados em formulários aplicados com professores que estão em exercício docente e formados em Pedagogia para buscarmos as concepções que os professores possuem sobre o uso das tecnologias em sala aula. Uma vez com os dados coletados, faremos uma análise com uma bibliografia já elencada para descrevermos a realidade que encontramos no campo.

Assim, quanto aos procedimentos técnicos, nos propomos a realizar uma pesquisa de campo, e o que se entende por pesquisa de campo seria aquela que é:

> [...] utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (...) Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. (LAKATOS, 2003, p. 186).

Em nosso trabalho, porém, na pesquisa de campo nosso principal foco será o preenchimento de formulário, que segundo Selltiz (1987, p.59) "é o nome geral usado para designar uma coleção de questões que são perguntadas e anotadas por um entrevistador numa situação face a face com outra pessoa". Assim, utilizaremos formulário para coletar as concepções sobre uso de tecnologias em educação entre docentes de Pedagogia.

Quanto aos objetivos optamos pela realização de uma pesquisa de campo para levantamento de dados com formulários, uma vez que propomos descrever as características de determinadas populações ou fenômenos, neste caso a questão do uso das tecnologias na escola. Segundo Gil (2008) uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de

dados, tais como o questionário e a observação sistemática, o que vai ao encontro a nosso desejo nesta pesquisa.

O universo trabalhado em nossa pesquisa foi realizado por 20 docentes em pleno exercício da docência que sejam formados no curso de Pedagogia, sendo metade desses em escola pública e a outra metade em escola privada na cidade de Caruaru – PE.

Neste caso nossa amostra será uma representação dos professores de Pedagogia na cidade de Caruaru – PE. A ideia de elencar os professores de Pedagogia de algumas escolas da cidade de Caruaru, se deve pelo fato desta se apresentar como um polo regional de desenvolvimento social, econômico e educacional, sendo sede da Gerência Regional de Educação Agreste Centro Norte, e representando um centro de formação de professores com faculdades particulares e uma universidade federal.

Consideramos nossa amostra não probabilística de forma intencional, pois selecionamos um subgrupo da população professor, que com base nas informações que vamos buscar, consideramos representativo de toda a população docente que conhecemos em nossa jornada profissional em escolas públicas e privadas.

RESULTADOS

Como já mencionado, nossa pesquisa pesquisou o universo de 100 estudantes de ensino médio de escolas particulares e privadas da cidade de Caruaru-PE. Desse universo de alunos 45,2%

Ao responder o quanto sua formação na graduação o preparou para o uso das tecnologias em sala de aula, 35% apontaram que pouco, 25% bom e 25% excelente, e ainda 15% afirma que não houve. Aqui notamos que embora já tenhamos tal temática presente nos cursos de licenciatura em Pedagogia, há uma grande necessidade de melhoria ou em alguns casos de avanço ou busca de formação para o uso das tecnologias na educação. Vemos então que há um

desafio a ser rompido pelos cursos de licenciatura pois “espera-se que tais cursos favoreçam a formação de profissionais que, além de possuir certo domínio dessa tecnologia, sejam capazes de incorporá-la aos processos de ensino aprendizagem” (SETTE, SETTE, AGUIAR, s.d. p. 36).

Diante desse quadro, ao responder se foi feito algum curso de formação sobre tecnologias da educação, 55% afirmam que nunca fizeram e 45% que já realizaram algum curso nessa área. Quando responderam sobre o interesse de estudar mais sobre o tema educação e tecnologia, 95% colocou que sim e 5% que não. Vemos então o claro interesse do professor por buscar formação na área da tecnologia aplicada a educação, uma vez que a maioria ainda não realizou.

Com isso, 100% dos formulários preenchidos pelos professores consideram tecnologias de educação importantes para prática docente. 85% afirmaram usar tecnologias nas aulas, enquanto 10% afirmaram não e 5% talvez. É notável então o interesse do professor pela temática em foco, que leva os professores repensar suas práticas frente as tecnologias que não podem se tornar o centro do processo ensino – aprendizagem, mas deve perfazer uma das situações metodológicas e didáticas em seu trabalho docente.

Dentre os aplicativos e/ou programas que você mais utiliza em sua prática docente, figuraram com uma citação cada, celular, Google, Keep Nots, Notebook, Pocket Word, Prezi, Scratch, Whatsapp, e Moodle. O programa de edição de textos Word foi citado por 2 professores, o Power Point por 3 e o Youtube por 5. São as mais variadas citações iniciais de aplicativos e/ou programas realizadas pelos professores que não deixaram de destacar o uso dos clássicos Word e Power Point, mas colocam o Youtube e sua gama de possibilidade de trabalho em sala em destaque.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a problemática apresenta nesta pesquisa é um obstáculo prático no trabalho docente, uma vez que apenas possuir material tecnológico pode não garantir práticas pedagógicas com metodologias tecnológicas no cotidiano do docente que é hoje recheado de interações com a tecnologia em sala, daí a importância de se considerar as tecnologias digitais de informação e comunicação como auxiliares da prática docente, pois assim como aponta Mercado (1999) “as novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores”.

Assim, esperamos que tal pesquisa possa contribuir, sem encerrar caminhos, mais colaborando com um oceano de saberes que discute a tecnologia na sociedade, em nosso caso mais especificamente na sala de aula como prática docente de licenciados em Pedagogia no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo :Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, adeus professora?**: Novas exigências educacionais e profissão docente.2ª Ed. São Paulo: Ed. Cortez,1998.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** Maceió: EDUFAL, 1999.

SELLTIZ, WRITSMAN, COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. v. 1/3. 2. ed. São Paulo: E.P.U, 1987.

SETTE, Sonia Schechtman; AGUIAR, Márcia Angela; SETTE, José Sérgio Antunes. Formação de professores em informática na educação: um caminho para mudanças. In: **Coleção Informática para a mudança na educação** – Ministério da Educação/ Secretaria de Educação à Distância e Programa Nacional de Informática na Educação. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003146.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE PROGRAMAÇÃO NA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Amanda Maria Domingos de Oliveira[1]
Gabriel Vieira Barreto[2]
Profa. Dra. Géssica Fabiely Fonseca[3]

Resumo

O objetivo desse trabalho é analisar as relações das práticas pedagógicas e o desenvolvimento do pensamento computacional na infância. No que se refere aos aspectos metodológicos, foi realizada uma oficina para a utilização da ferramenta Scratch, com base na linguagem de programação Logo e planejada com base nos fundamentos psicológicos da aprendizagem infantil. As práticas pedagógicas e ação das crianças no contexto da oficina evidenciaram as relações da ferramenta Scratch e da mediação pedagógica para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático e computacional na infância.

Palavras Chave: Pensamento Computacional. Psicologia Educacional. Scratch.

[1] Aluna de Licenciatura em Pedagogia | Universidade Federal do Rio grande do Norte| amandamariadomingos@gmail.com
[2] Aluno de Licenciatura em Pedagogia | Universidade Federal do Rio grande do Norte| gabrielvbarreto12@gmail.com
[3] Professora do Departamento de Fundamentos e Políticas da educação| Universidade Federal do Rio Grande do Norte | gessicafonsecaufrn@gmail.com

INTRODUÇÃO

A formação e prática pedagógica direcionadas à infância estão interligadas as necessidades e mudanças da sociedade no que se refere as tecnologias nos diversos contextos de interação, socialização e aprendizagem. Nesse sentido compreender as especificidades da percepção e capacidade cognitivas dos nativos digitais e o papel da ação pedagógica para o desenvolvimento de capacidades referentes ao pensamento lógico-matemático e computacional (PRENSKY, 2001).

Os objetos de interação da criança envolvem diferentes suportes e recursos tecnológicos. Essa interação pode ser potencializada através da sistematização e planejamento de ações pedagógicas (LARANJEIRO; ANTUNES; SANTOS, 2017).

O planejamento tem como finalidade definir objetivos de aprendizagem e os caminhos para a construção de conhecimento com base na ação cognoscitiva dos discentes. As ferramentas, no caso específico deste trabalho o Scratch, aliadas às especificidades das crianças e as práticas curriculares podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades de pensamento nas suas interfaces com a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo (LARANJEIRO; ANTUNES; SANTOS, 2017, GUARDA; GOULART ,2018).

A ferramenta Scratch tem como base o ambiente Logo para o ensino de programação para crianças e adolescentes através da criatividade e raciocínio lógico a partir de uma linguagem de programação em blocos (SCRATCH, 2019).

Nesse contexto, o objetivo desse trabalho é analisar as relações das práticas pedagógicas e o desenvolvimento do pensamento computacional na infância através do ensino de lógica de programação.

METODOLOGIA

No que se refere aos aspectos metodológicos, foi realizada uma oficina utilizando-se da ferramenta Scratch, que apresenta uma interface direcionada ao ensino de programação para crianças, e planejada com base nos fundamentos psicológicos da aprendizagem infantil (PAPERT, 1986; PIAGET, 1987).

Para a realização, utilizou-se uma sala de aula com computadores com acesso à internet na proporção de um computador por aluno e professor e um projetor conectado ao computador do professor responsável pelo planejamento e execução da oficina. A oficina ocorreu em duas etapas.

Na etapa 1, foi selecionado um tempo para conhecer as especificidades das crianças participantes da oficina como idade e experiências anteriores, bem como uma apresentação inicial do ambiente e dos objetos disponibilizados para as atividades planejadas para a próxima etapa.

A etapa 2 teve como finalidade apresentar a ferramenta Scratch e experimentar na interação com a criança as possibilidades de criação do próprio jogo. O uso do Scratch nessa etapa teve como subsídio o planejamento de uma prática pedagógica na perspectiva da construção de conhecimentos e habilidades que não se restringem a ação de jogar no computador, mas de produção dos seus próprios jogos e suas relações com o desenvolvimento do pensamento lógico-matemática e computacional.

O planejamento da oficina se deu através da inclusão de elementos de *gamificação.* Foi considerado que uma vez que os jogos digitais estão tão presentes no cotidiano das crianças, seria mais proveitoso realizar as análises

através da observação de como as crianças interagiam na construção coletiva de um jogo de baixa complexidade.

Essas etapas foram realizadas em 2 sessões de oficinas, abertas ao público, com duração de 1h30 cada, realizadas em um sábado pela manhã. Cada oficina contou com um público de 10 crianças, com idades entre 8 e 11 anos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A participação na oficina ressaltou a capacidade de interação das crianças e a utilização de estratégias que favorecem o pensamento linguístico e lógico-matemático.

Uma vez que o Scratch categoriza os blocos necessários para realizar uma determinada ação através de um esquema de cores e toda a interface do *software* é em inglês, observou-se a assimilação construída pelos alunos através dessa relação cor-palavra-ação. Por exemplo: a orientação e contextualização do termo *Motion* e sua associação com o conjunto de blocos representados pela cor azul escura, seguidas da explicação de que essa categoria de blocos continha os comandos necessários para movimento dos personagens e de outros objetos, evidenciaram a capacidade de assimilação cognitiva dos sujeitos e a ampliação de esquemas cognitivos referentes ao desenvolvimento linguístico.

A partir da interação, estratégias lógicas foram utilizadas para o movimento dos personagens e para a identificação e significação atribuídas aos comandos e o planejamento da ação desejada, realizando uma associação entre o objetivo que se queria alcançar, a cor do bloco e a ação.

A ação mental de ampliar esquemas linguísticos e lógicos para operar com o Scratch ressaltou as contribuições da orientação docente nos processos de assimilação, acomodação e equilibração. Tais ações foram visualizadas nas experiências práticas de diálogos docentes e discentes na manipulação dos

blocos de programar e seus efeitos nas ações do personagem. Tais experiências trouxeram a tona questionamentos dos discentes e a construção e consolidação de estratégias de pensamento e ação com vistas a alcançar determinada relação de causa e efeito na programação do jogo (PAPERT, 1986; PIAGET, 1987).

Os resultados apontam ainda para a capacidade criativa das crianças participantes na escolha de elementos visuais para a construção do jogo.

A primeira sessão da oficina teve como eixo a utilização de um Jogo inspirado no *Space Invaders*, no qual o personagem principal era direcionado através da programação dos blocos a desviar dos objetos lançados em sua direção, representados pela bola de baseball. Ambos, personagem e obstáculos, eram escolhidos pelo próprio aluno, dando a ele autonomia sobre o *design* do seu jogo.

A segunda sessão da oficina utilizou o game *Pong*. Esse jogo, diferente do anterior, tem uma abordagem *multiplayer*, permite que duas pessoas controlem uma trave cada para proteger um gol (barras coloridas localizadas nas laterais da tela), enquanto uma bola é ricocheteada aleatoriamente pelo cenário. Novamente, a escolha de elementos gráfico era de decisão da criança. Seguindo a proposta da oficina, foram lançadas situações problema aos alunos, com vistas a analisar como eles elaboravam as soluções, foi então levantado o questionamento sobre quais os comandos necessários para alterar a direção em que a bola se deslocava no cenário. Nesse caso, após colidir com a trave, ela deveria inverter a sua direção. A partir desse questionamento foi apresentado um novo conceito matemático: o inverso de um número na reta numérica.

As sessões das oficinas tinham como eixo contribuições da psicologia educacional no que se refere à ação pedagógica para a resolução de problemas através do jogo e o desenvolvimento de capacidades cognitivas. A resolução de problemas foi explícita nos argumentos e práticas registradas na realização da oficina a partir das alterações no código dos blocos e das

percepções discentes relativas à ação de programar e qual a expectativa do resultado no contexto do jogo.

Outro resultado evidenciado é a necessidade de impulsionar a autonomia discente na construção colaborativa do conhecimento, pois em situações de conflito cognitivo na oficina os alunos esperavam uma prática diretiva do docente para a resolução da situação problema. É válido ressaltar que uma das etapas da oficina propiciou a socialização dos jogos aos pais e responsáveis das crianças participantes e seus pares. Tal estratégia permite a ampliação da capacidade de significação e de compreensão das diferentes lógicas associadas a programação e a criatividade da criança (PAPERT, 1986; PIAGET, 1987).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das práticas pedagógicas e dos fundamentos psicológicos e didáticos da utilização de jogos e ferramentas como o Scratch potencializa o desenvolvimento do pensamento lógico matemático e computacional na infância. Algumas características desse pensamento nos resultados apresentados neste trabalho se referem a tomada de decisões das crianças participantes, a resolução de problemas, motivação para superação de obstáculos, estímulo à criatividade, e a capacidade de filtrar informações e o desenvolvimento de habilidades de manuseio dos periféricos computacionais para a execução da programação e suas implicações para a construção do jogo.

O estudo aponta para a necessidade do ensino de desenvolvimento de software com crianças como temática basilar para a formação do pedagogo e a influência da prática pedagógica no desenvolvimento do Pensamento Computacional desde a infância.

REFERÊNCIAS

GUARDA, G.; GOULART, I. **Jogos Lúdicos sob a ótica do Pensamento Computacional**: Experiências do Projeto Logicamente". In: Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE. p. 486, 2018.
LARANJEIRO, Dionísia; ANTUNES, Maria João; SANTOS, Paula. As tecnologias digitais na aprendizagem das crianças e no envolvimento parental no Jardim de Infância: Estudo exploratório das necessidades das educadoras de infância. **Rev. Port. de Educação**, Braga , v. 30, n. 2, p. 223-248, dez. 2017 .
MATTOS, M. et al.. **Uma pesquisa-ação sobre o desenvolvimento do pensamento computacional com crianças**. In: Workshop de Informática na Escola. p. 421, 2018.
PAPERT, S. **Constructionism: A New Opportunity for Elementary Science Education**. Media Laboratory - MIT, Cambridge, Massachusetts,1986.
PIAGET, J. **A construção do conhecimento**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas,1987.
PRENSKY, M. **Digital Native, digital immmigrants. Digital Native immigrants**. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 02 de setembro de 2019.
SCRATCH. **Imagine, program, share**. Disponível em: <http://scratch.mit.edu>. Acesso em: 20 agosto de 2019.

AGÊNCIA LIDE: UM EXPERIMENTO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR EM JORNALISMO

Antonino Condorelli [1]

Adriano Medeiros Costa [2]

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar uma agência online produzida por alunos de Jornalismo da UFRN como uma experiência pedagógica, trabalhando com a hipótese de que enquanto para o público se trata de um experimento de webjornalismo, para os alunos envolvidos no projeto de extensão ela é também um experimento de Tecnologia Educacional. É através dela e sob a supervisão de professores, de fato, que eles aprendem a construir os conteúdos destinados ao desenvolvimento do jornalismo crítico.

Palavras Chave: Agência Lide, Jornalismo, Tecnologia Educacional.

[1] Professor do Departamento de Comunicação Social | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | profantoninocondorelli@gmail.com
[2] Professor do Departamento de Comunicação Social | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | adrianomcosta@gmail.com

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão Lide Jornal – Jornalismo de Profundidade Multimídia e Transmídia nasceu como uma atividade coletiva envolvendo a construção de uma agência de jornalismo de aprofundamento em linguagem multimídia, auto-gerenciada por estudantes e orientada por docentes do Departamento de Comunicação Social - Decom da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. A agência Lide tem o objetivo de produzir e distribuir em diferentes plataformas digitais conteúdos jornalísticos aprofundados e interpretativos em linguagem multimídia. Trata-se, portanto, de um ambiente digital que se destina à educação superior de estudantes de Jornalismo, visando a produção de conteúdos destinados ao desenvolvimento de um jornalismo crítico pelos próprios alunos.

Ao optar-se pela utilização de ambientes digitais, compreendeu-se que tecnologia não é apenas um conjunto de ferramentas, mas a forma como as técnicas podem facilitar os processos produtivos. Como ela está sendo utilizada em uma universidade pública para a aprendizagem de estudantes de Jornalismo no futuro ofício, logo ela é educacional, uma vez que se trata de tecnologia para a produção do conhecimento. Sendo assim, define-se Tecnologia Educacional:

> É uma maneira sistemática de elaborar, levar a cabo e avaliar todo o processo de aprendizagem em termos de objetivos específicos, baseados na investigação da aprendizagem e da comunicação humana, empregando uma combinação de recursos humanos e materiais para conseguir uma aprendizagem mais efetiva (PONS *apud* TAJRA, 2001, p. 44).

Este trabalho se propõe a analisar o processo de vivenciado pelos estudantes de graduação em Jornalismo que participam do projeto da agência

Lide, a partir da hipótese de que, se para o público esta é um experimento de webjornalismo[3], para os alunos envolvidos no projeto de extensão ela é também uma experiência de Tecnologia Educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os conceitos de Comunicação e Educação estão intimamente ligados, se entendermos que comunicação não é tecnologia, mas – como aponta Freire (1988) - a busca conjunta de significados e coparticipação no ato de pensar. No processo participativo de construção de conhecimento, a comunicação midiatizada vem desenvolvendo há muito tempo um importante papel agenciador de relações entre agentes de processos educacionais e produtor, organizador e sistematizador de transformações cognitivas com valor de aprendizagens, como a experiência do jornal escolar desenvolvida pelo educador Célestin Freinet (1974) ainda no início do século XX releva em toda a sua potência.

Como o educador francês observava na época, existia muito pouca boa vontade dos educadores com relação ao respeito aos saberes prévios, à liberdade e desenvolvimento da autonomia dos alunos. Freinet desejava o oposto: a composição dos jornais pelos alunos, sob sua orientação, tinha necessariamente que perfazer todo um caminho no qual eles em nenhuma fase fossem sujeitos passivos, mas deveriam participar de forma crítica e estarem plenamente conscientes do trabalho que realizavam.

[3] Com base em Canavilhas (2001), neste trabalho entendemos webjornalismo como a prática jornalística específica para a web, com a utilização de ferramentas e linguagens próprias e não apenas a publicação on-line de materiais já veiculados por jornalismo impresso, telejornalismo e radiojornalismo.

Embora a metodologia da imprensa escolar tenha sido elaborada por Freinet partindo de uma aplicação na educação primária em formato impresso no início do século XX, conceitualmente é possível associar as aspirações originais em um projeto igualmente educativo do no início do século XXI, mas de nível superior e online no caso da Agência Lide. Sobretudo no que diz respeito à preparação de jovens estudantes de Jornalismo através da qual se possa despertar neles todo o potencial da livre expressão e o interesse por suas realidades sociais.

METODOLOGIA

O projeto da agência Lide, em seu primeiro ano de atuação, tem pautado sua atuação em três princípios pedagógicos estruturantes. O primeiro é a ideia de que a educação para a Comunicação Social não consiste na *apreensão* de um conjunto de *técnicas*, para obter efeitos de comunicação desejados dentro de padrões a serem incorporados e reproduzidos de maneira acrítica. O projeto, ao contrário, tem trabalhado com base em uma aposta na educação em Comunicação Social como um processo de formação de *comunicadores* entendidos como atores sociais conscientes de que não são *reprodutores*, mas *criadores* ou *reconfiguradores* de processos, práticas, meios e linguagens, visando a manutenção, o tensionamento ou a desconstrução das estruturas simbólicas e cognitivas que sustentam o sistema social.

O segundo princípio estruturante da ação pedagógica do projeto Lide tem sido a ideia da educação e da comunicação como processos de coprodução horizontal de diálogo e participação, para estimular a formação de sujeitos autônomos e críticos (KAPLÚN, 2002). O terceiro princípio tem sido a ideia de que para produzir uma aprendizagem significativa no ensino superior, gerar entusiasmo pelo processo educativo (HOOKS, 2013) e despertar o

interesse na construção colaborativa de conhecimento é necessário *valorizar* a presença, as experiências e os saberes de cada estudante (FREIRE, 1996; 2000).

Com base nesses princípios, a ação pedagógica do projeto tem focado na auto-organização das equipes da agência Lide, estimulando o gerenciamento autônomo de todas atividades por parte dos estudantes envolvidos e a experimentação criativa para contar histórias em múltiplas linguagens.

Para a análise e a sistematização das reflexões sobre o que a participação no projeto da agência Lide tem representado para os estudantes envolvidos foi praticada uma pesquisa participante, definida por Peruzzo como a "inserção do pesquisador no ambiente natural de ocorrência do fenômeno e de sua interação com a situação investigada" (2003, p. 2, grifo da autora). Observamos de dentro as dinâmicas de interação e auto-organização das equipes da agência. Desta forma, foi possível produzir reflexões críticas sobre a maneira como a experiência foi vivenciada pelos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado mais exitoso da estratégia pedagógica aditada foi o despertar de um forte *entusiasmo* entre os participantes do projeto de extensão, emoção que, quando despertada no ensino superior – como mostra Hooks (2013) – é catalisadora de aprendizagens significativas.

Esse entusiasmo, que provocou um intenso envolvimento no processo de aprendizagem, teve duas consequências. A primeira foi um volume consistente e um ritmo elevado de produção webjornalística: em um ano foram produzidos 71 narrativas jornalísticas multimídia, a maioria delas reportagens

aprofundadas, mas contando também com perfis, crônicas, artigos de opinião e resenhas. A segunda, pedagogicamente mais significativa, foi o proliferar de novas atividades, não previstas inicialmente no projeto, idealizadas, planejadas e realizadas pelos próprios estudantes. Consideramos as mais relevantes dessas atividades a produção da Poticuir, a primeira revista digital sobre temas de gênero e sexualidade no Rio Grande do Norte, que foi lançada no final do semestre 2019.1[4], e oficinas em uma escola pública sobre jornalismo e mídias sociais realizadas entre maio e junho de 2019.

À luz dos exposto, afirmamos que os resultados (ainda provisórios) do primeiro ano de atuação da agência Lide confirmem nossa hipótese de que, para os alunos envolvidos no projeto, ela se configurou como uma experiência de Tecnologia Educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência - ainda em construção - do projeto de extensão Lide aponta, a nossos ver, para a necessidade de se repensar o ensino superior em Comunicação Social em direção à promoção de formas de agenciamento com as tecnologias digitais de produção, edição e distribuição de conteúdos (multi)midiáticos que superem a perspectiva da *apreensão e reprodução de técnicas* e auxiliem na construção de sujeitos intelectualmente autônomos, socialmente críticos e *produtores* de saberes, linguagens e práticas midiáticas.

REFERÊNCIAS

[4] Conf.: https://issuu.com/poticuir/docs/revista_poticuir_edi__o_final.

CANAVILHAS, João. **Webjornalismo.** Considerações gerais sobre jornalismo na web. 2001. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-webjornal.pdf Acesso em: 10 ago. 2019.

FREINET, Célestin. **O Jornal Escolar**, Coleção Temas Pedagógicos, Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**, 10ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1988.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 28ª Edição, São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)**. La Habana: Caminos, 2002.

PERUZZO, Cicília Maria Krohling. **Da observação participante à pesquisa-ação em comunicação**: pressupostos epistemológicos e metodológicos. Anais do XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Belo Horizonte, UFMG, 2-6 set. 2003.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**, 6ª edição, São Paulo: Érica, 2001.

TDIC E ENSINO DE HISTÓRIA: ESTUDO DE HISTÓRIA MEDIEVAL ATRAVÉS DAS REDES SOCIAIS

Thuane Gabrielly Marques da Silva Costa[1]

Resumo

A inserção das mídias digitais se tornou uma forte ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho objetiva analisar a receptividade dos estudantes do curso de graduação de História Licenciatura nos componentes curriculares de História Medieval I e II e trabalhar a incorporação de linguagens atuais com o uso de novas tecnologias. Buscamos refletir sobre a formação de diálogos expressivos com metodologias diferenciadas utilizando as TDIC, e identificar como isso pode desenvolver visões críticas e contextualizadas a partir da expressividade dos saberes compartilhados

Palavras Chave: História Medieval. Ensino de História. TDIC. Metodologias Ativas.

[1] Licenciada em História | UFRN | thu.marques87@gmail.com

[1] Licenciada em História |

INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão cada vez mais permeando o universo educacional, tanto no universo acadêmico quanto na rede de ensino básica, no entanto, a oferta e a procura do seu uso como ferramenta pedagógica de ensino, ainda é escassa, provavelmente por existirem poucos profissionais das áreas educacionais de ensino preparados para usar as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem do estudante.

Pensando sobre isso, esse trabalho surgiu como resultado de uma monitoria desempenhada no ano de 2018, no componente curricular História Medieval I e II através do projeto intitulado “O futuro do passado’: as TDIC e o ensino de História”, ministrado pela professora Dra. Vanessa Spinosa, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), CERES – CAICÓ, que teve por objetivo:

[1] Licenciada em História | UFRN | thu.marques87@gmail.com

[1] Licenciada em História | UFRN | thu.marques87@gmail.com

> [...] viabilizar práticas docentes no ensino superior que estimule os futuros professores de História ao uso de TDIC, [...] estimular a produção de produtos virtuais como objetos de aprendizagem e integrar o conhecimento apreendido nos componentes de História Medieval I e II [...], ao longo do ano de 2018. (PROJETO MONITORIA, 2018).

O projeto estimulou os graduandos em História a ter contato com as tecnologias digitais na educação, fazendo transgredir e diferenciar o currículo. Assim como, entrarem em contato direto com as Metodologias Ativas de Ensino, visto a escolha teórica e metodológica da professora em exercício.

Durante o curso, os discentes foram instigados a escolherem plataformas digitais que tinham mais autonomia e habilidades para utilizar, tais como: *Facebook*, *Instagram*, *Wordprees*, *Wix*, *Twitter* e o *Whatsapp*. Nessa perspectiva, os textos discutidos no decorrer no componente curricular, transformavam-se em postagens mais leves e compreensíveis de serem entendidas, atingindo assim públicos mistos, embora fossem mais direcionadas a estudantes de Ensino Médio e professores da rede básica de ensino. Com isso, criaram um PPV (Projeto Produto Virtual).

Através de observações e experiência na monitora, buscamos analisar como se deu a receptividade dos estudantes de graduação ao uso de metodologias ativas e TDCI's.

METODOLOGIA

A analise foi feita por meio de um questionário online aplicado aos discentes, ao fim do componente curricular de História Medieval I, que deu uma dimensão de como foi a receptividade das metodologias ativas e das TDIC no meio acadêmico.

Os projetos virtuais produzidos pelos estudantes em plataformas da Web, também serviram como base para nossa analise e reflexão, assim como, consultas ao PPP (Plano Político Pedagógico) da Universidade e aos planos de aula e projetos que tratam sobre tecnologias na educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

[1] Licenciada em História | UFRN | thu.marques87@gmail.com

Percebe-se que à medida em que novas mídias são utilizadas, as pessoas, gradualmente desenvolvem formas mais convencionais de utilizá-las. É difícil imaginar a vida educacional sem o uso das TDIC, pois até mesmo para planejar uma aula os docentes usam ferramentas digitais disponíveis na web. E os estudantes, por sua vez, também usam plataformas, para fazer pesquisas auxiliares paralelas às que encontram nos materiais e bibliografias fornecidas pelos docentes no ambiente universitário.

O estímulo para com os estudantes é de suma importância e essencial para que consigam criar sua própria visão crítica sobre o mundo de maneira geral, seja relacionado ao passado, presente ou futuro. Desta maneira, cabe ao professor estimular os alunos a se sentirem agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem, como também, de fazer uso dos ciberespaços ao seu favor, incentivando-os a usa-lo de maneira consciente para também estudar, pois, já é possível curtir e seguir páginas que dão suporte eficaz de leitura com embasamento histórico e teórico favorável ao Ensino de História, como por exemplo, os PPV's propostos no projeto de monitoria "O futuro do passado: TDIC e Ensino de História" mostraremos dois para exemplificar, temos:

O Medievo Irônico[1][2], que está hospedado numa página do Instragram, possui um público alvo de caráter variado e é gerenciado por uma dupla do turno matutino. Tem como objetivo

> Explorar através do humor irônico característico do uso de Memes como recurso visual nas redes sociais para com isso despertar a curiosidade sobre conteúdos da Idade Medieval, assim como, Aproveitar a iconografia da época como contextualização de fatos medievais usando legendas nas fotos. (PROJETO PRODUTO VIRTUAL, MEDIEVO IRONICO, 2018 p.2).

E o Medievo Literário[2][3] que se trata, por sua vez, de uma página na Plataforma WIX, o público alvo da página são alunos de ensino fundamental e professores da rede básica, e esta, é gerenciada por um trio do turno matutino. Tem por objetivo

[12] Disponível em: https://www.instagram.com/medievo_ironico/?hl=pt-br
[23] Disponível em: https://rpo-bk.wixsite.com/medievoliterario/inicio-1/date/2018-12

> [...] trazer discussões sobre temas do medievo, que por sua vez analisaremos através de fontes documentais. Em auxilio aos textos debatidos em sala de aula, como também uma abrangência das literaturas, com um maior enfoque na sociedade e suas individualidades. Ou seja: o homem medieval; as mulheres; vida urbana; formas de organização; festas populares; por fim as vivências como um todo. (PROJETO PRODUTO VIRTUAL, MEDIEVO LITERÁRIO, 2018 p.4).

Nesse sentido, quando se trata da Idade Média, o desafio parece ser bem maior, porque o medievo é um dos períodos históricos mais complexos a ser estudado. Segundo Alain de Libera, “A Idade Média é o buraco negro da cultura europeia” (2015, p. 85), pois, é um período longo e impregnado de estereótipos e conceitos deturpados. Porém, é importante lembrar que, diferente do que se costuma lecionar na educação básica, a Idade Média não foi uma época de estagnação e de trevas. Junior & Zabarto mostram que o período “vai muito além do que apenas pessoas morrendo de fome, de epidemias, de ignorância perante a Igreja, de guerras santas e tempos de castelos, além da visão romantizada do cavaleiro e a dama” (2017. p. 232), pelo contrário, foi onde mais floresceu o campo da mentalidade humana.

Ao longo do exercício da monitoria surgiram inquietações ao perceber que os alunos de graduação, ainda se assustam com a inserção de novas metodologias em sala de aula. Foi notório o desinteresse pelo novo, pelo que sai da zona de conforto. Estamos nos reportando à escolha da professora Dra. Vanessa Spinosa em ousar e aplicar as metodologias ativas na universidade, e a partir dessa nova abordagem os alunos encaram que a docente tem preguiça de dar aula, o que não é a realidade, o aluno de hoje está acostumado a ter professores palestrantes, e essa não é a proposta da professora, sua proposta é didático pedagógica onde os discentes, ao produzirem seu próprio conhecimento, também estão fazendo suas avaliações de maneira diagnostica e somativa, pois “Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso” (MORAN, p.19, 2015).

A UFRN - CERES - Caicó, apesar de ter a preocupação desde o ano de 2012 em ofertar uma disciplina optativa com o tema “Seminário da Tecnologia da Informação”, apenas em 2018 foi ofertada uma disciplina que envolvia tecnologias digitais na educação

> Com relação à flexibilidade do currículo, enfatizamos as disciplinas optativas e eletivas, que serão escolhidas pelos alunos de acordo com suas necessidades. Também mantemos diálogo com as novas tecnologias, inclusive com o componente curricular optativo “Seminário de Tecnologia da Informação”[...]”. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA, 2012, p.2)

Ao final da Disciplina de Medieval I foi lançado um questionário online para os discentes na perspectiva de analisar como foi a experiência na elaboração dos PPV’s, a identificação da metodologia e também perceber como o uso das TDIC´s estavam sendo aceitas no meio acadêmico com o uso das redes sociais como avaliação no ensino superior.

O questionário era composto por questões objetivas e dissertativas, as objetivas eram de múltipla escolha e geraram gráficos em que foi possível perceber que os discentes conseguiram identificar a metodologia utilizada durante o primeiro semestre que foram as Metodologias Ativas, que acham importante ter contato e experiência com ambientes digitais na graduação de História e que apesar de terem pouco ou nenhum contato com as TDIC acharam a dificuldade mediana na elaboração dos Projetos Virtuais. Dos 23 alunos da manhã e 32 alunos da noite, apenas 27 responderam ao questionário.

Nas perguntas dissertativas eles puderam se expressar livremente através da escrita e as dificuldades apontadas na maioria das respostam foram a inquietação com a metodologia adotada pela docente, a falta de um professor expositor e assuntos que tratem a História Medieval de maneira cronológica. No tocante as respostas sobre o uso das redes sociais como objeto de ensino no Ensino de História Medieval traremos algumas repostas para exemplificar. A pergunta era: “As relações feitas entre ambientes virtuais e o Ensino de História Medieval influenciaram no seu processo de Ensino - Aprendizagem? Porque?”

(QUESTIONÁRIO ONLINE, 2018) a maioria das respostas foram positivas como: “Sim; no começo não verificava bem qual seria a finalidade do projeto, com a exposição na sala dos produtos, e o uso de fala dos professores presentes, percebi que o objetivo se finaliza de maneira real, e de maneira interessante no ensino de História” (ALUNO ANÔNIMO); e também respostas negativas como: “Não muito. Me senti no curso de sistema.” (ALUNO ANÔNIMO).

É importante salientar que, nem todos os alunos responderam ao questionário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, observa-se que a experiência vivenciada na monitoria da disciplina de medieval, ao ser voltada para o Ensino de História Medieval, propôs atentar para a desconstrução de estereótipos reproduzidos sobre o medievo pelo modelo engessado de ensino na rede básica. Nesse intento, o aluno graduando em história teve a oportunidade de aliar o ensino de História Medieval ao uso das TDIC e das Metodologias Ativas, sendo capaz de ajudar na formação de seus futuros alunos, estabelecendo uma postura mais crítica a partir desses métodos. Faz-se pensar no crescimento, não só como professor em formação, mas como pessoas, lidando com a sensibilidade de perceber o outro, e assim, saber lidar com outras formas de abordagens pedagógicas.

REFERÊNCIAS

GOMES, Alex Sandro (et al). **Cultura digital na escola**. Recife, Pipa Comunicação, 2015. (parte 01 - Habilidades).

JUNIOR, José Walter Cracco; ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. O ensino de História medieval no Ensino Fundamental: entre jogos e novas experiências a partir do Pibid. **Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 1, 2017.

LIBERA, Alain de. **Pensar a Idade Média**. São Paulo: Editora 34, 1999

MORAN, José Manuel. **Como utilizar a Internet na educação**. Ciência da Informação, Brasília: v.2

SPINOSA, Vanessa. Há Futuro para o Passado? Experiência Interdisciplinar com TDICs no Ensino Superior. In: III Congresso sobre Tecnologias na Educação, 2018, Fortaleza. **Anais do III Congresso sobre Tecnologias na Educação**, 2018. p. 173-181

RELATO DE EXPERIÊNCIA: APLICAÇÃO DE PROJECT BASED LEARNING EM TURMA DE FUNDAMENTOS DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO

Soraya Roberta dos Santos Medeiros[1]
Angélica Felix de Medeiros[2]

Resumo

Metodologia ativa é uma estratégia educacional que se contrapõe ao modelo tradicional de ensino, pois o aluno se encontra no centro do processo de aprendizagem, tendo como exemplo a Project Based Learning. Este artigo objetiva apresentar os resultados da aplicação de PBL no processo de ensino e aprendizagem de uma turma de Fundamentos de Sistemas de Informação do 3º período de um curso de uma Instituição de Ensino Superior. Para tanto, foram realizadas as ações de planejamento, execução e avaliação. Como resultados, todos os alunos foram aprovados, ficando 50% da turma com notas entre 9 e 10.

Palavras Chave: Metodologia Ativa. Project Based Learning. Fundamentos de Sistemas de Informação. Ensino Superior.

[1] Graduanda em Bacharelado em Sistemas de Informação do Departamento de Computação e Tecnologia| Universidade Federal do Rio Grande do Norte | soraya.roberta.js@gmail.com
[2] Professora do Departamento de Ciências Exatas e da Natureza| Universidade Estadual da Paraíba| angelicafelixx@gmail.com

INTRODUÇÃO

Metodologia ativa é uma estratégia educacional inovadora por meio da qual o aluno se situa no centro do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o professor seja o mediador, a fim de que os discentes desenvolvam algumas habilidades como o “aprender a aprender” (FERNANDES *et al.* , 2003). Por esses e outros motivos, Venturelli (1997) aponta que ela se contrapõe à metodologia tradicional de ensino, posto que o foco está no professor, e ver o docente como provedor de conteúdo e por consequência seus alunos se tornam instrumentos de depósitos.

Existem inúmeras metodologias ativas, sendo uma delas a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), do inglês, *Project Based Learning* (PBL). Por sua vez, ela é discutida por Bender (2007) e suas origens remetem à educação através da experiência, em que o aluno escolhe um tema ou problema da sua comunidade e vai discuti-lo propondo uma solução mediante essa proposta, tal como propunha Dewey (1963). As suas etapas se concentram em três aspectos: o planejamento, a realização e as alternativas de avaliação de atividade.

Nesse sentido, tal como os trabalhos de Gavaza (2013), Angelo e Bertoni (2012), De Almeida (2019), que discutem e apontam melhora significativa na utilização de PBL em sala de aula, este trabalho se debruça em apresentar os resultados da aplicação de PBL no processo de ensino e aprendizagem de uma turma de Fundamentos de Sistemas de Informação do 3º período de um curso de uma Instituição de Ensino Superior.

E como Gavaza (2013) bem defende, “os educadores em Ciência da Computação enfrentam muitas questões no que diz respeito a como conduzir uma

disciplina de forma que os estudantes estejam motivados e possam obter satisfatoriamente conhecimentos desejáveis para a sua formação".

Nessa direção, o principal objetivo da prática era potencializar a aprendizagem dos alunos, direcionando para aplicação prática dos assuntos estudados. Para tanto, desde o primeiro dia de aula o plano de ensino foi apresentado, enfatizando a metodologia de ensino que seria aplicada, para que os alunos pudessem participar e colaborar de todo o processo e conseguissem identificar os objetivos de aprendizagem e a aplicação prática destes.

METODOLOGIA

Seguindo o proposto pelas etapas de PBL, na fase do planejamento foi selecionada a turma e disciplina em que seria aplicada, pela qual optou-se que seriam os alunos do 3° período de Sistemas da Informação, na disciplina Fundamentos de Sistemas de Informação, pois esse componente tem grande importância na estrutura curricular do curso, bem como possui demanda em desenvolver habilidades práticas que até então estavam sendo trabalhadas de modo teórico. Depois, definiu-se a forma de avaliação e o cronograma a ser executado, os quais, por questões de melhor disposição das informações, serão abordados nos próximos parágrafos.

A metodologia aplicada foi dividida em três etapas que culminaram nas três unidades avaliativas exigidas pela instituição, de modo que cada avaliação foi calculada de forma contínua e por diferentes óticas avaliativas, o que facilitava a análise de diferentes perfis de aprendizagem.

Na primeira etapa da avaliação foram realizadas pequenas atividades individuais e em grupos denominadas Método de Instrução de Casos, ou informalmente conhecidos como estudos de caso. Tal abordagem pedagógica tem como propósito desenvolver habilidades, como diagnosticar problemas e reconhecer múltiplas influências e perspectivas (YAZAN *et al*., 2016). Destaca-se, ainda, que esta abordagem tem grande potencial no processo de ensino aprendizagem no que

concerne à aplicação de conceitos teóricos em questões práticas e cotidianas da área estudada.

Na segunda etapa, foram promovidas discussões em torno de temas relevantes e que se mostraram tendência no mercado profissional e acadêmico. A escolha dos temas ocorreu pela análise docente em anais e trilhas de eventos reconhecidos na área. Nesta etapa, os temas foram divididos entre os alunos e cada um destes deveria explanar o tema, apresentar exemplos e casos concretos de aplicação e, ainda, conduzir a discussão em sala de aula. Ressalta-se que, conforme alguns autores, dentre eles, Nascimento *et al*. (2018) e Silva (2018), o seminário é uma prática que ocorre em todas as áreas e em níveis diferentes de ensino e aprendizagem, visto que proporciona, dentre outros resultados, o posicionamento crítico dos alunos.

Por fim, na terceira etapa avaliativa do processo ocorreu o desenvolvimento de projetos, que está entre as técnicas que podem ser utilizadas para estimular a geração de soluções criativas, orientado para explorar diferentes maneiras da transformação de um objeto, sistema ou processo (CAMARGO; DAROS, 2018).

Os projetos foram desenvolvidos em equipes formadas, no máximo, por quatro pessoas e tiveram como objetivo norteador desenvolver um protótipo de sistemas de informação. Assim, a cada semana foram incrementadas atividades relacionadas ao processo de desenvolvimento de um projeto de software real para que os alunos pudessem formalizar os conceitos aprendidos anteriormente através da produção de artefatos.

Nesse sentido, o projeto foi composto por quatro blocos de atividades vinculadas às etapas de (i) elicitação e análise de requisitos, (ii) modelagem, (iii) prototipação e (iv) verificação. Em cada bloco, além do objetivo de aprendizagem central de executar a tarefa, pequenas metas de aprendizagem foram almejadas, tais como, compreensão da importância da tarefa no processo como um todo, identificação de diferentes possibilidades em ferramentas case, trabalho em equipe, gerenciamento de tempo e criatividade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado, destaca-se que, dos 28 alunos matriculados na disciplina, todos se engajaram nas atividades e foram aprovados. Diante da total aprovação, 50% obtiveram notas entre 9 e 10, o que representa um percentual bastante positivo para a disciplina. A exemplo disso, em outra turma da mesma disciplina houve um percentual de 23% de evasão, e dos que restaram, aproximadamente 7% ficaram reprovados.

Na prática, foi possível perceber que, conforme já defendido por Wood (2003), a utilização da metodologia PBL não apenas permite desenvolvimento técnico dos participantes, mas também os capacita em outros atributos, como comunicação, trabalho em equipe, resolução de problemas, autodidatismo, compartilhamento de conhecimento e informações, argumentação e respeito às divergências.

Diante desses aspectos, é importante difundir a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem em cursos de computação, tendo em vista que o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão, depois, na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso. Além disso, o presente trabalho destaca a reflexão de novas possibilidades para se realizar a educação, observando-se que o conhecimento está cada vez mais acessível na internet (EaD, videoaulas, YouTube, sites...), e, pressupondo que os conteúdos trabalhados pelo professor em sala está a um ‘Google’ de distância dos alunos, é necessário que novas metodologias de ensino sejam utilizadas para potencializar as habilidades e competências, e isso vai muito além da mera exposição de conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível discutir sobre a importância das metodologias ativas, tendo como norte a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos, bem

como ressaltar a diferença entre essas metodologias e as metodologias tradicionais para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, abordou-se a importância de PBL para a formação dos alunos da área de Ciências da Computação, pois proporciona um contato com experiências do mercado, através das ideias desenvolvidas e do trabalho em equipe, ainda no ínicio e dentro do curso, permitindo que os discentes possam “aprender a aprender” e extrair informações sobre o que se deve ou não fazer tendo em vista os erros e acertos. Por fim, como trabalhos futuros, pretende-se aplicar a metodologia em turmas de outros períodos através da integração de distintos componentes curriculares, a fim de que se consiga uma maior dinâmica, interdisciplinaridade e difusão do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Michele Fúlvia; BERTONI, Fabiana Cristina. Análise da aplicação do método PBL no processo de ensino e aprendizagem em um curso de Engenharia de Computação. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 30, n. 2, p. 35-42, 2012.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos:** educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora-estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Penso Editora, 2018.

DE ALMEIDA, Fábio Barros. Otimização do processo de análise dos dados coletados sobre a aplicação da metodologia de aprendizagem baseada em problemas e projetos no curso de Engenharia de Computação da UEFS**. Anais Seminário de Iniciação Científica**, n. 22, 2019.

FERNANDES, J. D. *et al*. Estratégias para a implantação de uma nova proposta pedagógica na escola de enfermagem da Universidade Federal da Bahia. **Rev Bras Enferm**, v. 56, n. 4, p. 392-5, 2003.

FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 52, 18 mar. 2019.

GAVAZA, Luiz Otávio Ramos; SALVADOR, Láıs do Nascimento; SANTOS, David Moises Barreto dos. **Uma experiência de aplicação de uma abordagem baseada em problemas no ensino de Teoria da Computação em sala de aula tradicional.** In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (WEI-SBC), 25. , 2017,

São Paulo. Anais do XXV Workshop sobre Educação em Computação. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, july 2017 . ISSN 2595-6175.

NASCIMENTO, Roseday; MOTA, Diego; LANNES, Denise Rocha Correa. O rodízio de saberes como alternativa aos seminários: análise de sua viabilidade pelo discurso do sujeito coletivo de estudantes. **REPPE-Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 2, n. 1, p. 4-22, 2018.

SILVA, Francisco Aparecido de Almeida. **Oralidade e ensino de língua portuguesa:** o gênero seminário em sala de aula. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/CN) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

WOOD, Diana F. **Problem-based learning.** British Medical Journal, v. 8, n. 326, p. 328-330, 2003.

YAZAN, Bedrettin *et al*. Três abordagens do método de estudo de caso em educação**:** Yin, Merriam e Stake. **Meta: Avaliação**, v. 8, n. 22, p. 149-182, 2016.

O EDILIM COMO FERRAMENTA DE ELABORAÇÃO DE JOGOS COMO POTENCIALIZADORES DE ESTÍMULOS PARA ALUNOS COM TEA

Arlete dos Santos Petry[1]
Milena de França Monteiro[2]
Rogerio Junior Correia Tavares[3]

Resumo

Esta produção resulta de uma prática educativa desenvolvida através da elaboração e implementação de jogos digitais, por meio do programa EdiLim, enquanto *software* classificado no âmbito da Tecnologia Assistiva. Tal metodologia foi empregada com estudantes do 1º e 2º anos do ensino fundamental, diagnosticados com Transtorno de Espectro Autista. Os métodos empregados vislumbraram averiguar que os jogos educativos digitais de fácil manuseio podem ser potencializadores do trabalho com este público, no que concerne ao estímulo da comunicação, interação social e concentração.

Palavras Chave: Transtorno de Espectro Autista. Tecnologia Assistiva. EdiLim. Jogos educativos digitais.

[1] Professora do Departamento de Artes| Universidade Federal do Rio Grande do Norte | arletepetry@gmail.com
[2] Mestranda em Inovação em Tecnologias Educacionais | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | mylemonteiro88@gmail.com
[3] Professor do Departamento de Artes| Universidade Federal do Rio Grande do Norte | rogertavares@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento infantil, geralmente apresentado antes dos três anos de idade. Entre suas características estão o isolamento social, a ausência de interação com o mundo externo, a dificuldade de se adaptar a mudanças em sua rotina, a presença de movimentos estereotipados e repetitivos, e distúrbios na fala (TENÓRIO; VASCONCELOS, 2014).

Na ambiência escolar é um desafio desenvolver estratégias que contribuam com o aprendizado do aluno com autismo, sobretudo no que diz respeito às dificuldades de linguagem, de atenção e de interação social. Logo, a atividade docente deve buscar meios de estimular a capacidade de concentração, comunicação, compreensão e projeção de pensamentos deste público.

Muitas estratégias bem-sucedidas estão relacionadas à Tecnologia Assistiva (TA), como possibilidade de promover a participação e atividade da pessoa com deficiência, de forma autônoma, independente, includente e com qualidade.

Bersch (2013) assevera que uma tecnologia pode ser considerada assistiva no contexto educacional quando tem a finalidade de transpor os déficits que limitam ou impedem o acesso às informações e ao conhecimento.

Agrega-se a este cenário, a aprendizagem com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), as quais têm influenciado o ensino e o aprendizado, haja vista a sua inerência no cotidiano da sociedade, promovendo ambientes de aprendizagem ativa e colaborativa, conforme as necessidades, o diálogo de informações, áreas, conhecimentos, tecnologias e pontos de vista.

Imerso nesse viés, tem-se os jogos como elementos que promovem a motivação e o engajamento nas atividades designadas, em contextos lúdicos, favorecendo comportamentos e suscitando aprendizagem, perpassando situações cotidianas, experiências vividas e perspectivas externas.

Vislumbrando auxiliar o processo de comunicação, concentração e interação de estudantes do ensino fundamental (anos iniciais) com diagnóstico de TEA, em

uma escola pública situada no município de Parnamirim, RN, optou-se por elaborar e aplicar uma sequência de jogos digitais educativos, utilizando o software de TA denominado EdiLim, avaliando suas potencialidades de utilização para as finalidades supramencionadas.

METODOLOGIA

Este estudo é caracterizado por uma abordagem qualitativa, tendo como ferramenta principal o EdiLim, um editor de Livros Interativos Multimídia (LIM) para a elaboração e implementação de um livro digital, com 7 jogos. O ambiente gráfico acessível, a gratuidade e intuitiva utilização do programa, a possibilidade de controle de progressos e a facilidade de manuseio justificam a escolha deste aplicativo.

O material elaborado apresenta características do método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handcapped Children), uma vez que os jogos educativos seguiram uma sequência lógica, dentro das temáticas de sua rotina, fazendo uso de recursos visuais, com vistas a subsidiar a interação pensamento-linguagem e ampliar a comunicação (KWEE; SAMPAIO; ATHERINO, 2009).

Esta abordagem enfatiza a importância da associação entre as habilidades motoras e as habilidades cognitivas; a distinção de elementos a partir do encaixe ou emparelhamento de objetos iguais, cores, formas, tamanhos; e a assimilação entre imagem e escrita (GOBBO *ET AL*., 2018).

Para a aplicabilidade da metodologia, o recrutamento dos sujeitos foi alicerçado em diálogos estabelecidos com as professoras da Sala de Recursos Multifuncionais da escola, as quais oportunizaram uma entrevista com cada um deles e com seus responsáveis. Tal momento foi norteado pelas perguntas: Você gosta de jogar? Quais são os jogos que você gosta? Você joga no celular, *tablet*, computador, videogame? Você gosta mais de jogar sozinho ou com um amigo?

Devido ao comprometimento no entendimento das questões, os responsáveis estiveram presentes para auxiliar na compreensão das perguntas, na interpretação das respostas, e até mesmo responder o que as crianças não souberam expressar.

Ao todo, foram entrevistadas três crianças, sendo uma de 6 anos, cursando o 1º ano do ensino fundamental, e duas de 7 anos, ambas frequentando o 2º ano da mesma modalidade educacional. Suas respostas apresentaram convergência acerca da preferência por jogos que emitissem sons de instrumentos musicais.

Ao término das entrevistas e observações, foram elencadas as necessidades de comunicação dos estudantes, para que assim fossem propostos modelos-base de jogos, de fácil reconhecimento, e adequado às particularidades do público.

Outrossim, obteve-se ainda como elementos norteadores para o processo criativo, concepções de mecânica dos jogos, segundo Busarello; Ulbricht; Fadel (2014), como o *loop* engajamento; a experiência narrativa de ler, assistir, ouvir; a aproximação entre o mundo real e o ficcional; as metas para a resolução da atividade; o estreitamento entre brincadeira e responsabilidade; as regras para o comportamento do participante; o sistema de *feedbacks* e orientação; e a interação voluntária.

Foram selecionadas imagens e sons de instrumentos musicais, bem como símbolos pictóricos que representassem Atividades da Vida Diária (AVD) e situações cotidianas que pudessem expressar sua rotina, bem como servissem de subsídio para a percepção de quais delas lhes despertam sentimentos positivos e negativos.

Iniciou-se o processo de estruturação das páginas do livro interativo observando a presença audiovisual para a mecânica do *feedback* em todos os jogos, composta pelas palavras “parabéns” e “tente um pouco mais”, associadas ao som de aplausos e do áudio “não foi dessa vez”, respectivamente. Em geral, o material foi elaborado de maneira que sempre houvesse efeitos sonoros e imagens.

Como já havia uma diversidade de aspectos audiovisuais, não foram inseridos elementos adicionais que pudessem comprometer a atenção. Resultaram desta etapa dois jogos de emparelhamento das imagens dos instrumentos musicais e situações existentes na rotina de uma criança, atuando como jogos da memória;

dois jogos de quebra-cabeça, compostos por nove peças, formando uma guitarra e uma bateria; um jogo da memória, para encontrar os *emojis* que representam a alegria; um jogo de classificação de imagens, estimulando a percepção sobre situações comuns ao cotidiano das crianças; e um jogo de identificação dos sons dos instrumentos musicais e associação das letras iniciais às imagens.

Uma vez realizados os testes e ajustes necessários, fez-se oportuno retornar ao campo de investigação para aplicação junto aos sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com vistas a facilitar a explanação do presente relato, denominar-se-á A1 o estudante do 1º ano, A2 a estudante do 2º ano e A3 o estudante do 2º ano.

As crianças associaram a sonoridade dos instrumentos musicais às imagens, mesmo antes da conclusão da montagem das peças de quebra-cabeça, e descreveram as imagens vinculadas a rotina infantil. Apenas A1 interpretou a figura de um adulto chamando a atenção de um menino como sendo uma prática de atividade física, referindo-se ao exercício de abdominal.

Os estudantes não apresentaram dificuldades em executar os jogos de emparelhamento, algo que provavelmente reflete a semelhança com os jogos da memória físicos.

No tocante à associação das AVDs aos sentimentos de alegria e tristeza, A2 associou os atos de escovar os dentes e tomar banho a um momento triste. A1 ainda permaneceu identificando a imagem do adulto chamando atenção da criança como um exercício aeróbico. Em ambos os casos foi necessário orientá-los quanto à representação das figuras e como os hábitos de higiene são positivos para a saúde, bem como as brincadeiras com os seus pares pode ser prazerosa (tendo em vista a dificuldade de interação social geralmente apresentada no quadro de TEA).

A2 apresentou desconforto ao ouvir o efeito sonoro da flauta, denotando o que assevera Gobbo *et al.* (2018) sobre a dispersão ou angústia com a combinação de sons, imagens e instruções verbais.

Contudo, ao finalizar a sequência de jogos, os discentes demonstraram-se satisfeitos e entusiasmados para permanecer jogando por mais algum tempo, caso necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos despertaram a concentração e atenção em maior parte do tempo, algo avaliado como sendo oriundo da agilidade de resolução dos desafios e da possibilidade de mudança de página quando o problema não era solucionado.

O diferencial entre estas ações, aparentemente comuns no que concerne à sua lógica, decorre de os alunos estarem habituados a participar de jogos físicos, onde não há a possibilidade de emissão sonora, assim como do manuseio do computador.

Contudo, como prospecções futuras, almeja-se desenvolver jogos com o uso de telas touch screen, com vistas a facilitar o movimento de arrastar as peças de um lado para o outro. Do mesmo modo, pensar-se-á em uma mecânica com menos estímulos, visando evitar eventuais dispersões e desconfortos para as crianças.

Em suma, consideram-se satisfatórios os resultados desta investigação, tanto do ponto de vista da usabilidade do material, quanto do *feedback* dos alunos, nos âmbitos da comunicação, interação e concentração, visto que não houve um alto número de desistências e dificuldades, as quais serão levadas em consideração para melhorias em uma próxima versão.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva.** Porto Alegre: CEDI (Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil), 2013.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática do jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In:* FADEL, L. *et al*. (Org.) **Gamificação na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37. Disponível em: < https://www.pimentacultural.com/gamificacao-na-educacao> Acesso em 22 mai. 2019.

EDILIM 4.1. **LIM – Libros Interactivos Multimedia**. Disponível em:

<http://educalim.com/>. Acesso em: 20 mai. 2019.

GOBBO, M. R. M. *et al*. Jogo ACA para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista. In: XVII SBC Proceedings of SBGames, 2018, Foz do Iguaçu. **Anais SBGames.** Foz do Iguaçu: SBC Proceedings of SBGames, 2018. p. 1114-1121. Disponível em: <http://www.sbgames.org/sbgames2018/files/papers/EducacaoFull/187644.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

KWEE C.S.; SAMPAIO T.M.M.; ATHERINO C.C.T. Autismo: Uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. **Revista CEFAC**. V.11, Supl.2, p. 217-226, 2009. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/a12v11s2.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

TENÓRIO, M. C. A.; VASCONCELOS, N. A. L. M. Autismo: A tecnologia como Ferramenta assistiva ao processo de ensino e aprendizagem de uma criança dentro do espectro. In: I Congresso Internacional de Educação e Inclusão: Práticas Pedagógicas, Direitos Humanos e Interculturalidade, 2014. **Anais Congresso Internacional de Educação e Inclusão.** Campina Grande: Centro Paraibano de Estudos do Imaginário – CEPESI, 2014. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_07_10_2014_16_44_33_idinscrito_387_654ecb08429600021f5e35b9dc5266d9.pdf >. Acesso em: 02 abr. 2019.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO PONTE ENTRE NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mariana Alves Dantas[1]

Resumo

O programa de Residência Pedagógica, apesar de ser um programa novo, vem possibilitando experiências inovadoras tanto para alunos de Licenciatura, quanto para alunos da rede básica e pública de ensino. O presente trabalho traz uma análise a respeito da influência deste Programa no desenvolvimento de novas práticas educativas em escolas da rede básica, tendo como amostra as escolas do município de Caicó/RN que foram contempladas com o este novo investimento. Dentre as práticas consideradas inovadoras, será possível perceber neste trabalho

Palavras Chave: Residência pedagógica. Tecnologia educacional. Jogos digitais. Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

[1] Graduanda em Pedagogia| Universidade Federal do Rio Grande do Norte | dantasmariana96@gmail.com

Considerando todas as mudanças que a sociedade vem enfrentando com os avanços tecnológicos, sobretudo com os aplicativos, jogos e recursos midiáticos, é notório o reflexo direto na sala de aula e no comportamento dos alunos. Se a sociedade muda, consequentemente a sala de aula muda.

Como educadores, não podemos desconsiderar que as crianças e jovens da geração atual já chegam às salas de aula carregados de informação e conhecimento. Marc Prensky (2001) denomina essas crianças como Nativos Digitais, já que nascem inseridos nesse universo tecnológico. E cabe a nós, como mediadores, proporcionarmos experiências enriquecedoras e significativas para estes, e para isto, precisamos buscar, a todo momento, estarmos atualizados e em sintonia com a geração para a qual estamos lecionando.

Neste sentido, autores como Bacich e Moran (2018) destacam a importância de uma aprendizagem significativa quando falam que “A aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades” (BACICH E MORAN, 2018, p. 03). Desta forma, entendemos que, como escola, como educadores, precisamos sempre buscar formas de proporcionar oportunidades de aprendizagem a partir de conhecimentos que façam sentido para os educandos.

Junto a isso, muitas discussões a respeito do uso de tecnologias digitais em sala de aula surgiram, porém, precisamos reconhecer que a realidade da Educação básica e pública do Brasil é um pouco diferente, diríamos até atrasada, quando o assunto é inovação tecnológica. Por este motivo, e também por considerarmos de extrema importância a discussão sobre tecnologias educacionais no âmbito das escolas públicas, resolvemos analisar a maneira como a universidade contribui – ou pode contribuir – para o desenvolvimento de práticas inovadoras nas salas de aulas de Educação

básica, utilizando como referência o Programa de Residência Pedagógica - PRP.

Para realização desta análise, utilizaremos como amostra 03 escolas da rede municipal de Caicó/RN que recebem o PRP, a fim de identificar a influência do programa no desenvolvimento de novas práticas nas instituições.

Desta forma, nosso objeto de estudo *será a influência do Programa de Residência Pedagógica no desenvolvimento de novas práticas educativas em escolas de Educação Básica,* e para isto, elencamos alguns objetivos: I. Quantificar as turmas contempladas com o Programa; II. Identificar as atividades desenvolvidas pelos residentes nas instituições; III. Analisar se houve mudanças significativas recorrentes do Programa.

CAMINHO METODOLÓGICO

A fim de cumprir todos os objetivos elencados para este trabalho, a pesquisa se constituiu com base em referenciais metodológicos de uma pesquisa de campo, que, segundo Gonsalves (2001)

> É o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. (...) Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. (GONSALVES, 2001, p.67 apud PIANA, 2009, p. 04).

Além dos referenciais metodológicos da Pesquisa de campo, este trabalho ancora-se nos pressupostos da pesquisa de métodos mistos, definida por Tashakkari e Crescwell (2007) como:

> Aquela em que o investigador coleta e analisa os dados, integra os achados e extrai inferências usando abordagens ou métodos qualitativos e quantitativos em um único estudo ou

> programa de investigação. (TASHAKKARI e CRESCWELL, 2007b, p.4 apud CRESWELL e CLARCK, 2013, p. 20 e 21).

Neste caso, o método misto será representado por meio de uma pesquisa realizada com 03 escolas da rede municipal de Caicó/RN ofertantes de turmas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na qual os recursos utilizados foram a aplicação de questionários eletrônicos e utilização de diário de campo, e o objetivo principal foi identificar a presença do Programa de Residência Pedagógica de forma efetiva no desenvolvimento de novas práticas educativas nas instituições.

Gil (1999), define o questionário como

> Técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p.128 apud CHAER, DINIZ e RIBEIRO, 2011, p. 260).

A partir dos dados coletados por meio dos questionários e dos diários de campo, foi possível avaliar as influências do Programa, que apesar de novo, tem contribuído com a melhoria de práticas educativas, como mostraremos a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos na pesquisa realizada com as escolas de educação básica de Caicó/RN, apontam que as instituições que recebem o Programa acolhem entre 5 e 10 alunos de Licenciatura cada, e que estes são, em 02 das escolas, alunos do curso de Pedagogia, e em outra, alunos de Licenciatura em História.

As tarefas realizadas por esses alunos, de acordo com as respostas dos questionários, incluem atividades como planejamento geral (33,3%), Reunião com pais (33,3%), planejamento individual (100%), dia a dia da sala

de aula (66,7%), regência de aulas (100%) e planejamento com o preceptor (33,3%).

Identificamos ainda que 100% dos residentes, em suas práticas de regência, fazem uso de metodologias ativas, ou seja, buscam colocar os alunos como centro do processo, e 33,3% utilizam ainda tecnologias educacionais, inovações tecnológicas e atividades de campo. Dentre as 3 escolas, 01 afirmou ainda que a sala de aula convencional costuma ser a mais utilizada.

Já quando nos referimos à novos aprendizados, percebemos que 66,7% das escolas afirmaram que os alunos residentes trouxeram metodologias ou práticas ainda não conhecidas pelos professores da escola, proporcionando assim, uma troca de conhecimento significativa.

Referente aos recursos utilizados pelos residentes em suas práticas, destacaram-se o uso de aparelhos eletrônicos (celular, tablet, computador) (100%), o livro didático (100%), o quadro branco e materiais produzidos pelos próprios alunos (100%).

De maneira geral, os resultados apresentados pelas escolas foram satisfatórios em termos de inovação, visto que, de acordo com os dados apresentados, os alunos residentes estão, em sua maioria, buscando levar práticas inovadoras às instituições, o que, de acordo com os preceptores do Programa e a referência bibliográfica que utilizamos, é de grande importância no processo de aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somando os dados coletados na aplicação dos questionários à bibliografia estudada e as observações feitas em campo, foi possível concluirmos que neste primeiro momento o Programa de Residência Pedagógica tem contribuído, como esperado, de forma significativa na vida

profissional dos residentes, que estão tendo experiências práticas e diretas no ambiente escolar, e na Educação, visto que, por intermédio do Programa, novas metodologias, tecnologias, materiais e formas de pensar estão sendo reproduzidas por professores que, muitas vezes não as conheciam, proporcionando assim, uma troca de conhecimento que pode - e esperamos que vá- influenciar diretamente a educação do futuro.

Desta forma, consideramos de grande importância que os investimentos em projetos e programas como este continuem sendo incentivados, para que, por meio de suas aplicações, a sociedade seja cada vez mais impactada e a Educação pública possa alcançar novos patamares.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

CRESWELL, John W; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos.** São Paulo: Penso, 2013.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia**. A técnica do questionário na pesquisa educacional.** Evidências, Araxá, v. 7, n. 7, p.251-266, maio 2011.

PIANA, Maria Cristina. **A pesquisa de campo**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books .

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, Imigrantes digitais.** 2001. Disponível em: <http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>Acesso em: 23 ago. 2018.

ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO USO DO LINUX EDUCACIONAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE CAICÓ/RN

Mariana Alves Dantas[1]
François Dantas Oliveira[2]

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada em escolas públicas da cidade de Caicó/RN, com os objetivos de investigar se os professores estão devidamente capacitados para uso do laboratório de informática, especialmente o Linux Educacional e se utilizam o referido programa com efetividade, e analisar as contribuições de um processo formativo na construção de saberes para uso das tecnologias no âmbito educacional. A pesquisa se ancorou numa abordagem mista de investigação e baseou-se em estudos de autores que fundamentam a área de Tecnologias Educacionais.

Palavras Chave: Linux Educacional. Formação de Professores. Tecnologias Educacionais.

[1] Graduanda em Pedagogia| Universidade Federal do Rio Grande do Norte| dantasmariana96@gmail.com
[2] Mestrando em Engenharia de Software | Instituto Metrópole Digital | oliveira.francois@gmail.com

INTRODUÇÃO

Sabemos que a sociedade vem enfrentando grandes mudanças com o passar do tempo, sobretudo com os avanços tecnológicos que só crescem. A educação, por também estar imersa nessa sociedade, mais conhecida como sociedade da informação, apesar de depender de processos mais burocráticos e demorados – tendo em vista a dificuldade de implementar algo novo no universo educacional –, também sofreu grande influência digital e caminha, apesar de lentamente, para um futuro tecnologicamente ativo.

Com isso, surgiram inúmeras discussões a respeito do uso das tecnologias em sala de aula, porém, é importante destacar que as realidades vividas pelas escolas públicas do Brasil são, em alguns casos, distantes dessa realidade. Infelizmente, ainda não há um padrão em termos de estrutura física, principalmente na educação básica, por ser de responsabilidade dos governos estaduais e municipais, o que acaba gerando diferenças entre as gestões e, consequentemente, no cuidado e manutenção das escolas.

Isto posto, é de extrema importância levarmos a discussão sobre tecnologias educacionais também para o âmbito das escolas públicas de nível básico, sobretudo, para abrir caminhos que possibilitem metodologias que considerem o conhecimento prévio dos alunos e o desenvolvimento de novas habilidades por parte destes, para que, assim, exerçam papel ativo na sala de aula e na sociedade.

Os autores Garcia e Sobrinho (2014), afirmam que nós, professores, não entendemos a complexidade da abertura da escola para a sociedade e ainda estamos hoje, pensando que podemos escolher o tipo de aluno que queremos trabalhar. Segundo esses autores, os alunos da atualidade já nascem inseridos em um universo tecnológico e digital, aos quais Marc Prensky (2001) denomina de “Nativos Digitais”, e isso precisa ser considerado.

Tais informações nos impulsionaram pesquisar a respeito de possibilidades da inclusão digital acessíveis ao ensino público, tendo como

objeto de estudo as tecnologias aplicadas à educação, especialmente, as possibilidades de uso do Linux Educacional a partir de uma experiência com formação de professores da rede municipal de ensino de Caicó/RN.

Além do relato sobre oficinas de formação oferecidas aos professores de escolas públicas da cidade de Caicó/RN, este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com 10 escolas da rede pública de ensino do município de Caicó/RN, sendo todas ofertantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa fase da pesquisa, buscamos identificar as condições de usabilidade dos laboratórios de informática e a busca dos professores das escolas em utilizá-los.

Quanto ao aparato teórico, este trabalho encontra amparo em autores como Bacich e Moran (2018), Prensky (2012), Decian (2010) - no intuito de fundamentar a importância da inserção tecnológica no ensino básico para o desenvolvimento dos alunos e, em documentos oficiais do Ministério da Educação como: a Lei de Diretrizes da educação Básica (LDB 9394/1996), Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2021), e a política pública do PROINFO.

Desta forma, consideramos que este trabalho tem importância para aqueles que buscam conhecer melhor a área de tecnologias educacionais, principalmente, no que diz respeito ao uso dos jogos digitais e suas aplicações no processo de ensino e aprendizagem.

CAMINHO METODOLÓGICO

Os dados apresentados neste artigo são resultados de um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte intermediado pelo Laboratório de Inteligência computacional aplicada à negócios - LABICAN, que tinha como objetivo capacitar professores da rede pública ao uso do Linux Educacional e incentivá-los a explorar os jogos digitais desse sistema em suas práticas educativas.

As fases da pesquisa que serviram para recolhimento e gerenciamento das principais informações que nortearam este trabalho, tiveram fundamentos na perspectiva da pesquisa-ação, que segundo Tripp (2005) é um método que permite que todos os envolvidos no trabalho reflitam sobre suas práticas a fim de aprimorá-las.

Quanto ao aparato teórico, este trabalho encontra amparo em autores como Bacich e Moran (2018), Prensky (2012), Decian (2010) - no intuito de fundamentar a importância da inserção tecnológica no ensino básico para o desenvolvimento dos alunos, e em documentos oficiais do Ministério da Educação como: a Lei de Diretrizes da educação Básica (LDB 9394/1996), Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2021), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) e a política pública do PROINFO.

De modo geral, a pesquisa foi direcionada pela seguinte questão: Qual a efetividade de oficinas de capacitação na melhoria do uso dos laboratórios de informática e dos jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem das escolas municipais de Caicó/RN? Nessa perspectiva, os objetivos principais que estruturam este trabalho são: investigar se os professores estão devidamente capacitados para uso do laboratório de informática, especialmente o Linux Educacional e se utilizam o referido programa pedagogicamente com efetividade; analisar as contribuições de um processo formativo para a construção de saberes para uso das tecnologias no âmbito educacional.

Além de objetivar gerar contribuições para estudos acerca das temáticas supracitadas, acreditamos que este trabalho pode contribuir significativamente na rotina de professores da Educação Básica que buscam por inovações para sua sala de aula e que visam a inserção tecnológica na sua prática pedagógica, acreditando que é possível unir educação e tecnologia com a mesma finalidade, ou seja, ao mesmo tempo que proporciona aos professores uma nova possibilidade de ensinar, também favorece capacidades de desenvolverem novas habilidades – tanto neles quanto nos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos referenciais teóricos, da legislação dos projetos que fazem parte de políticas públicas educacionais referentes a disseminação das tecnologias digitais na escola, e da investigação no campo empírico realizada para esse trabalho – fizemos a análise dos resultados da pesquisa realizada (na primeira fase da investigação) em 10 escolas públicas de educação básica (ofertantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental) no município de Caicó/RN. Como também, da segunda fase da pesquisa empírica onde foram realizadas oficinas formativas com professores de algumas escolas participantes da primeira fase.

Com base nos dados coletados na primeira fase da pesquisa, apenas 01, entre as 10 escolas participantes, não possui laboratório de informática. Isso traz indicadores de que a política pública de educação do MEC – quanto a meta de levar às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais através do ProInfo têm um considerável avanço. Em contrapartida, apenas 3 das 10 instituições afirmam que esses laboratórios estão em condições de uso. As restrições a utilização do laboratório de informática, de acordo com as próprias escolas, variam entre a falta de profissionais capacitados, a falta de manutenção das máquinas e a falta de interesse dos professores em utilizar o espaço.

Na segunda fase da pesquisa, desenvolvemos e aplicamos uma oficina de capacitação referente ao uso do Linux Educacional - que também foi apontado como uma das dificuldades dos professores -, e definimos, a partir de alguns critérios de escolha[3], 3 escolas para aplicá-la, atendendo, ao todo, 33

[3]Participação na primeira fase da pesquisa; laboratório em condições de uso; Localização (pela necessidade de visualizar diferentes realidades); infraestrutura da escola (realização de experiências inovadoras em escolas com espaço físico limitado); disponibilidade.

professores, sendo eles atuantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As oficinas foram divididas em dois momentos, sendo o primeiro uma exposição teórica sobre o uso de tecnologias educacionais, e a segunda uma atividade prática de planejamento de aula com base em jogos digitais disponíveis na suíte *GCompris*[4], disponível no Linux Educacional - sistema operacional das escolas -.

Durante a realização das oficinas mais um questionário foi aplicado, desta vez diretamente com os professores, a fim de compreender suas angústias e receios quanto ao uso dos computadores como ferramenta pedagógica. Neste momento, foi possível perceber que a falta de capacitação dos professores junto às diferenças na interface do Linux Educacional -quando comparado ao Windows, que é mais utilizado pelos professores-, e a falta de manutenção dos computadores são, de acordo com os professores, os principais motivos para a não utilização desse recurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os dados aqui apresentados nos remetem a compreensão de que mesmo com os avanços dos equipamentos tecnológicos chegando até a escola, ainda há desafios a serem vencidos, no tocante a ações que subsidiem o uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Dentre essas ações acreditamos que o apoio na manutenção das máquinas, a conexão à internet e a apresentação de propostas que contribuam na formação do professor sobre o potencial pedagógico da tecnologia – podem favorecer a implantação de uma rotina semanal da escola em atividades no laboratório de informática. Porém, consideramos necessário que haja uma reflexão no que

[4] Suíte educacional com mais de 100 jogos digitais/educacionais disponíveis

diz respeito às condições oferecidas pelo ambiente escolar para que possa haver o desenvolvimento de aulas que façam uso dos aparatos tecnológicos.

Além disso, a escola como lugar da formação de seus próprios professores tem papel essencial para desencadear as condições necessárias para desenvolver competências e reflexões a partir dos anseios dos próprios professores ou a partir das exigências sociais e institucionais.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; Moran, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

BRASIL, **"Plano Nacional de Educação –PNE".** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 86 p. – (Série legislação; n. 125), 2014

BRASIL. **Proinfo - Portaria Nº 522, de 9 de Abril de 1997**. Brasil, 1997.

DECIAN, Maristela**. Jogos educacionais enquanto recurso para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.** Universidade Federal de Santa Maria, Agudo, 2010.

GARCIA, Tânia Cristina Meira; SOBRINHO, Djanní Martinho dos Santos. **Polo de apoio presencial: Abrindo portas e construindo caminhos.** *In*: GARCIA, Tânia Cristina Meira; SOBRINHO, Djanní Martinho dos Santos. Ead: percursos e experiências. Natal: Edufrn, 2014.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, Imigrantes digitais.** 2001. Disponível em: <http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

ENTRE CORES E *SCORES*: UMA PROPOSTA GAMIFICADA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS DE 10 A 12 ANOS

Clarissa Bezerra de Melo Pereira Nunes [1]
Daniel Pereira dos Santos [2]
Danielle Oliveira dos Santos [3]

Resumo

Este trabalho relata a criação e execução de uma sequência didática voltada ao ensino de um tópico gramatical específico da língua inglesa (Present Simple) em uma perspectiva gamificada para crianças entre 10 e 12 anos, em uma escola privada em Natal/RN, em Maio/2019. Foram usados princípios da gamificação, do Silent Way de ensino de língua inglesa, e do pensamento computacional para permitir aos alunos manipular partes estruturantes de frases através do estabelecimento de um esquema de cores, objetivando a produção correta na língua-alvo, o que resulta em scores (pontuações) positivos.

Palavras Chave: Sequência didática. Gamificação. Pensamento computacional. Ensino de inglês.

INTRODUÇÃO

No cenário da educação brasileira atual, sobretudo nas instituições privadas, o ensino de língua estrangeira tem se atrelado à busca pelo bilinguismo, cujo crescimento no Brasil evidencia um desenvolvimento na educação e uma demanda mercadológica pressionada pelos pais de alunos de escolas regulares. Segundo Marcelino (2009), é nesse contexto que surgem as escolas bilíngues, escolas com a função, ao menos inicial, de integração do papel dos institutos de idiomas e das escolas regulares.

Abstração, modelagem, repetição uma ou mais ações são algumas das habilidades trabalhadas tanto na aprendizagem de línguas estrangeiras quanto

[1] Mestranda em Inovação em Tecnologias Educacionais | Instituto Metrópole Digital | UFRN | klanunes@gmail.com
[2] Mestrando em Inovação em Tecnologias Educacionais | Instituto Metrópole Digital | UFRN | dpsufrn@gmail.com
[3] Mestranda em Inovação em Tecnologias Educacionais | Instituto Metrópole Digital | UFRN | osantos.dani@gmail.com

em disciplinas do mundo da computação. Barcelos e Silveira (2012) afirmam que outras áreas do conhecimento podem se beneficiar de parte das competências específicas da computação, de áreas como o pensamento computacional. Para eles, estudantes que são fluentes em computação conseguem resolver problemas de forma correta, eficiente e com flexibilidade. Esses alunos conseguem fazer uso de estratégias para solucionar problemas, e a definição da estratégia a ser usada depende do tipo de problema que tem a frente, e do que está envolvido.

É a partir desta perspectiva que pensamos em unir o desenvolvimento de tais habilidades oriundas do pensamento computacional com o ensino de gramática em língua inglesa a partir do uso de estratégias da gamificação, com vistas a oportunizar, aos alunos, a tangibilidade das regras gramaticais (HOWELL *et al*, 2011).

Com este norteamento, descrevemos uma experiência ocorrida em uma escola particular de Natal no estado do Rio Grande do Norte a partir da implementação de uma sequência didática com alunos com idade entre 10 e 12 anos. Tal pesquisa tem como objetivo geral analisar o impacto da gamificação aliada ao uso do pensamento computacional e as metodologias de ensino da língua inglesa, mais especificamente no ensino de tópicos gramaticais, sob a ótica dos professores.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Objetivando oportunizar aos alunos a manipulação da gramática e o desenvolvimento da logicidade referente à estruturação de sentenças em língua inglesa, uma sequência didática foi criada e colocada em prática, baseando-se nos princípios do pensamento computacional e metodologias para o ensino de língua inglesa.

A. Análise do Contexto

Segundo Brito (2017), para se construir uma solução é preciso se levar em consideração a experiência e as necessidades do usuário que faz parte do público-alvo da solução. Dessa forma, foi observado a existência de dificuldade em alunos entre 10 e 12 anos de idade para produzir em língua inglesa, de forma correta, utilizando as regras gramaticais relativas ao uso da terceira pessoa no Present Simple.

Ciente das características que o Silent Way traz para o ensino de língua inglesa, de como a gamificação pode ser utilizada para promover engajamento e motivar alunos, e dos ganhos pedagógicos relacionados à solução de problemas inerentes ao pensamento computacional, criou-se uma sequência didática cujo objetivo foi permitir ao aluno observar e manipular partes de frases, com vistas a operacionalizar sua produção utilizando as regras de sintaxe da língua-alvo.

B. Concepção

Araújo e Madeira (2018) pontuam que, após a análise de contexto da problemática, deve-se planejar quais são os objetivos da gamificação e procurar entender quais serão suas mecânicas e qual o objetivo de cada uma. A fase diagnóstica se deu ao fim do ciclo de seis aulas regulares, de acordo com planejamento das professoras do sexto ano, e em consonância com o material didático adotado pela instituição de ensino. Foram analisadas as atividades de 28 alunos com o objetivo de avaliar como os mesmos estavam produzindo frases utilizando o Present Simple em cinco etapas: uma atividade diagnóstica individual, duas atividades em grupo (divididas em Dia 01 e Dia 02), e duas atividades de pós-teste individuais, uma subjetiva e outra objetiva.

C. Execução

a) Dia 01 - Aula 01 - Diagnóstico.

Foi realizada uma atividade diagnóstica onde os alunos descreveram um vídeo onde um personagem executava várias ações ao longo do dia. Os alunos

criaram, individualmente, 10 frases subjetivas e entregaram o material para a professora avaliar o uso das formas gramaticais objeto do estudo.

b) Dia 02 - Aula 02 - Colorindo e procurando padrões.

Buscando realizar atividades diferentes das que já haviam sido executadas pelos alunos (a saber, listas de exercício, observação de vídeo, produção escrita e oral) para revisitar e reforçar padrões, o material da primeira aula apresentou uma frase simples, utilizando padrões gramaticais já estudados anteriormente pelos alunos (uso de verbo “to be”, adjetivos, concordância verbo-nominal), no trimestre letivo anterior. Os alunos foram divididos em grupos de até 06 alunos, receberam uma atividade impressa em cores, e receberam instruções pontuais ao passo que a professora se dividiu entre os papéis de instruir, monitorar e avaliar o desempenho dos alunos. Ao fim da aula, as atividades foram recolhidas e a produção dos alunos, analisada.

b) Dia 03 - Aula 03 - Robôs e ordenamento.

Agrupados novamente, com os mesmos colegas da atividade 02, os alunos foram apresentados por duas instrutoras a como controlar robôs (disponibilizados pela escola, a partir de uma parceria com uma empresa privada de robótica educacional) para, em um perímetro específico, cada aluno operar o robô para recolher um envelope. Dentro de cada envelope havia partes de seis novas sentenças, parecidas com uma seção da atividade 02, as quais os alunos, individualmente, deveriam tentar ordenar. Como cada aluno operou o robô individualmente, foi possível observar tanto a imersão deles no momento, quanto seus desafios individuais para ordenar a informação que coletaram.

Após o momento individual, os alunos foram instigados a comparar suas frases com a do grupo, para tentar chegar em um consenso e registrar na folha da atividade 03. Após todos decidirem qual seria a ordenação ideal de cada frase, a professora disponibilizou um gabarito com a sequência, em cores, dos

componentes de cada frase, para conferência e autocorreção. Vale ressaltar que esse foi o único momento em que as cores foram evocadas nesta aula, e que os alunos estavam com a atividade 02 em mãos, juntamente com a atividade 03.

c) Dias 04 e 05 - Scores.

Nesses dias, os alunos realizaram atividades pós intervenção, individualmente, sendo uma objetiva e outra subjetiva. Novamente o objetivo foi o de analisar como estava o domínio, dos mesmos, no que tange o uso correto do *Present Simple.*

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sequência didática descrita neste trabalho buscou conferir uma nova roupagem, apresentar algum aspecto inovador a essa tarefa que geralmente é complexa tanto para alunos quanto para o corpo docente. Das 28 atividades diagnósticas (atividade 01), 05 estavam totalmente corretas, 12 estavam parcialmente corretas, e 11 estavam completamente erradas, resultando em uma média de acerto de 51% de acerto no uso correto do tópico gramatical *Present Simple*.

A média de acertos na atividade 02, que foi realizada em sala, em grupo, foi de 100%, e a da atividade 03, realizada em grupo e utilizando robôs no processo, foi de 88,78%. Nas duas atividades posteriores às aulas executadas segundo a sequência didática, a quarta - escrita, subjetiva e individual - apresentou uma média de acertos de 66,82%, enquanto a quinta atividade, feita em ambiente virtual de aprendizagem, objetiva, apresentou uma média de acertos de 65,82%.

No total, ao se avaliar os resultados dos 28 alunos, ao longo das cinco atividades de desenvolvidas, foi evidenciado um crescimento no número de acertos na ordem de 15,35%, comparando-se as médias de todos os alunos,

em todas as atividades. Isso possibilita afirmar que a sequência didática surtiu um efeito bastante positivo, que possibilitou trilhas de aprendizagem diferentes, auxiliando os alunos na produção escrita, em Língua Inglesa, utilizando o tópico gramatical *Present Simple*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática implementada trouxe um impacto positivo para a equipe docente e os discentes da disciplina de inglês acerca da produção em inglês utilizando o tópico gramatical "*Present Simple*", tendo as atividades realizadas ao longo da sequência didática como dados para dar suporte a essa afirmativa. No entanto, é preciso ter cuidado ao atrelar esse impacto (os ganhos e aumentos nos *scores* de acerto das atividades) a esforços específicos, uma vez que tanto a sequência didática - que se ancorou no Pensamento Computacional, na gamificação e no método "The Silent Way" - quanto o uso de robôs são variáveis que não foram analisadas isoladamente, a fim de estabelecer se cada uma causa um impacto ou diferença, ou se isso acontece quando combinadas e aplicadas por uma determinada professora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013

ARAÚJO, M. A. S; MADEIRA, C. A. G. Elementos de RPG para Motivação de Bolsistas e Voluntários no IFRN. In **XVII SBGames** – Foz do Iguaçu, Brazil, 2018.

BRITO, L. S. **Level Up: uma proposta de processo gamificado para a educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

BARCELOS, T. S; SILVEIRA, I. F. (2012) "Pensamento Computacional e Educação Matemática: Relações para o Ensino de Computação na Educação Básica". In: **XX Workshop sobre Educação em Computação**, Curitiba. Anais do XXXII CSBC.

HOWELL, L; JAMBA, L; KIMBALL, A. S; SANCHEZ-RUIZ, A. (2011) Computational thinking: modeling applied to the teaching and learning of english. In: **Procs. of ACM-SE**, Kennesaw, EUA. p. 48-53

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio, volume XIX: 1-22**. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009.

AS FERRAMENTAS DIGITAIS NA SALA DE AULA ATUAL: O PERFIL PROFESSORES QUE USAM FERRAMENTAS DIGITAIS EM UMA ESCOLA DA REDE PRIVADA EM NATAL/RN

Clarissa Bezerra de Melo Pereira Nunes[1]

Resumo

O presente trabalho buscou investigar as preferências relacionadas ao uso de ferramentas digitais por professores de uma determinada escola privada em Natal/RN, que fazem uso de TDICs (tecnologias digitais de informação e comunicação) em suas práticas de sala de aula, com vistas a traçar qual o perfil desse profissional. Foi disponibilizado um questionário online para a coleta de dados por um período de dois dias. Os resultados obtidos e discutidos indicam qual o perfil desses profissionais e como os mesmos interagem com ferramentas digitais.

Palavras Chave: Uso de TDICs. Prática docente. Ensino Fundamental.

[1] Mestranda em Inovação em Tecnologias Educacionais | Instituto Metrópole Digital | UFRN | klanunes@gmail.com

INTRODUÇÃO

Do domínio do fogo à inteligência artificial, a tecnologia se faz presente na história da humanidade de várias formas e em níveis, modos e meios diversos. Sua existência é mais facilmente apontável em artefatos digitais como smartphones, automóveis e drones, do que nas ciências humanas ou em artefatos cotidianos que pouco provocam a reflexão acerca de seu desenvolvimento, como nossas escovas de dente.

Bates (2017) lembra que o desenvolvimento de tecnologias não só está levando a grandes mudanças na economia, na forma de nos comunicarmos e relacionarmos com os outros, mas também está mudando a forma como aprendemos - principalmente com o surgimento de plataformas com

videoaulas, fóruns de discussão, blogs e demais formas de se produzir, compartilhar e discutir informação e conhecimento. Gomes *et al* (2015), inclusive, definem o momento atual como paradoxal, pois há bastante tecnologia integrada às vidas diárias, muitas delas bastante acessíveis e fáceis de usar, porém há dificuldade para promover mudanças em práticas educativas, uma vez que a grande maioria das instituições educacionais atuais foram construídas, em grande parte, para uma era industrial, em vez de digital (BATES, 2017).

Buscando lançar luz sobre possíveis causas das dificuldades em promover mudanças dentro da sala de aula, Oliveira, Costa e Moreira (2001), citam que um número razoável de professores ainda acredita que ensinar é transmitir, depositar conhecimento, de tal modo que a aula depende do seu saber. Apostando no aluno e na aprendizagem sob óticas diferentes, autores como Gomes, Maia e Nunes (2016) apontam que as habilidades requeridas aos estudantes deste século passaram a ser amplamente discutidas, impulsionadas pelo *boom* tecnológico das últimas décadas - o qual visa a quebra de paradigmas e a adoção de revolucionárias maneiras de auxiliar os processos de ensino e aprendizagem. O entendimento de que o estudante é capaz de aprender e desenvolver habilidades dialoga com o que Baranauskas *et al* (1999) afirmam sobre os ambientes interativos de aprendizado, que são compreendidos como a construção individual do conhecimento a partir de atividades de exploração, investigação e descoberta.

Almeida e Valente (2011) tratam do uso de software para a aprendizagem ao reforçar que a abordagem pedagógica de uma ferramenta fica mais evidente no seu uso, do que nas concepções de seus idealizadores. Rolando *et al* (2015) adicionam que as TDICs podem ser usadas para criar situações baseadas em problemas do mundo real na sala de aula - como oportunidades de feedback e reflexão - na construção de comunidades de aprendizagem.

METODOLOGIA

Buscando não só investigar as preferências relacionadas à escolha de ferramentas digitais por parte dos professores mas também visando traçar o perfil de tal profissional, foi realizada uma pesquisa com docentes que já fazem uso de TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) em suas práticas de sala de aula dentro de uma escola privada em Natal/RN, via questionário no Google Formulários, por um período de dois dias em Março de 2019. Foram analisadas as respostas de 15 profissionais acerca de suas faixas etárias, níveis para os quais leciona, conhecimento e uso de tecnologias, que objetivos pretendem atender ao escolher usar ferramentas digitais, se mensuram o entendimento do aluno antes e depois de se utilizar TDICs, e se observam ganhos oriundos da utilização de tais ferramentas digitais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO.

Dos 15 professores inseridos na escola privada objeto deste estudo, 12 respondentes se encontram na faixa etária de 30 a 39 anos, 2 têm entre 40 a 49 anos e apenas 1 respondente está na faixa etária de 50 anos ou mais. A maioria dos docentes (10) trabalha com a área das linguagens, sendo acompanhados por representantes das ciências humanas (3), da natureza (1) e da matemática (1). 2 indivíduos trabalham exclusivamente com Educação Infantil e 6 com o Ensino Fundamental, 1 trabalha com Ensino Infantil e Fundamental, e 6 trabalham com ambos o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Quando indagados sobre o que são ferramentas tecnológicas e expostos a uma seleção de várias ferramentas educacionais e educativas, todos os docentes mostraram que entendem softwares e aplicativos como ferramentas tecnológicas. O mesmo, porém, não foi verdade para tecnologias como livros, papel e cartolina, os quais foram apontados como ferramentas tecnológicas por apenas 3 docentes.

No que tange o conhecimento sobre o uso de ferramentas digitais, duas perguntas abordaram que softwares e aplicativos os professores conhecem e quais que utilizam em sua prática pedagógica. Enquanto todos os profissionais disseram conhecer as redes sociais e o Google Documentos, 1 em cada 4 professores não as utilizam em sala de aula. A diferença é ainda maior ao se analisar as respostas concernendo ferramentas como o Kahoot e Quizziz, onde metade dos profissionais que as conhece não as utiliza em sua prática diária.

Buscando entender o que leva o professor a escolher utilizar ferramentas digitais em suas aulas, perguntou-se no que cada profissional baseia suas escolhas, dando-os sete opções para escolher quaisquer respostas que a eles se aplicassem. Enquanto 13 dos docentes selecionaram que o uso das tecnologias digitais os possibilita uma aula mais dinâmica e/ou divertida, apenas um terço referiram perceber que usar ferramentas digitais os ajuda a analisar o que seus alunos estão entendendo do conteúdo trabalhado - ou seja, o “uso pelo uso”, ao invés da utilização das TDICs para promover ganho pedagógico.

O uso das TDICs como um fim, ao invés de um meio, também fica explícito quando analisa-se as respostas sobre a mensuração da compreensão dos alunos antes e depois do uso das TDICs: apenas 2 professores referem checar, sempre, como os alunos entendem o conteúdo antes do uso de ferramentas digitais, enquanto apenas 5 responderam sempre checar a compreensão dos alunos após a utilização das TDICs. Dessa forma, cabe a interpretação de que as ferramentas digitais podem, possivelmente, estar sendo subutilizadas com relação aos ganhos pedagógicos que possibilitam: o foco reside na utilização das ferramentas digitais, ao invés de objetivar os ganhos decorrentes de seu uso.

Os resultados mostram que o entendimento sobre o que é uma ferramenta digital (seja ela nova ou velha, como um *smartphone* ou uma cartolina) não é homogêneo, assim como a escolha por utilizar uma ferramenta em detrimento de outra parece ser uma decisão de cunho pessoal, ao invés de

coletiva, o que indica haver a liberdade por parte do professor para escolher as TDICs, mas talvez também seja um indício de que não há consenso entre os profissionais de determinadas áreas de especialização para a utilização de uma ou outra ferramenta digital específica. Bates (2017) reitera que é preciso examinar quais métodos construídos em torno de nosso modelo de salas de aula ainda são adequados para a sociedade de hoje, e se podemos construir estruturas institucionais novas ou modificadas que atendam às necessidades de hoje da melhor forma.

Alguns dados chamam a atenção sobre como o as ferramentas digitais não aparentam ter todo o seu potencial explorado. Quando a maioria das respostas evidenciam que o que permeia a escolha por usar uma ferramenta digital é “ajudar a aula a ser mais dinâmica/divertida”, surge a dúvida sobre se a escolha da tecnologia digital visa ganhos pedagógicos ou de outra natureza. Isso parece ficar evidente também quando um terço dos respondentes afirma que a escolha da ferramenta digital os ajuda a “entender o que meus alunos estão entendendo”. Segundo Freeman *et al* (2017), os educadores precisam de pesquisas atuais sobre métodos de aprendizagem para poder abraçar novos papéis, e as escolas devem ter mecanismos para entender como está o progresso dos profissionais e lhes prover *feedback* construtivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos e discutidos indicam que há uma distância entre o conhecimento sobre as ferramentas tecnológicas e seu uso, o que se mostra como uma oportunidade para a discussão entre os indivíduos e outros sobre como utilizar ferramentas digitais em sala de aula, uma vez que fica claro que o uso das TDICs está sendo utilizada como se apenas o seu uso, a sua existência, fosse capaz de inovar e revolucionar os processos de ensino e aprendizagem.

Apesar da heterogeneidade das respostas e das poucas unanimidades, é possível sugerir perfis baseado em como os docentes declararam enxergar o

que são ferramentas tecnológicas, quais conhecem, quais usam, porque as usam e se mensuram o entendimento do aluno antes e depois de utilizar as TDICs. Traçar esses perfis possibilita a criação de estratégias para a formação docente continuada de uma forma eficiente, como preconizam Rolando et al (2015) com vistas a trabalhar conceitos sobre como aliar o uso das ferramentas digitais aos objetos de aprendizagem, às abordagens pedagógicas, desenvolvimento de habilidades e aos processos de ensino-aprendizagem. Assim, é imprescindível munir os educadores de conhecimento não só sobre como utilizar as TDICs, mas também sobre como e porquê utilizá-las em prol do desenvolvimento de habilidades, da construção do saber e da aprendizagem de uma forma a integrar momentos instrucionistas, interacionistas e construcionistas para que todos os sujeitos envolvidos no processo possam transformar-se e transformá-los.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011 – (Coleção Questões Fundamentais da Educação – 10).

BARANAUSKAS, M. C. C. et. al. Uma taxonomia para ambientes de aprendizado baseados no computador. In: VALENTE, J. A. (Org.). O computador na sociedade do conhecimento. Campinas, SP : NIED/UNICAMP, 1999.

BATES, T. Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem - 1. ed. São Paulo : Artesanato Educacional, 2017. -- (Coleção tecnologia educacional; 8)

FREEMAN, A; ADAMS BECKER, S; CUMMINS, M; DAVIS, A; HALL GIESINGER, C. (2017). NMC/CoSN Horizon Report: 2017 K–12 Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium

OLIVEIRA, C. C.; COSTA, J. W. da; MOREIRA, M. Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de software educativo. 1ed. Campinas, SP: Papirus, 2001 - (Coleção Prática Pedagógica).

ROLANDO, G. R; LUZ, M. R. M, P. da; SALVADOR, D. F. O conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo no contexto lusófono: uma revisão sistemática da literatura. Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE), v.23(3), p.174-190, 2015.

CONSTRUÇÃO DE WEBFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM E ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Géssyca Libny Cabral das Chagas [1]

Ingrid Daniela Fernandes da Silva[2]

Felipe de Lima Almeida[3]

Resumo

O trabalho tem como objetivo descrever as ações referentes à elaboração e construção de um webfólio como possibilidade avaliativa e formativa desenvolvida na licenciatura em Pedagogia, como também um instrumento potencializador na formação de professores e motivador na integração entre comunidade escolar e o meio digital. Caracteriza-se numa abordagem qualitativa, da pesquisa de campo, análise documental e entrevistas em uma escola na zona urbana de Natal/RN. O webfólio é estruturado em eixos temáticos, e mostra-se eficaz no estreitamento de laços entre a cultura digital-professor-comunidade.

Palavras Chave: Webfólio; Aprendizagem; Cultura Digital.

[1] Licencianda em Pedagogia | Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) | gessyca.libny@gmail.com

[2] Graduada em Comunicação Social e Licencianda em Pedagogia | Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) | idanielafs@gmail.com

[3] Departamento de Práticas Educacionais e Currículo, Centro de Educação | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | felipe_limacb@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O autor, Barton 2015, em seu livro “Linguagem online: textos e práticas digitais”, enfatiza que, o processo de globalização modificou os modos de comunicação e organização social, “um aspecto importante é a maneira como o mundo social está se acelerando. Sempre houve fluxos de pessoas, objetos e idéias ao redor do mundo, mas os padrões de atividade mudaram significativamente. [...] o fluxo de informação e conhecimento se dá pelos meios de comunicação de massa e pela internet”. (BARTON, 2015, p. 54). O que percebemos em sua fala, são as mudanças do mundo contemporâneo frente às informações que se dá pela comunicação de massa, no qual, o sujeito socialmente é modificado, quando a informação passa a ser acessada por meio dos aparatos tecnológicos (tablet, celulares e outros), correspondendo às necessidades imediatistas, da geração y. Ao pensar em organização social, raramente se recorda, em primeiro plano, de uma das instituições que têm como principal função social a formação cidadã: a Escola. De acordo com Althusser (Silva, 2010 p. 31) “[...] a escola constitui-se num aparelho ideológico central, porque [...] atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo” atuando ideologicamente através de seu currículo. Nesse

sentido, é sabido que é através das concepções que norteiam as práticas educativas da Escola, bem como dos recursos e metodologias por ela utilizados, que se dá a formação do sujeito. Logo, a Escola como mediadora, não como impositora diretiva, precisa ser conhecedora das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o uso devido desse aparato em benefício da formação social tanto do educando, quanto para quem está atuando no campo da docência, para um diálogo mais próximo com a sociedade na qual se está inserido.

Partindo desse pressuposto, os professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), realizaram um projeto integrador junto aos alunos do semestre referente à 2018.2. O objetivo deste projeto consistia em envolver as 7 disciplinas[4] ativas do período, de modo a conhecer à fundo a realidade da instituição educativa de educação infantil, levando em consideração algumas das variáveis que influenciam diretamente na prática educativa, isto é, a relação professor-educando-comunidade escolar, a concepção de ensino e aprendizagem, de criança e infância e de professor adotados pela prática educativa do CMEI, as concepções do professor e seu nível de conhecimento e atuação profissional em sua área, bem como a gestão e condições de infraestrutura para a realização das propostas via projeto político pedagógico (PPP) do CMEI.

Diante do exposto, o presente trabalho tem por objetivo, relatar a utilização do webfólio como uma metodologia duplamente eficaz: 1) como potencializadora dos processos de ensino e aprendizagem do curso de formação de professores; 2) como práticas sociais efetivas na escola observada, levando em consideração as constatações dos fatores que influenciam nos fenômenos escolares observados, a comparação com os marcos legais, bem como a verificação da consonância destes com a proposta pedagógica apresentada pela instituição. Tudo isso numa perspectiva de aproximação e construção de aprendizagem significativa – por meio

[4] Alfabetização e Letramento I, Didática, Educação Especial, Educação Infantil, Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação Brasileira; Planejamento e Avaliação das Instituições Educativas; e, Práticas Pedagógicas Integradas (PPI III).

do uso das Tecnologias de Informação e Comunição (TICs) – entre o que se passa no chão da escola e a comunidade, atenuando o distanciamento do espaço escolar historicamente cultivado.

CONSTRUINDO UM INSTRUMENTO DE DIÁLOGO ENTRE TEORIA, PRÁTICA E SOCIEDADE

O presente trabalho segue a abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa descritiva. Para tanto, o procedimento empírico se deu por meio da pesquisa de campo, realizada na escola CMEI - Moema Tinôco da Cunha Lima, num total de quatro visitas presenciais, bem como através de pesquisas bibliográficas, pesquisas documentais (fotografias, projeto político pedagógico da instituição, etc.), entrevistas estruturadas e não estruturadas, e observação. O desenvolvimento do webfólio foi estruturado em quatro etapas: 1) planejamento do projeto e articulação com os gestores do CMEI; 2) Visita ao campo de pesquisa: levantamento de dados; 3) Construção do webfólio; 4) Devolutiva ao CMEI.

Concernente à primeira etapa, o projeto foi desenvolvido sob a orientação dos professores Centro de Educação (CE) envolvidos no projeto integrador, os quais orientaram conforme o que requeria suas respectivas disciplinas. A partir disso, foi escolhido o CMEI Moema Tinôco da Cunha Lima como locus das observações, posterior ao aceite dos gestores. Em paralelo a organização dos esboços dos conteúdos, foram realizadas pesquisas bibliográficas (livros, periódicos, artigos, dissertações, etc.), assim como pesquisas documentais a partir dos marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases Curriculares da Educação Nacional 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024), e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006).

Na segunda etapa, foi direcionada ao levantamento de dados nas visitas ao CMEI. Na primeira visita foi feita a observação e registros da infraestrutura, e

articulação entre a coordenadora pedagógica, a qual mediante entrevista estruturada, forneceu os dados principais da escola, tais como a quantidade total de alunos matriculados, alunos da modalidade da Educação Especial, documentos oficiais do CMEI, entre outros dados. Na segunda e terceira visita, observou-se a articulação entre gestão e professor, viu-se e registrou-se a dinâmica dentro da sala de aula do Nível II (com cerca de 15 crianças devidamente matriculadas e frequentando a aula, dentre elas 2 que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE)), a qual contava com a professora titular e mais duas auxiliares, com as quais foram realizadas entrevistas não estruturadas. A última visita foi realizada no dia da culminância do projeto Cor, Sabor, Som e Movimento, o qual originou o nome do Webfólio.

A terceira etapa consistiu na transposição dos conteúdos trabalhados em sala, e dos dados obtidos no CMEI, em conteúdo acessível via webfólio. Para tanto esses foram organizados em três principais eixos, contendo subdivisões: 1) Sobre a instituição - contexto histórico do CMEI, Gestão pedagógica, Projeto Político Pedagógico e Infraestrutura; 2) Práxis Educativa - Uma prática consciente, Em sala de aula e Uma perspectiva inclusiva; e, 3) Lições da prática - a gente aprende fazendo. Para tanto, a ferramenta escolhida para a construção do Webfólio foi o Wixsite, com auxílio do Canva para elaboração e processamento gráfico. O webfólio encontra-se disponível no endereço: https://agenteaprendefazen.wixsite.com/webfolio .

A quarta, e última, etapa consistiu na devolutiva dada ao CMEI. Isso consistiu em apontamentos feitos no próprio weblfólio na comparação entre a literatura científica e dos marcos legais em relação a prática desenvolvida pela escola e a proposição de seu projeto político pedagógico.

UMA PERSPECTIVA ALÉM DO QUE ESTÁ ESCRITO

Embora a ferramenta Wixsite tenha suas limitações, a mesma se mostrou uma plataforma eficaz no que concerne a proposta do projeto, por ser intuitiva e flexível na disposição dos conteúdos. Apesar de haverem sido poucas visitas, com o produto das pesquisas em mãos, foi possível contemplar todos os conteúdos discutidos pelas disciplinas envolvidas. Logo, a utilização Webfólio no curso de formação de professores foi eficiente com base na solidez e clareza estabelecida sobre o diálogo entre teoria e prática no campo de atuação docente, tendo como resultado instantâneo a disponibilização desse conhecimento na esfera digital, através das TIC, promovendo conteúdo legalmente embasado, com resultados da prática real e da instituição de ensino, de modo a aproximar a comunidade da escola, pelo seu caráter de transparência e acessibilidade, ao comunicar-se por meio da linguagem virtual, correspondente a uma cultura digital.

Tais discussões tiveram maior relevância devido às observações da turma do Nível II, o que levou para além do que está escrito, os pontos baixos aos altos do CMEI, desde sua preocupação em aproximar as crianças da literatura e da musicalidade à questão da luta travada pelos gestores para assegurar a acessibilidade (tanto para deficientes visuais, quanto para cadeirantes) de sua infraestrutura, respectivamente. Assim como a luta para uma melhor formação de professores e auxiliares para assessorar adequadamente esses educandos com NEE.

Como pontos positivos dessa opção metodológica do Webfólio na formação de professores pode-se destacar a possibilidade dos licenciandos conhecerem o seu campo de atuação que é a escola, a aproximação desses futuros professores com o uso de tecnologias educacionais que podem ser utilizados juntos com os alunos em sala de aula e realização de um produto tecnológico que pode ser posteriormente utilizado pela escola como material de divulgação da mesma. Como pontos negativos dessa metodologia pode-se perceber a dificuldade no uso das ferramentas para elaboração de sites por parte dos licenciandos e a ausência de capacitação no uso das tecnologias voltadas para fins educacionais. Entretanto, mesmo diante das

dificuldades, considera-se que a metodologia com uma escolha positiva e viável, uma vez que, os pontos levantados podem ser resolvidos com a promoção de cursos de capacitação para o uso das TICs no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Barton, “linguagem e letramento estão no cerne de grande parte da mudança social atual, porque são a linguagem e o letramento que estruturam o conhecimento e possibilitam a comunicação”. (BARTON, 2015, p. 44). Nessa perspectiva, estreitar os laços da comunidade escolar é produto de uma formação docente de igual importância tanto em relação ao conhecimento dos referenciais teóricos que norteiam a compreensão da prática e como estes dialogam com a realidade desta prática, quanto no que concerne conhecer e se utilizar das TICs para, através da cultura digital, ampliar sua rede de aprendizagem, ensino e conscientização da riqueza que há nas constantes (re)construções das práticas pedagógicas para a formação cidadã e das demandas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BARTON, David e LEE, Carmen. Atuar no mundo social textualmente mediado. **Linguagem online: textos e práticas digitais.**Trad.Milton Camargo Mota.São Paulo:Parábola Editorial, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo** / Tomaz Tadeu da Silva. - 3. ed. - 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

WEBFÓLIO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA E MEIO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Nadiane Maria da Silva Tibúrcio[1]
Rohdriggo Rodrigues do Nascimento Cardoso Cunha[2]
Profa. Dra. Géssica Fabiely Fonseca[3]

Resumo

Este estudo tem como objetivo descrever a utilização de webfólios como ferramenta pedagógica e meio de divulgação científica em turmas de Pedagogia. A metodologia utilizada foi o relato de experiência, explicitando cada momento da oficina. Os resultados demonstraram as contribuições do webfólio como instrumento de avaliação, e suas implicações para potencializar a capacidade criativa, busca de novas informações, síntese e organização de saberes interdisciplinares, além de interesse por parte de alunos e docentes em continuar a utilização e estudo acerca dos webfólios no Ensino Superior.

Palavras Chave: Webfólio. Ferramenta pedagógica. Divulgação científica. Oficinas.

[1] Graduanda em Pedagogia | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | nadiane.maria@gmail.com
[2] Graduando em Engenharia Elétrica | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | rohdriggo.rncc@gmail.com
[3] Professora do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação| Universidade Federal do Rio Grande do Norte | gessicafabiely@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As metodologias e mediação pedagógicas vêm se modificando junto à sociedade. Novas formas de ensinar e aprender estão sendo desenvolvidas visto que hoje se estabelece a inserção das tecnologias em várias instâncias sociais e educativas (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2006). Tem-se investido e utilizado do desenvolvimento tecnológico para melhorar a qualidade de atividades educacionais, buscando o uso de novas metodologias em sala de aula, novas ferramentas de ensino e aprendizagem, bem como novas tendências de avaliação (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019).

Umas das ferramentas muito utilizadas para fins pedagógicos é o portfólio, que trata de um dossiê em que contém elementos significativos de um trabalho realizado em uma disciplina, ou ao longo de um ano letivo, ou de uma experiência vivenciada. Nesse recorte, deve conter as principais atividades realizadas pelo aluno, incluindo relatórios que elaborou, problemas que resolveu, reflexões, investigações e suas impressões. Diante disso, para fornecer um processo mais rápido e fácil, atualmente, existem plataformas *online* que possuem configurações eletrônicas possibilitando a construção de portfólios eletrônicos, assim, configurando-se no portfólio baseado na Web (Webfólio). Nesse caso, como afirma Miranda (2017, p. 279) “o webfólio corresponde às produções dos estudantes disponíveis em uma página da web e com a utilização de recursos da internet”.

O webfólio é uma ferramenta dialógica de registro contínuo e dinâmica, que possibilita reflexões sobre experiências vivenciadas durante estudos ou atividades acadêmicas de maneira que expresse ideias, críticas, propostas, situações práticas, reflexões e conhecimentos construídos e compartilhados. Essa ferramenta é manuseada de forma comunicativa, criativa, em que permita uma leitura clara, objetiva e dinâmica. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é descrever a utilização de webfólios como ferramenta pedagógica e meio de divulgação científica a partir da aplicação de oficinas.

Sendo assim, pensar na utilização do webfólio como ferramenta pedagógica é inseri-lo no contexto das tecnologias da informação e comunicação a favor dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação nas práticas educativas (MIRANDA, 2017), bem como assumir que esta é uma ferramenta útil para divulgações científicas e acadêmicas. Diante disso, é imprescindível o uso de novos metodologias de ensino-aprendizagem que insiram os recursos tecnológicos como potencializadores do aprender. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é: descrever a utilização de webfólios como ferramenta pedagógica e meio de divulgação científica em turmas de Pedagogia.

METODOLOGIA

O estudo consiste em um relato de experiência com o objetivo de descrever a utilização de webfólios como ferramenta pedagógica e meio de divulgação científica a partir da aplicação de oficinas. Dessa forma, foram realizadas duas oficinas de webfólio com as turmas de terceiro período do curso de Pedagogia (Vespertino e noturno) para fins avaliativos da disciplina nomeada Ateliê articuladores de Saberes III, que tem a proposta de integrar os estudos e discussões dos componentes curriculares cursados no período.

A oficina foi realizada partindo de alguns pressupostos e objetivos. Os pressupostos levados em consideração foram: os alunos estavam em sua primeira experiência utilizando o webfólio como ferramenta de avaliação; já

conheciam a ferramenta a partir de um contato inicial com outra oficina aplicada nas turmas, no entanto, havia sido apresentado outro *software online* como suporte para construção dos webfólios; e já possuíam um material de estudo (tutorial) para elaboração e orientação do webfólio. Os objetivos almejados na oficina foram: Incentivar e orientar os alunos na construção de seus webfólios; disponibilizar outros suportes *online*; e mostrar diversas maneiras criativas para incrementar o webfólio, como infográficos, mapas conceituais, esquemas mentais, hipertextos, etc.

A oficina foi dividida em cinco momentos contendo a exposição do conteúdo e dos *softwares online*, a construção do webfólio na prática e orientações e esclarecimentos de dúvidas em cada grupo. O primeiro momento se constituiu de uma apresentação inicial dos ministradores da oficina, falando um pouco de suas experiências com o webfólio como ferramenta pedagógica de ensino-aprendizagem e avaliação (Expectativas, habilidades e dificuldades), mostrando o resultado final do webfólio construído para fins avaliativos, falando de como foi a elaboração da ideia inicial para construir a cara do *site* (*layout*), levando em consideração os aspectos da escola onde foi realizada a pesquisa e, assim, escolher a temática do *site*, nome do *site*, logo, o que será abordado nos menus, a interdisciplinaridade, as cores do *site* e as fontes utilizadas.

O segundo momento se configurou em mostrar como é o processo de criação inicial de um *site* no *Software online Wix*, especificando o passo a passo e explicando que o *wix* é um portal, que permite a criação de *sites* ou *blogs* de maneira simples e dinâmica, que vem com *templates* prontos, facilitando o processo criativo e a dinâmica do *site*. Com ele podemos obter modelos prontos e categorizados, além disso, traz uma gama de ferramentas para edição do *site*. Após essa exposição foi ensinado como se constrói na prática um *site* no *wix*, possibilitando que cada aluno criasse o seu *site*, desde a escolha do *template* (categoria pensada para o *site*) até o tema abordado, título do *site*, edição de páginas (divisão de acordo com o que será tratado no

site, considerando a apresentação do webfólio, apresentação do grupo, disciplinas, conteúdos, interrelações, etc).

O terceiro momento foi a apresentação do suporte online Adobe Color, que auxilia na cartela de cores usada no site. O quarto momento se constituiu na apresentação do suporte *Canva*, que se trata de uma ferramenta gratuita e fácil de se manusear utilizada para fazer projetos gráficos, *design*, *layout*, artes, infográficos, mapa mentais, postes de divulgação, etc. Esses dois momentos foram elaborados para permitir a criatividade dos alunos ao construir os seus webfólios, dando novas possibilidades e ideias para incrementação do webfólio. O último momento da oficina buscou orientar e Auxiliar individualmente cada grupo na construção dos webfólios, tirando dúvidas e dando sugestões para o *site*.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O webfólio foi de suma importância para evidenciar realidades e trazer perspectivas acerca dos alunos envolvidos no que se refere a construção de conhecimento (RODRIGUES; ALMEIDA; VALENTE, 2017). Os estudantes relataram que devido à natureza do trabalho, o aprofundamento nos temas desenvolvidos por eles e a interdisciplinaridade ao articular seus saberes para melhor expor no seu portal. Também foi considerado que a liberdade criativa dada pelas ferramentas tecnológicas utilizadas os levara a um novo patamar de suas produções, uma vez que agora havia a possibilidade de realizar conexões rápidas com outras páginas, inserir vídeos, imagens e outros recursos que em outros moldes de produção não seria possível.

Os estudantes tiveram uma variação considerável na aceitação e desenvolvimento do método de avaliação. Durante o lançamento da proposta e devido às oficinas terem sido ministradas de forma tardia, os alunos tiveram dificuldades em encontrar e gerenciar ferramentas para a produção e, também, fazer todo o processo criativo e de organização prévia dos conteúdos a serem

publicados. Isso fez com que muitos ficasse temerosos com relação ao método avaliativo. Com o desenvolvimento do minicurso, a compreensão das ferramentas e objetivos se tornou mais claro e houve uma melhora tanto no desempenho para a criação quanto na receptividade.

Também se faz importante ressaltar que os docentes que iriam usar o webfólio como ferramenta de avaliação se mostraram interessados em aprofundar os estudos e possibilidades de aplicação da metodologia. A partir do momento em que passaram a ter conhecimento e intimidade com a tecnologia que estavam propondo, professores puderam alinhar suas expectativas e também orientar seus alunos em formas de articular melhor os conhecimentos de suas disciplinas ministradas. Nesse aspecto, professores também tiveram um processo de aprendizagem junto com seus alunos (LOPES, 2014; MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019).

Em suma, os resultados e relatos obtidos possuem certa consonância com o expressado no estudo de Miranda (2017), uma vez que tivemos aspectos de inovação por se tratar de um método pouquíssimo utilizado e que foge da vivência comum tanto de professores como alunos. Outro aspecto evidenciado pelo uso do webfólio é a aproximação e utilização intensiva de recursos de tecnologia da informação, e da capacidade de aprender a aprender desenvolvida pelos estudantes ao longo do desafio, tendo em vista que agora assumiriam um papel ativo em sua aprendizagem por conta própria navegando no mar de informação que estavam tanto consumindo quanto, por fim, auxiliando a construir com suas produções. E, não obstante disso, o processo de construção de autoria foi fundamental e evidente ao longo do processo, já que cada um expôs a sua criação seguindo suas próprias sínteses criativas, reflexões e autoavaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi exposto e discutido até então, temos a possibilidade de reafirmar a importância e necessidade da inserção de alunos em ambientes virtuais de divulgação de sua produção intelectual e da utilização desses meios como ferramentas de prática avaliativa. Face às novas perspectivas cada vez mais evidente da relação homem-tecnologia, o uso do webfólio pode impulsionar os alunos para esta nova realidade e de forma eficiente.

Os relatos apontaram para a articulação das práticas pedagógicas e novas ferramentas de avaliação com a utilização de tecnologias da informação e de comunicação condizentes com as mudanças sociais.

Esperamos que o nosso trabalho contribua para a discussão de mudanças em metodologias, tanto nos processos de organização pedagógica quanto nos processos avaliativos. Tais mudanças implicam em considerar a individualidade do sujeito, ritmos de aprendizagem, contextos e o potencial de desenvolvimento da autonomia ao sujeito em uma era de informação.

REFERÊNCIAS

LOPES, Priscila Malaquias Alves; MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz e. O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. Psicol. educ., São Paulo , n. 38, p. 49-61, jun. 2014.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas Tecnologias e mediação pedagógica. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2006. 173 p.

MIRANDA, Joseval dos Reis. O Webfólio como procedimento avaliativo no processo de aprendizagens: sentidos, significados e desafios. Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 272-286, mai./ago. 2017.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M.; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 45, e180201, 2019 .

RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M. E.; VALENTE, J. Currículo, narrativas digitais e formação de professores: Experiências da pós-graduação à escola. Revista Portuguesa De Educação, v. 30 n.1, 61-83, 2017.

ENSINO DE HISTÓRIA E REALIDADE VIRTUAL: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÕES E COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Lucas Medeiros de Araújo Vale[1]

Resumo

Neste trabalho busco compartilhar um relato de experiência, do uso da realidade virtual enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem para o ensino fundamental anos finais, no componente curricular História. Com isso, pretendo ampliar a reflexão sobre as potencialidades desta tecnologia no desenvolvimento e na apropriação de habilidades, tais como as indicadas pela Base Nacional Comum Curricular.

Palavras Chave: Realidade virtual. Ensino de História. Práticas Pedagógicas. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

[1] Mestre em Antropologia (PPGA/UFPB) | Graduado em História Licenciatura (CERES/UFRN) | Professor de História | Escola MOV – Educação Integral (Natal/RN) | lucasvale11@gmail.com

INTRODUÇÃO

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.135), as tecnologias da informação e comunicação dizem respeito aos “recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações”, isso inclui os diferentes meios de comunicação, os computadores, sistemas multimídias, e, entre outros, a realidade virtual.

Esta última trata-se de uma tecnologia que permite a criação e experimentação de um espaço tridimensional por meio de computadores, tablets, smartphones, etc. Através dela, simula-se uma realidade com elementos e eventos pré-definidos, que pode ser acessada com uma imersão sensorial.

“Tecnologias”, para a educação, são, segundo Bates, “coisas ou ferramentas usadas para apoiar o ensino e a aprendizagem.” (BATES, 2017, p.247). As tecnologias de informação e comunicação podem ser utilizadas em todos os modelos educacionais, e seus efeitos variam de acordo com os

objetivos e metodologias. Elas por si só não criam significados, mas sim "apenas esperam até serem comandadas a fazer algo, ativadas ou que uma pessoa comece a interagir com essas tecnologias." (BATES, 2017, p.247)

As tecnologias de informação e comunicação utilizam mídias como texto, imagens, áudio, vídeo, e computação para comunicar uma mensagem, que podem aparecer de formas variadas, de acordo com o suporte utilizado.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, uma das competências gerais que precisam ser desenvolvidas na educação básica é:

> 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)

Tais conhecimentos são essenciais para enfrentar os desafios do século XXI. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação permite que o educador se aproxime daqueles que Mark Prensky (2001) chama de "nativos digitais" – onde a maior parte dos estudantes desta geração estão inseridos.

Diante disso, enquanto professor de História na Escola MOV – Educação Integral[2], escolhi a realidade virtual como uma das ferramentas de ensino-aprendizagem, amparada em metodologias ativas, para o desenvolvimento e apropriação de habilidades pelos estudantes do 6º ano do ensino fundamental. Neste trabalho, busco compartilhar uma experiência, do uso dessa ferramenta, no estudo dos povos pré-colombianos desenvolvido junto à nove estudantes com idade entre 10 e 13 anos.

METODOLOGIAS E REFERÊNCIAL TEÓRICO

A aprendizagem é aqui compreendida, tal como por Vigotsky (1991) como o resultado da apropriação de novos conhecimentos (conceitos,

[2] Escola privada localizada no bairro Lagoa Nova, no município Natal/RN.

procedimentos e atitudes), ou o aperfeiçoamento daqueles que o possuem. “O conhecimento envolve dois componentes fortemente interligados, mas distintos: competências e habilidades.” (BATES, 2017, p. 53).

Uma habilidade pode ser entendida como uma ação executada com domínio e consciência, e uma competência como um conjunto de conhecimentos do sujeito. As habilidades podem ser desenvolvidas e apropriadas a partir de atividades, que na perspectiva de Leontiev (2001), são descritas como uma unidade molar, prática, psíquica e valorativa que conduz o sujeito a um ou mais objetivos.

Na perspectiva metodológica assumida, o estudante é protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Trabalha-se a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982), a partir da resolução de problemas (TALÍSINA, 1987), ensino por modelos e analogias (POZO, 1998), estudo do meio (FREIRE, 2000), conflito cognitivo (PIAGET, 1973) e outras metodologias ativas.

As metodologias ativas podem ser entendidas, como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. Em vez do ensino baseado na transmissão de informação, na metodologia ativa, o estudante assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento. (VALENTE, 2009). Segundo Morán, o papel do professor no uso de metodologias ativas é o de curador e orientador:

> Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas)”. (MORÁN, 2015, p.24)

Dentre as metodologias ativas, utilizamos principalmente a aprendizagem em times (team-based learning - TBL), enquanto um método de aprendizagem colaborativo:

> O método tem como foco melhorar a aprendizagem e desenvolver habilidades de trabalho colaborativo, através de uma estrutura que envolve: o gerenciamento de equipes de aprendizagem, tarefas de preparação e aplicação de conceitos, feedback constante e avaliação entre os colegas. A ideia central é que os alunos se sintam responsáveis pela própria aprendizagem e pela dos colegas. (MICHAELSEN, KNIGHT; FINK, 2004. p. 7).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a planilha disponibilizada no site oficial da BNCC, uma das habilidades que os estudantes do 6º ano devem desenvolver no componente curricular de história é a de "(EF06HI08) identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras."[3]. Para desenvolver esta habilidade, planejei uma sequência didática com atividades, utilizando a tecnologia realidade virtual alinhada a metodologia adotada.

A realidade virtual permite que o professor planeje aulas com momentos de imersão, ou oriente visitas virtuais à cidades, museus, monumentos ou simulações tridimensionais.

Após uma introdução sobre a história do império asteca, os estudantes do 6º ano foram orientados a investigar um *QR code*[4] projetado no quadro. Por meio do uso de smartphones e dos *óculos de realidade virtual*[5], visitaram uma simulação em 3D da antiga cidade de Tenochtitlán. O objetivo da atividade era identificar as principais características da antiga capital do império e reconhecer alguns dos seus patrimônios.

A antiga cidade asteca, que no apogeu dessa civilização contou algumas centenas de milhares de habitantes, foi praticamente destruída em 1521, pelas

[3] Disponível em: http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/. Aceso em: 03/09/2019.
[4] Código de barras bidimensional que pode ser escaneado usando smartphones. Esse código é convertido em texto, que pode ser um endereço eletrônico, um número de telefone, uma localização georreferenciada, ou outra informação.
[5] Suporte para smartphones com giroscópio para o uso da tecnologia realidade virtual.

tropas do espanhol Hernán Cortez restando hoje poucos patrimônios materiais salvaguardados. A partir da realidade virtual, os estudantes puderam vislumbrar como pode ter sido a cidade e identificar elementos da arquitetura e organização social.

Em duplas cada um realizou a visita virtual e descreveu para o colega aquilo que conseguiu identificar como elemento da cultura asteca. Eles tiveram que reunir os relatos e socializar os resultados com o restante da turma. Assim, a percepção de cada estudante foi considerada, permitindo que eu avaliasse o desenvolvimento da habilidade.

A realidade virtual serviu como um modelo, compreendido por Pozo e Gómez-Crespo (1998) como um processo representacional que se utiliza de imagens, analogias ou metáforas, buscando auxiliar o sujeito (estudante) a compreender o objeto de conhecimento, que neste caso foi a civilização asteca.

Após dialogarmos sobre as investigações realizadas pelos estudantes, utilizamos o app *Google Earth*[6] para observar o mesmo local, só que nos dias atuais. Assim, os estudantes puderam comparar as mudanças ocorridas na paisagem, e identificar o que restou de patrimônio material deste império.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com realidade virtual engajou toda a turma, incentivou o trabalho em equipe e possibilitou o desenvolvimento das habilidades gerais e específicas. Enquanto ferramenta pedagógica, possibilitou a concentração nos exercícios de observação, descrição, identificação e classificação dos territórios e patrimônios materiais da civilização asteca pré-colombiana.

REFERÊNCIAS

[6] Aplicativo para smartphones e tablets desenvolvido e distribuído pela empresa estadunidense Google cuja função é apresentar um modelito tridimensional da terra, construído a partir de imagens de satélite obtidas de fontes diversas.

AUSUBEL, David. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BATES, Tony. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. 1º ED. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 03/09/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz eTerra, 2000. Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In. Vygotsky, Lev S. (et al.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6.ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MICHAELSEN, Larry. et al. (Org.). **Team-Based Learning**: a transformative use of small groups in college teaching. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC, 2004.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 3. Ed. Rio de Janeiro. 1973.

POZO, Juan.; GOMÉS CRESPO, Miguel. **Aprender y enseñar ciencias**: del conocimiento cotidiano al conocimiento cientifico. Madrid: Morata, 1998.

PRENSKY, Mark. **Digital natives**, Digital Immigrants On the Horizon Vol. 9, No. 5. 2001

TALÍZINA, Nina. **La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares**. La Habana: Ministerio de Educación Superior, 1987.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2018

VIGOTSKY, Lev. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia**: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. v.1 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991.

ENGENHARIA DIDÁTICA: ANÁLISE DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Soraya Roberta dos Santos Medeiros[1]
Angélica Felix de Medeiros[2]

Resumo

A Engenharia Didática é responsável por influenciar a formalização de sequência didática. Por outro lado, o Pensamento Computacional se detém na resolução de problemas cotidianos com a aplicação de conceitos da Computação. Assim, este estudo objetiva realizar uma análise *a posteriori* e validação de uma experimentação de sequência didática através dos trabalhos do Projeto Poesia Compilada. Foram realizadas revisão de literatura e análise desse conteúdo. Como resultados, identificou-se problemas na elaboração das atividades e falta de acessibilidade para deficientes visuais baixa visão.

Palavras Chave: Engenharia Didática. Sequência Didática. Pensamento Computacional. Poesia Compilada.

[1] Graduanda em Bacharelado em Sistemas de Informação do Departamento de Computação e Tecnologia| Universidade Federal do Rio Grande do Norte | soraya.roberta.js@gmail.com
[2] Professora do Departamento de Ciências Exatas e da Natureza| Universidade Estadual da Paraíba| angelicafelixx@gmail.com

INTRODUÇÃO

O termo Engenharia Didática, inicialmente aplicado na área de Didática da Matemática, enfatiza que a produção exige sólido conhecimento científico, básico e essencial, mas também requer enfrentamento de problemas práticos para os quais não existe teoria prévia (ARTIGUE, 1994).

Nesse sentido, Carneiro (2009) destaca que a Engenharia didática reforça a necessidade de se construir soluções valorizando o saber prático do professor e, desse modo, tenta atender a dois aspectos: a) das relações entre pesquisa e ação no sistema de ensino; b) do lugar reservado para as realizações didáticas entre as metodologias de pesquisa.

Artigue (1996) divide a proposta em quatro fases, sendo elas: Análises prévias, Análise *a priori*, Experimentação e Análise *a posteriori* e validação. E cada uma destas tem fundamental papel na formalização e validação de uma sequência didática que, conforme Zabala (2007), pode ser definida como uma série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas, ou seja, são conjuntos de atividades encadeadas de passos e etapas ligadas entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizado.

Por outro lado, o ensino do Pensamento Computacional, compreendido como a aplicação de conceitos da Computação à resolução de problemas cotidianos Wing (2006), já tem seus benefícios comprovados por vários autores Zanin *et al*. (2018) , Tabesh (2017), Bordini *et al*. (2018), bem como a prática em sala de aula que viabilize tais benefícios tem sido estudada e discutida em várias linhas de pesquisa. Mesmo assim, este trabalho reforça a dificuldade encontrada por alguns educadores para aplicar atividades que potencialize o desenvolvimento do Pensamento Computacional no ambiente acadêmico.

E é diante de tais aspectos que se reforça a necessidade de uma sequência didática voltada para esta implantação. Assim, este trabalho se concentra em realizar uma análise *a posteriori* e validação de uma proposta de sequência didática

que teve a etapa de experimentação apresentada nos estudos de Medeiros *et al*. (2018a); Medeiros *et al.* (2018b); Andrade, Medeiros e Medeiros (2017). Essas publicações estão atreladas ao Projeto de Pesquisa Poesia Compilada, que tem como objetivo difundir o PC através do ensino de algoritmos por meio do gênero textual poema.

METODOLOGIA

Este trabalho faz parte de um projeto maior que tem percorrido as etapas propostas por Artigue (1996) e se concentrou em realizar a Análise *a posterior*i e validação, a fim de formalizar uma sequência didática voltada para o ensino de Pensamento Computacional através da análise das publicações do Projeto Poesia Compilada.

Para cumprir com o objetivo proposto, o estudo foi dividido em duas etapas: i) realizar levantamento de trabalhos relacionados ao Projeto Poesia Compilada; ii) analisar os artigos encontrados sob o aspecto da Engenharia Didática. Neste sentido, como resultado da primeira etapa, encontrou-se as pesquisas de Andrade, Medeiros e Medeiros (2017), Medeiros *et. al* (2018a) e Medeiros *et. al* (2018b).

Já em relação à análise e validação da sequência didática, todo o processo aplicado será avaliado sob diferentes aspectos, levando em consideração entrevistas e diálogos ocorridos na fase de experimentação, observando dados quantitativos e qualitativos para possibilitar uma melhor compreensão dos resultados. Por fim, os resultados obtidos serão confrontados com a análise *a priori* para garantir uma melhor discussão e consequente validação da proposta de sequência didática em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, sublinha-se que os resultados são oriundos da análise de artigos aplicados a três públicos-alvo, a saber : i) alunos de um curso de exatas do Ensino

Superior; ii) alunos de uma turma do 6° ano de uma escola pública, e iii) público misto em uma feira tecnológica, e serão descritos, a seguir.

Considerando o trabalho de Andrade, Medeiros e Medeiros (2017), observou-se que os alunos conseguiram atender ao objetivo da oficina proposta, criando Poesias Compiladas. Entretanto, cabe salientar algumas dificuldades que ficaram expostas durante a execução do trabalho: i) problemas técnicos no editor Poesia(), que foi utilizado para desenvolver as poesias; ii) compreensão sobre a elaboração de poemas.

Sobre o primeiro aspecto, destaca-se que ao aplicar a oficina, não observou-se no relato como utilizar o editor, o que para os participantes, apesar de serem da área técnica, não foi algo trivial, e poderia ter sido resolvido se tivesse tido essa orientação, bem como se existisse um novo designer para o sistema, que fosse de fácil assimilação com outras plataformas de código.

Ao voltar-se a ótica para o segundo, entende-se que os alunos tiveram essas dificuldades oriundas de um planejamento insuficiente da oficina, que abordou de forma breve os conceitos e se deteve em discutir acerca de manifestos literários. Uma possível solução seria aplicar um questionário antes de elaborar a oficina para identificar o nível de conhecimento dos alunos sobre cada elemento que for abordado, tal como o gênero textual poema, pois, para muitos, era mais fácil desenvolver um algoritmo do que o poema. Além disso, atentar-se para o foco principal: desenvolver o Pensamento Computacional, uma vez que as suas etapas não ficaram expostas.

Ao analisar o estudo de Medeiros *et al.* (2018a), observa-se, de maneira geral, que a aplicação deveria possibilitar, mesmo que fosse em outro espaço e em apenas um momento, o uso do computador, a fim de facilitar a compreensão sobre a execução do algoritmo, deixando margem para a aplicação ser feita de forma desplugada e plugada.

Nesse contexto, percebe-se que as relações apresentadas na oficina entre a estrutura de um poema e de um algoritmo foi de fácil assimilação pelos alunos, sendo decorrente do fato deles estarem estudando sobre a construção daquele

gênero em paralelo à aplicação da oficina, por isso, ressalta-se que se possibilite esse tipo de estratégia ao se elaborar uma sequência didática, pois apenas a aplicação da oficina ou de várias oficinas não seria de imediata garantia para que os alunos conseguissem fazer essa comparação.

Tendo em vista os aspectos observados no trabalho de Medeiros *et al.* (2018b), constata-se que a proposta da oficina possui forte aderência a um público com idade variada e conhecimento distinto, devendo ser pensada atividades distintas da educação básica considerando as especificidades do perfil desses outros participantes, para que fique mais explícito o Pensamento Computacional.

Em contraponto com a análise *a priori*, realizada de modo a possibilitar a execução dos experimentos, é interessante reforçar que alguns aspectos antes não observados nesta etapa se mostraram bastante relevantes ao serem avaliados após a experimentação.

A exemplo disso, em ambos os trabalhos, observa-se a ausência de ações, dentro da própria sequência, que considere pessoas com deficiências, a exemplo da visual ou baixa visão, pois como a sua execução faz uso ora da interface do editor ora de atividades desplugadas, é interessante que se tenha na sequência e em suas extensões (editores, softwares, materiais) a presença da inclusão.

Além disso, destaca-se a necessidade de um processo que promova a captação de feedback dos envolvidos, para garantir evolução e melhorias das atividades diante da observação teórico-prática da execução da sequência didática e até mesmo adaptação da mesma para cenários de aplicação que tenham especificidades. Como desfecho, ressalta-se o quanto a análise *a posteriori* e validação foi importante para o processo de formalização da sequência didática que está sendo elaborada, tendo em vista que agrega valor a partir da avaliação dos experimentos e, desse modo, identifica lacunas antes não observadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível discutir sobre o conceito de Engenharia Didática, entender sua origem e compreender suas fases, relacionando-as à formalização e validação de uma sequência didática. Além disso, apresentou-se a importância de Pensamento Computacional e aplicação de Engenharia Didática por meio da análise de uma sequência didática para a aplicação do Pensamento Computacional.

Por fim, como trabalhos futuros, pretende-se propor a sequência didática com a finalidade de difundir o PC através do ensino de algoritmos por meio do gênero textual poema, considerando todas as especificidades elencadas por este trabalho e outras que vierem a surgir.

REFERÊNCIAS

ARTIGUE, M. Didactical Engineering as a framework for the conception of teaching products. *In*: BIEHLER, Rolf; SCHOLZ, Roland; STRÄSSER, Rudolf; WINKLEMANN, Bernard. **Didactics of mathematics as a scientific discipline**.Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994.

ANDRADE, A. P. V., MEDEIROS, I. G., MEDEIROS, S. R. S. Ensino de algoritmos com Poesia Compilada: experiências em turmas iniciais no Bacharelado em Sistemas de Informação, 2017. Mamanguape, Anais do II Congresso sobre Tecnologias na Educação, Mamanguape,PB, 2017. p. 523-529.

ARTIGUE, M. Engenharia Didática. *In*: BRUN, Jean. **Didáctica das Matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget; Horizontes Pedagógicos, 1996. P.193-217.

BORDINI, A. CAVALHEIRO, S., AVILA, C., FOSS, L.. Linguagem Visual para resolução de problemas fundamentada no Pensamento Computacional: uma proposta. Fortaleza, Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE. Fortaleza, CE, 2018. p. 81-90.

CARNEIRO, V. C. G. **Engenharia didática: u**m referencial para ação investigativa e para formação de professores de matemática. **Zetetike**, 13(1), 87-120, 2009.

DE MATOS FILHO, M. A. S. Engenharia didática. **Revista Eletrônica da Estácio Recife**, v. 1, n. 1, 2015.

MEDEIROS, S. R.; RABELO, H.; GARCIA, T.C.M.;NUNES, I.; MEDEIROS, F. ;MEDEIROS, A. F.; RABELO, D. S. S. Ensino de algoritmos com poemas através do editor Poesia(): Relato de experiência, 2018, Fortaleza. Anais do Congresso Brasileiro de Informática na Educação,Fortaleza, CE, 2018(a). p. 341-344.

MEDEIROS, S. R.; RABELO, H.; GARCIA, T.C.M.;NUNES, I.; MEDEIROS, F. ;MEDEIROS, A. F.; RABELO, D. S. S. Ensino de algoritmos através de Poesia Compilada e Computação Desplugada: Relato de experiência com alunos do Ensino Fundamental, 2018, Fortaleza. Anais do Workshop de Informática na Educação, Fortaleza, CE, 2018(b). p. 381-390.

TABESH, Y. Computational Thinking: A 21st Century Skill. **Olympiads in Informatics**, v. 11, p. 65-70, 2017.

ZANIN, Aline, SPARREMBERGER, A., BECKER, T., BARBOSA, J. StudyPlay: Um modelo gamificado para Incentivo a realização de atividades extraclasse. Fortaleza. Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE. Fortaleza, CE, 2018. p. 1683-1692.

Wing, J. M. Computational thinking. **Communications of the ACM**, 49(3):33–35, 2006.

O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: O VÍDEO COMO ATIVIDADE MOTIVACIONAL PARA A AQUISIÇÃO DA ORALIDADE

Cristiane Monteiro D. dos Santos[1]

Selma Alas Martins[2]

Resumo

Esta pesquisa objetiva elaborar um produto educacional, de natureza digital, para dinamizar a aquisição da oralidade nas aulas de Língua Espanhola, visto ser uma habilidade pouco explorada em nossa prática docente. Assim, pretendemos verificar em que medida a produção de vídeos por parte dos alunos, poderia motivar e propiciar a aquisição da oralidade. Para tal, abordaremos a pesquisa-ação para evidenciar que a utilização e produção do vídeo pode promover nos aprendizes atividade colaborativa, aumento da motivação, construção de conhecimento e inovação na prática do professor.

Palavras-chave: Ensino. Língua espanhola. Vídeo. Oralidade

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE) | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | cristianemdantas@gmail.com

[2] Professora do programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais- PPgITE- Universidade Federal do Rio Grande do Norte | selmaalas@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao repensar o processo de comunicação em sala de aula, especificamente no ensino de língua espanhola, observa-se que a aprendizagem por parte do aluno ainda é muito pautada em livro, dicionário e gramática centrados na metodologia tradicional de gramática e tradução o que pressupõe que pouco garantem a sua autonomia no processo de criação. Assim, refletir o ensino atual de Língua Espanhola significa repensar a prática educativa, levando em consideração os avanços tecnológicos e as diversas possibilidades que podem favorecer a aprendizagem de competências, tal como a oralidade, que deve ser explorada de modo a propiciar aprendizagem efetiva.

m, o interesse pelo tema surgiu durante a prática docente de Língua Espanhola no Ensino Médio da rede pública de Natal, a partir de observações e reflexões acerca da metodologia adotada. Nesse processo, sempre fizemos uso do livro didático abordando as questões textuais associadas à interpretação, gramática e vocabulário, utilizando, algumas vezes, atividades que promovessem o diálogo com o intuito de trabalhar a oralidade dos alunos. Com o passar do tempo, observamos que os alunos estavam aprendendo a gramática, compreendendo o campo lexical, mas não conseguiam se expressar, de forma clara, na língua estudada, demonstrando falta de interesse. Diante disso, uma possível explicação para o aparente desinteresse reside no fato de que os alunos não se sentem motivados com a metodologia

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE) | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | cristianemdantas@gmail.com
[2] Professora do programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais- PPgITE- Universidade Federal do Rio Grande do Norte | selmaalas@gmail.com

abordada, devido ao conteúdo ser frequentemente apresentado de maneira descontextualizada e centrado mais na forma do que no uso da língua. Outro fato é que os alunos julgam a língua espanhola ser de fácil compreensão para estudantes brasileiros, não necessitando aprender a falar.

A partir desse contexto, verificamos que, nas aulas, a habilidade oral dos alunos não estava sendo explorada de forma satisfatória e nem motivadora e que deveríamos mudar a metodologia adotada na disciplina, buscando elementos que chamassem a atenção dos aprendizes, motivando-os a estudar de forma prazerosa e colaborativa.

Nesse sentido, a motivação para essa pesquisa partiu de observações e reflexões acerca do processo de aquisição da oralidade em língua espanhola por parte dos alunos, durante a prática em sala de aula. Para tal, Gómez (2004, Vademécum, 2002, p. 879) corrobora que a expressão oral é uma das atividades de comunicação que se pode desenvolver durante o ato comunicativo através do qual processamos, transmitimos, trocamos informações com um ou vários interlocutores.

Diante dessa realidade, surge a possibilidade de se trabalhar com as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) na sala de aula, promovendo a motivação e a aprendizagem colaborativa entre os estudantes. Assim, a utilização da tecnologia digital na sala de aula tanto possibilita a inovação na prática de ensino e aprendizagem, quanto viabiliza a circulação de informações de maneira atrativa. Sobre essa questão, Valente diz que:

> "A criação de ambientes de aprendizagem interativos por meio das tecnologias digitas impulsiona novas formas de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento, com o contexto local e global, propicia o desenvolvimento da capacidade de dialogar, representar o pensamento, buscar, selecionar e recuperar informações, construir conhecimento com colaboração por meio de redes não lineares" (VALENTE, 2012, P.31).

Nesse aspecto, o uso das mídias digitais, especialmente o vídeo, propicia o despertar da criatividade dos alunos ao mesmo tempo que pode estimular a aquisição da oralidade na língua estrangeira.

Ao tratarmos do uso do vídeo em sala de aula, o professor necessita buscar novas formas para ressignificar o seu fazer pedagógico, desmistificando a ideia, no contexto do vídeo, de que ele é usado somente como uma atividade

para passar o tempo. A aplicabilidade do vídeo em sala de aula vai muito mais além e depende da finalidade do professor, que pode utilizá-lo para trabalhar diferentes tipos de atividades. Assim, nesta pesquisa utilizaremos como conteúdo preliminar 'O gênero textual reportagem' e a partir daí lançaremos a proposta de usar o vídeo como ferramenta metodológica para a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, solicitaremos aos alunos que criem sua própria reportagem gerando um jornal impresso e um telejornal, podendo, dessa forma, facilitar a aquisição da habilidade oral dos alunos.

Diante disso, Moran traz o vídeo como um recurso atrativo, repleto de significações e aplicabilidade, e enfatiza que "o vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, do próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele nos toca e 'tocamos' os outros, que estão ao nosso alcance [...]" (MORAN, 1995, p.28), talvez este seja um dos motivos pelos quais o uso desta ferramenta torna-se tão rica quando bem explorada. Ainda segundo este autor:

> O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não- separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços (MORAN, 1995, p.28).

Nesta perspectiva, o vídeo envolve, entrelaça e integra dentre outras coisas, as mais variadas linguagens, sendo capaz de envolver os alunos participantes favorecendo novas formas de aprendizagem e propiciando a habilidade oral dos estudantes, com base na colaboração entre os membros dos grupos.

Apesar de vários autores, tais como SOUZA (2009), WINTER (2013), ALMEIDA (2014), tratarem do ensino de língua estrangeira por meio do vídeo em sala de aula, observa-se que ainda não há estudos concretos que tratam da produção de vídeos autênticos realizada por alunos como atividade para a aquisição da oralidade, em língua espanhola, especificamente no ensino médio público.

Assim, as questões que norteiam a nossa pesquisa são: 1) A elaboração de vídeos autênticos, produzidos pelos alunos, pode ajudá-los a repensar seu desempenho oral? 2) Essa proposta pode levar ao aumento da motivação e melhoria da oralidade na língua espanhola? Desse modo, temos como objetivo

geral: Elaborar um produto educacional motivador, de natureza digital, para promover nos alunos uma melhor aquisição da oralidade. E como Objetivos específicos: a) Verificar se a produção de vídeos em aula, pode estimular a percepção do próprio nível de oralidade, como do grupo de alunos, em língua espanhola; b) Avaliar quanto o uso de mídias digitais pode ser utilizadas como ferramentas motivadora da aquisição da oralidade. Uma vez definido o problema e os objetivos, passaremos à etapa de como pretendemos realizar a pesquisa.

METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa com características de pesquisa-ação GIL (2007), uma vez que há o envolvimento de modo cooperativo ou participativo dos sujeitos da pesquisa, que são os alunos e eu como professora pesquisadora, estando todos em uma estreita relação com uma ação, que é a gravação de vídeos pelos alunos, visando a resolução de um problema coletivo, que é a aquisição da oralidade em língua espanhola.

Para tal, faremos inicialmente uma etapa de natureza bibliográfica, com leituras e estudo de textos referentes ao tema abordado. Posteriormente, com base nas leituras realizadas, e para a coleta de dados, escolheremos 2 turmas da 2ª série do ensino médio da escola estadual General Dióscoro Vale, localizada na zona norte de Natal. Tal escolha está relacionada com o nível da turma que já possui conhecimentos prévios a respeito da disciplina, uma vez que já estudaram espanhol na 1ª série do ensino médio. Diante desses dados, o percurso metodológico se dará por meio de 3 etapas: etapa 1) Aplicação de 2 questionários: o primeiro, que será realizado antes da atividade com o vídeo objetivando fazer o levantamento do perfil dos participantes e avaliar sua percepção de aprendizagem, e o segundo, que será proposto após a atividade, para que os alunos respondam questões pertinente à produção de vídeos autênticos como elemento motivador do ensino-aprendizagem, explorando a oralidade e consequentemente as mídias digitais. Etapa 2) conteúdo preliminar: Aula sobre o gênero textual telejornal em espanhol, explanando as mídias digitais. Etapa 3) Produção de vídeo: a turma será dividida em grupos com 5 componentes para elaborar um telejornal em espanhol. Esta etapa

consiste em: a) Roteirização: cada grupo irá criar o roteiro contendo as falas de cada aluno que irá participar do telejornal, bem como dos que participarão da reportagem. b) Gravação: Cada grupo se organizará para iniciar a etapa de gravação, com cenário adequado e vestimentas. c) Edição: Após a gravação, cada equipe fará a edição dos vídeos levando em consideração aspectos como edição de imagem, de texto e trilha sonora. Por fim, os alunos farão a apresentação dos vídeos para apreciação da turma e para que possam fazer uma reflexão acerca da aprendizagem da competência oral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos dados obtidos durante a pesquisa e a partir de observações feitas durante a etapa de produção de vídeos, espero, enquanto professora, que a inserção de tecnologias digitais no ensino de língua espanhola promova e dinamize a aquisição da oralidade dos alunos na língua alvo, suscitando, dessa forma, a participação, o engajamento, a colaboração e o prazer de aprender em cada um dos estudantes.

Após as apresentações dos vídeos e as discussões feitas com o grupo-classe sobre a validade da dinâmica proposta, esperamos que os aprendizes possam desenvolver autonomia e criticidade diante de suas produções para se auto- avaliarem diante de cada vídeo visualizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução de tecnologias digitais na sala de aula, especificamente a produção de vídeo, promove não só a construção de novos conhecimentos, mas também a aprendizagem colaborativa, uma vez que os alunos estarão engajados em prol de um objetivo comum: a melhoria da oralidade.

Assim, esperamos que o presente estudo venha a confirmar que os vídeos produzidos pelos alunos propiciem, de fato, a motivação em aprender e que promovam a aquisição da competência oral na língua espanhola. Esperamos ainda que a mudança na prática docente possa trazer melhorias para o ensino e que essa pesquisa possa motivar e inspirar– colegas

professores de espanhol- ou de línguas em geral- a inovar suas práticas de sala de aula a fim de promover a melhoria das diversas competências, quais sejam, comunicativas, auditivas, de escrita ou de leitura.

Por fim, reafirmamos que o uso de atividades com produção de vídeos não só no ensino médio, mas também no ensino fundamental deve ser visto como um elemento motivador e não como uma atividade desnecessária ainda que se reconheça o caráter instável da atividade, uma vez que nem todos os alunos se sentirão motivados ao mesmo tempo, durante todo o momento da aula. No entanto, sabemos que é uma atividade que, como toda mudança, exige dedicação, preparo, empenho e, sem dúvida, motivação, pois para que a aula flua dentro desse processo, é necessário que o professor esteja motivado e acredite na sua proposta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria de Loureiro. **O ensino-aprendizagem do léxico na aula de ele com recurso ao vídeo.** 2014. 69 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Espanhol, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/26780>. Acesso em: 20 abr. 2019.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo:** trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas,1999.

GÓMEZ, Raquel Pinilla. "**La Expresión Oral**". Em I. Santos Gargallo& J. Sánchez Lobato (coords.) Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE). Madrid: Sgel.

SOUZA, Diana Raquel Ferreira de. **O vídeo na aula de língua estrangeira:** motivar para a troca de experiências comunicacionais. 2009. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2009. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/20318>. Acesso em: 10 ago. 2019.

WINTER, Daiane. **O uso do vídeo como instrumento de motivação na aula de língua estrangeira**. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/244>.Acesso em: 10 ago. 2019.

O JOGO DIGITAL E SUA FUNÇÃO PEDAGÓGICA: “VENDO O FIFA COM OUTROS OLHOS”!

Angelica Veronica de Oliveira Martins[1]
Noélia Barbosa Costa de Queiroz[2]

Resumo

O artigo tem por objetivo discutir a utilização do jogo digital: FIFA MOBILE, como recurso estratégico no processo educacional, procurando estabelecer relações com os conhecimentos curriculares da Geografia, História e Língua Portuguesa. A proposta de trabalho surgiu durante a disciplina: Cultura e design de jogos do Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Por meio dele é possível refletir como a cultura de jogos está imbricada na realidade dos estudantes e sua possível relação com o ensino e a aprendizagem.

Palavras Chave: Fifa Mobile. Conhecimentos Curriculares. Cultura de Jogos.

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE) | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | angelicageo@gmail.com
[2] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE) | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | noeliabela@gmail.com

INTRODUÇÃO

A palavra jogo provém de *jocu*, substantivo masculino de origem latina que significa gracejo. Em seu sentido etimológico, portanto, expressa um divertimento, brincadeira, passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga e é tido como um recurso capaz de promover um ambiente planejado, motivador, agradável e enriquecido, possibilitando a aprendizagem de várias habilidades. A base da educação está na dimensão sociocultural da escola, conforme registra Paulo Freire (1987) que vê essa instituição como espaço social onde a educação formal se dá, e o lócus representativo da sociedade que historicamente a constituiu.

A escola assim é uma construção constante e não pode ser entendida sem a percepção de sua estreita ligação com a sociedade que a constituiu, e com os valores, códigos e padrões desse sistema maior (Freire 1987).

A escola como um instrumento de transformação social e de

> preparação para o exercício da cidadania tem, portanto, o papel primordial de fornecer condições para a adaptação da sociedade brasileira ao tempo inovador e desafiante em que vivemos. Para cumprir esse papel é necessário torná-la um mecanismo difusor de conteúdos vivos, concretos e indissociáveis das realidades sociais, a fim de possibilitar ao aluno uma participação organizada e ativa em seu aprendizado, preparando-o, ao mesmo tempo, para sua participação na sociedade (MORTIMER, 2002; ZUNCAN, 2000; PRIGOGINE, 1997)

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC trás em sua quinta competência: 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)

Para Dewey, é sempre possível encontrar um assunto que oferecerá às crianças e adolescentes a oportunidade de desenvolver muito melhor o aprendizado da leitura, escrita, História, Literatura, Geografia, de forma envolvente e significativa do que através da rotina dos livros didáticos, uma vez que a criança constrói mental e fisicamente experiências que se revelaram importantes para a humanidade e desenvolve, além disso, padrões mais eficientes de julgamento, comparação e crença. (AMARAL, 2002)

Os jogos digitais conquistaram um espaço importante na vida de crianças, jovens e adultos e hoje é um dos setores que mais cresce na indústria de mídia e entretenimento. Muitos jovens seduzidos pelos jogos digitais permanecem longos períodos totalmente empenhados nos desafios e fantasias destes artefatos de mídia, e costumam absorver muitas horas de seu dia que poderia ser aproveitado em outras atividades, como o estudo, por exemplo. Isto gera reclamações entre pais e professores, pois gostariam que seus filhos e alunos aplicassem nos estudos o mesmo nível de atenção e comprometimento dedicado aos jogos.

METODOLOGIA

Um dos trabalhos finais da disciplina: Cultura e design de jogos do Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foi a criação de um diário do jogador. Foi proposto que escolhêssemos um jogo digital e que o jogássemos por 7 dias. Estávamos bem incertas do que jogar, não queríamos um jogo educativo, nosso desejo era usar um jogo convencional, jogado por crianças e adolescentes e por meio dele trabalhar conteúdos escolares. Fomos ao Play Store e começamos a busca, instalamos dois jogos com a temática Geografia, devido a formação acadêmica de uma de nós na área, o Jogo Quis sobre Geografia e o Jogo de Perguntas de Geografia, ambos educativos e em nosso ponto de vista extremamente instrucionistas, nessa abordagem Almeida e Valente (2011) evidenciam que os conteúdos são apresentados em módulos organizados em ordem crescente de complexidade, seguidos de sequências de exercícios estruturados de acordo com os objetivos comportamentais esperados. Esta abordagem baseia-se nas ideias de Skinner.

Desinstalamos de nossos celulares, porque não era o que queríamos. Lembramos de uma conversa que tivemos em sala de aula, sobre os filhos de uma das pesquisadoras do estudo, que jogavam futebol no PlayStation, e que eram submetidos a regras em relação ao tempo e dias da semana que poderiam jogar, já que a mãe em questão acreditava que os jogos não tinha caráter pedagógico/educacional, só atrapalhavam os estudos.

Resolvemos ir em busca de um jogo de Futebol, baixamos o – FIFA MOBILE. Não foi nada fácil encontrar tempo para jogar, trabalhamos dois expedientes e tínhamos ideias pré-estabelecidas de que os jogos digitais e a educação sempre foram rivais. Ao longo dos dias passamos a nos comunicar via whatsApp e fomos constatando que além da diversão era possível agregar conhecimentos curriculares. Com o FIFA é possível trabalhar texto do tipo injuntivo, pois os usuários seguem instruções para avançar etapas, participar

de desafios e adquirir recompensas, a todo momento orientações são dadas, com o texto do tipo biográfico, pois é possível trabalhar com a biografia dos jogadores presentes no jogo, com Geografia e História, por meio da identificação dos países de origem dos jogadores, de seus times e das diferentes culturas e história desses países.

No entanto, se fez necessário comprovar essas afirmações junto a estudantes, o ponto de vista deles é de extrema importância, pois são os protagonistas do processo de ensino e aprendizado. Criamos um questionário no Google Forms intitulado: “Vendo o FIFA com outros olhos”, o questionário tive o link transmitido a 11 alunos de ensino Médio do Centro de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire, Localizado em Natal/RN, os alunos foram selecionados por serem jogadores digitais veementes, “antenados” com o mundo dos jogos digitais. A princípio foi sugerido que os alunos jogassem por uma semana o FIFA MOBILE e observassem cada etapa do jogo. Após esse período o link do questionário, composto por 8 questões de múltipla escolha, foi transmitido via WhatsApp a cada um dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado evidenciado após o preenchimento do questionário comprovou o que buscava-mos esclarecer, por meio das respostas dos estudantes. Eles concordam que é exequível trabalhar conteúdos curriculares por meio dos jogos.

Especificamente com o FIFA, é possível trabalhar com o texto do tipo injuntivo, pois os usuários seguem instruções para avançar etapas, participar de desafios, adquirir recompensas, a todo momento orientações são dadas, com o texto do do tipo biográfico, pois é possível trabalhar com a biografia dos jogadores presentes no jogo, com Geografia e História, por meio da identificação dos países de origem dos jogadores, de seus times e das diferentes culturas e história desses países.

Segundo Alves (2008), levar os jogos digitais para a escola por seu poder de sedução, sem uma interação prévia, sem a construção de sentidos, resultará em um grande fracasso e frustração por parte dos docentes e dos discentes. A intenção é criar um espaço para os professores identificarem nos games, questões éticas, políticas, ideológicas, culturais, etc. que possam ser exploradas e discutidas com os discentes, ouvindo e compreendendo as relações que os nossos alunos, estabelecem com estas mídias, questionando, intervindo, mediando à construção de novos sentidos para as narrativas. Ou ainda, aprender com estes sujeitos novas formas de ver e compreender esses artefatos culturais.

Cabe a escola desafiar-se a explorar o interesse dos alunos por esse mundo dos jogos digitais e aproveitar as informações trazidas pelos softwares e transformá-las em conhecimento, e com isso conseguir dissuadir a atenção que os estudantes dão aos jogos para atividades pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos digitais conquistaram um espaço importante na vida de crianças, jovens e adultos e hoje é um dos setores que mais cresce na indústria de mídia e entretenimento. Muitos jovens seduzidos pelos jogos digitais permanecem longos períodos de tempo totalmente empenhados nos desafios e fantasias destes artefatos de mídia e costumam absorver muitas horas de seu dia que poderia ser aproveitado em outras atividades, como o estudo, por exemplo. Então, porque não valer-se dos jogos digitais para atrair a atenção dos alunos aos conteúdos curriculares? O caminho não é fácil, mas possível, desde que bem planejado.

Em suma, os jogos digitais podem ser aliados do processo de ensino e aprendizado de professores e alunos, no entanto, faz-se necessário que o professor consiga articular os conteúdos curriculares aos jogos de modo que torne o processo eficaz e prazeroso para os envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

AMARAL, M.N.C.P. Dewey: jogo e experiência democrática. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

ALVES, L.. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. Educação, Formação & Tecnologias - ISSN 1646-933X, América do Norte, 1, dez. 2008. Disponível em: http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/58/38. Acesso em: 14 Set. 2019.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação (Org). Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 2 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORTIMER, E. F. Uma agenda para a pesquisa em educação em ciências. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 36-59, 2002.

PRIGOGINE I. A ciência numa era de transição. Parcerias Estratégicas. Vol. 1, nº 3, junho de 1997. Disponível em: http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estratégicas/article/view/25. Acesso em: 12 jun. 2019.

ZANCAN, GLACI T. Educação científica: uma prioridade nacional. São Paulo Perspec. São Paulo, v. 14, n. 3, p. 3-7, julho de 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jun. 2019.

CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS COM O PROJETO "A HORA DO CÓDIGO" EXPERIÊNCIA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Arlete dos Santos Petry [1]

Anielly Isabel Duarte da Silva [2]

Karina de Sena Pegado Ilnicki [3]

Resumo

Este artigo partiu de uma experiência baseada na aplicação de jogos digitais com o projeto a Hora do Código, desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFRN - Núcleo de Educação da Infância, com crianças do 1º ano do ensino Fundamental, anos iniciais. Objetiva-se incentivar o uso de metodologias baseada em jogos digitais, para o processo de alfabetização das crianças nos anos iniciais. Levando-se em conta, o que foi observado e vivenciado, pode-se refletir no desenvolvimento de mais habilidades com a leitura e a escrita, motivação em querer aprender e a construir seu próprio conhecimento.

Palavras Chave: Jogos Digitais. Hora do Código. Alfabetização. Aprendizagem.

[1] Prof.ª. Dra. Departamento de Artes da UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | arletepetry@gmail.com

[2] Aluna do Mestrado Profissional em Inovações e Tecnologias Educacionais | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | anielly_duarte@hotmail.com

[3] Aluna do Mestrado Profissional em Inovações e Tecnologias Educacionais | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | kasena@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A construção da base alfabética da criança dentro do processo de aprendizagem, tem foco e inicia-se a partir do 1° ano do ensino fundamental, faixa etária entre 06 e 07 anos de idade, estando rodeada de desafios e habilidades a serem exploradas de diversas maneiras em diferentes contextos. Primeiramente a criança chega à escola com um rico repertório de vivências pessoais e conhecimentos prévios que devem ser explorados durante as experiências na sala de aula, dado que a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) enfatiza que: “as experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas”.

Cabe ao professor, que desempenha um papel de sistematizador e facilitador do conhecimento, estar preparado para trabalhar essas experiências com o novo olhar para esse público de alunos que aflora no século XXI. A escola atualmente vive o momento da imersão da tecnologia no seu convívio e nas práticas diárias de sala de aula, introduzindo para o cenário educacional novas formas de aprender.

A tecnologia tem o poder de tornar o ambiente educacional mais atrativo e motivador para as crianças, na especificidade, os jogos digitais, que carrega a sua essência uma atividade lúdica e recreativa. Para as crianças nessa fase, é natural a utilização das tecnologias em geral, pois elas são nativas digitais (Prensky, 2001), já nasceram nessa era e fazem utilização de recursos digitais com mais facilidade do que os próprios professores.

Aliar o jogo, que já é parte do convívio cotidiano da criança com experiências na sala de aula, poderá trazer ricas contribuições para a fase

inicial da aprendizagem. A escola precisa abrir possibilidades de integrar os jogos digitais em favor das experiências em sala de aula, principalmente no campo da leitura e da escrita, descobrindo novas contribuições, motivando o aluno a querer estar aprendendo naquele ambiente e ser construtor dos seus processos de aprendizagens.

CONCEITUANDO JOGOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Atualmente, o uso de jogos digitais, no processo de aprendizagem, tornou-se um recurso potencializador para realizar a interação e a aproximar o estudante do objeto de aprendizado.

Podendo ser utilizados como fator motivacional, por fazer parte do cotidiano do aluno como forma de entretenimento e recreação. Sendo assim, aliar o uso dos jogos com os conteúdos didáticos se tornam pontes entre conteúdos formais e atividades diversificadas e lúdicas. Huizinga (2001, p.45) define jogo como “uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço [...] acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente de vida cotidiana”.

Dessa forma o jogo utilizado com propósito de aprendizagem, torna-se um recurso potencializador no processo. Compreendemos que a escola deve proporcionar novos ambientes de aprendizagem e novas alternativas de aproximação das crianças com a linguagem da tecnologia, orientando-os para um uso crítico e reflexivo desses recursos.

Uma vez que Petry (2016, p. 25) diz: “todos os elementos presentes num jogo - regras, conflitos, objetivos, definição de pontos e tomadas de decisões - são elementos constituintes da vida humana em geral”.

Então para enriquecimento dessa proposta, descreveremos uma experiência de iniciação a introdução dos jogos digitais da plataforma a Hora do código, que trata de um projeto de iniciação ao ensino de programação com auxílio dos jogos digitais (code.org) para crianças do Ensino Fundamental I,

aplicado em 180 países, uma plataforma gratuita que não necessita de conhecimento prévio de programação.

METODOLOGIA

A realização da referida pesquisa, ocorreu com uma turma de 23 crianças do primeiro ano, do Núcleo de Educação da Infância-UFRN, com os professores regentes Karina Sena e Sandro Cordeiro. Por se tratar da primeira turma do Ensino Fundamental I, o ensino de programação no primeiro ano, seria uma vivência nova para o grupo, algo que as crianças não estavam familiarizadas na dinâmica diária de sala de aula.

O primeiro diagnóstico com o grupo foi realizado através de uma conversa prévia, na tentativa de identificar se as crianças possuíam familiaridade com computadores em outros ambientes além da escola.

O resultado foi que, de vinte e uma crianças, apenas três faziam o manuseio de computadores portáteis e uma criança de computador de mesa. Partindo desse conhecimento, foi necessária uma oficina, onde as crianças tiveram a oportunidade de conhecer o interior dessa máquina, sua CPU, identificar algumas peças e entender a função da placa mãe, por exemplo, com ajuda dos bolsistas do projeto.

Em um segundo encontro, os professores levaram a turma ao laboratório de informática. Deixando os computadores programados no Microsoft Paint, que é um software utilizado para a criação de desenhos simples. Cada criança ficou em um computador e foram orientadas para que realizassem desenhos livres, apenas com o objetivo de manusear o mouse e ter um contato com a máquina.

Após esse momento na sala de informática, as crianças foram apresentadas ao projeto Hora do código. Para fazer a relação de como funciona o jogo no ensino de programação, foi utilizada a aula desplugada, que tem a finalidade de apresentar conceitos de programação.

De acordo com as atividades desplugadas e o entendimento das crianças nos comandos que seriam dados, entra em ação a apresentação dos jogos digitais na plataforma da Hora do código, onde o professor tinha acesso e acompanhava o desenvolvimento de cada aluno. Desse modo, foi conduzida a atividade com jogos até o final da aula, onde obtivemos resultados positivos colhidos durante o desenvolvimento da proposta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a participação das crianças no momento dos jogos, foram observadas duas situações: a primeira, o professor formou duplas, onde uma criança com dificuldade na leitura, realizava a atividade com outra criança que já possuía a base alfabética estabelecida, dessa forma as duas trabalhavam em conjunto, uma auxiliando uma a outra, enfatizando que a interação social é uma importante ferramenta para o desenvolvimento da criança.

Apesar da hora do código ser um projeto voltado para o ensino de programação e com uma metodologia instrucional, onde cada criança joga individualmente, foi possível modificar a metodologia de trabalho, fazendo com que as crianças trocassem informações e ajudassem umas às outras, tornando um ambiente vivo de interações entre os alunos e professores.

Esse envolvimento em desvendar os códigos, despertou a curiosidade das crianças no geral, para solucionar os problemas, mas também aguçou aquelas que estavam, com dificuldade em consolidar a escrita alfabética.

Nesse momento, foi fundamental o olhar do professor para que essas crianças não ficassem desestimuladas na atividade, certificando para a criança não alfabetizada, a importância do ato de ler. Como fala Tempesta (2014, p.08), “a alfabetização é um processo ativo que envolve a (re) construção de hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, considerando a rapidez e as mudanças que ocorrem em nossa sociedade, diante da necessidade em acompanhar tais mudanças, é de grande importância incentivar as crianças desde cedo em conhecer caminhos que facilitem seu pleno desenvolvimento, mostrando que, o estudo com jogos e programação pode ser um passo inicial na construção de saberes contemporâneos.

Com tudo, foi observado durante o desenvolvimento das atividades, que em cada descoberta e conquista durante os encontros no laboratório de informática, as crianças se envolviam cada vez mais, fato que refletia em seu interesse em socializar suas descobertas durante as rodas de conversa, proporcionando ricos momentos de troca e construção do conhecimento, e notório interesse em participar do projeto.

Paralelo a conquista das crianças, os professores bolsistas puderam acompanhar o desempenho que cada criança alcançou, diante dos dados analisados na plataforma digital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

HUIZINGA, J.; **Homo Ludens**: O jogo como elemento de cultura. São Paulo, Editora Perspectiva, 2001. PRENSKY, Marc. Aprendizagem baseada em jogos digitais. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseadas em jogos digitais** – ed. SENAC, SP, 2012

PETRY, Arlete. S. **Jogos Digitais e Aprendizagem**: Algumas evidências de pesquisa. São Paulo; Papirus, 2016.

TEMPESTE, Maria Cristina S. A referência ao conhecimento pedagógico no exercício da profissão de docentes das séries iniciais. **Poíesis Pedagógica**

V.9, N.1 jan/jun.2011; p.124-142. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15674/9599

MOBILE LEARNING (APRENDIZAGEM EM MOVIMENTO): OS DISPOSITIVOS MÓVEIS COMO FERRAMENTAS FACILITADORAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Jane Ramos Marques de Farias[1]
Rosilene Pereira da Silva[2]

Resumo

Na atualidade a discussão sobre tecnologia integra a vida de alunos e professores possibilitando diferentes formas de aprender e ensinar. Situamos o termo Mobile Learning, aprendizagem em movimento com dispositivos móveis no meio estudantil. Objetivando analisar a introdução destes dispositivos no ambiente escolar, suas vantagens e/ou prejuízos e discutir a prática pedagógica aliada a estes mecanismos midiáticos, foram utilizadas pesquisas em unidades escolares da rede estadual de Pernambuco, com docentes e alunos do 3º ano do Ensino Médio, cujos resultados compõem este estudo de caso.

Palavras Chave: Tecnologia. Dispositivos Móveis. Mídia na Educação. Aprendizagem em Movimento. Mobile Learning.

[1] Professora | Pedagoga | Especialista em Mídias, em Administração e Planejamento Escolar e em Tutoria | Mestranda do Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFSOCIO – Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco e Prefeitura Municipal de Olinda/Pernambuco, professorajaneramos.2016@gmail.com
[2] Cientista Social | Pesquisadora do Sociolab - Fundaj/MEC | Mestranda do Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFSOCIO | rosiln.psilva@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, perdura a discussão a respeito da disseminação das informações por meio de mecanismos de comunicação de massa. Estão disponíveis atualmente uma legião de dispositivos para comunicação e entretenimento. Num comparativo com épocas mais remotas da humanidade, eles foram intensificando sua importância e evoluindo gradativamente. Estes dispositivos aliaram-se, na contemporaneidade, ao surgimento de funções inteligentes, permitindo maior velocidade, clareza e exatidão nas informações repassadas. Pela versatilidade, atraem a atenção dos jovens, instigando a compra e constante busca e necessidade de estar à frente das tecnologias que estão na moda. Este "modismo cultural" se estabelece cada vez mais através da mídia. Com isso, os dispositivos móveis invadiram o mercado de consumo, atingiram todas as classes sociais, alcançando assim os alunos. Baseado nesta premissa o aluno está utilizando os dispositivos móveis, de modo que esta utilização pode ser moldada para aproveitamento de seu tempo em prol da aprendizagem. Morin (2003, p.93), relembrando diversas mídias em seus estudos, citou a comunicação existente no mundo, como uma grande rede de conexões: *"[...] a comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, modems, internet [...]"*.

Por outro lado, como sugere Michael Golden (apud MOTA, 2009, p.01) pode haver uma associação entre a pedagogia e a tecnologia, desde que haja uma parceria:

> Graças à tecnologia, muitos alunos chegam na escola com habilidades e capacidades que superam as do professor, principalmente relacionadas às tecnologias. Temos que tirar proveito disso e tornar os estudantes parceiros dos professores, fazendo com que um aprenda com o outro, sugere Michael Golden, vice presidente de Educação na Microsoft. (GOLDEN apud MOTA, 2009, p.01)

Isto significa aproveitar a facilidade de acesso a recursos tecnológicos, em decorrência da comunicação constante, e orientar os alunos na utilização dos

dispositivos para auxílio às pesquisas e elaboração de material pedagógico apresentado em sala de aula. Muitos educadores já elaboram seus planejamentos didáticos envolvendo o uso das mídias tecnológicas sob diversas finalidades, inclusive os dispositivos móveis. Os alunos são estimulados a explorar as potencialidades do aparelho móvel. Eles podem usufruir da câmera para filmar, do gravador, para gravar, do processador de texto para enviar textos, do rádio para ouvir notícias, da TV para assistir a programas educativos, da internet para acessar sites de pesquisas, além de utilizar o e-mail para encaminhar atividades ou tarefas. Eles vão descobrindo novos meios de realizar seus afazeres curriculares, sem perder o contato com o mundo, interligados a família, amigos, professores e sociedade em geral.

> Os alunos passam a ser descobridores, transformadores e produtores do conhecimento. A qualidade e a relevância da produção dependem também dos talentos individuais dos alunos que passam a ser considerados como portadores de inteligências múltiplas. (MORAN, 2003, p.75)

Novos talentos vão sendo descobertos por professores, na medida em que os dispositivos são explorados pelos alunos, permeando a metodologia de ensino e adequando-se a nova postura educacional. Desse modo, a pesquisa objetivou investigar a relação entre a aplicação dos dispositivos móveis, as mudanças no cotidiano escolar e a coerência com os planos didáticos, bem como, avaliar as possibilidades de contribuições e/ou entraves, que os instrumentos tecnológicos poderão oferecer à Educação.

METODOLOGIA

Para compreender melhor a ideia de como vem se comportando os docentes e discentes das escolas estaduais do ensino médio, no que se refere à aplicação tecnológica de dispositivos móveis para a educação, foram elaborados dois questionários distintos, sendo um para atender a pesquisa aos professores e outro para os estudantes. A aplicação dos questionários foi realizada, sob ótica pedagógica, a grupos de 10 alunos do 3º ano do ensino médio, de turmas diferentes,

e 10 professores de modalidades de ensino diversas, em cada escola, num universo de 10 escolas estaduais localizadas em Pernambuco, nos municípios de Arcoverde, Caruaru, Limoeiro, Paulista, Petrolina e Recife, e com os dados coletados foi realizado um estudo comparativo. As questões versam sobre a usualidade e funcionalidade dos dispositivos móveis, sua aceitação, integração e consequências de utilização nas escolas. A elaboração das questões se deu a partir da observação realizada em momentos de visitas em serviço, onde ficou nítido que o comportamento atual nas escolas é de interatividade entre professor x tecnologia x aluno, e que estes alunos são os mestres do domínio dos dispositivos móveis. A aplicação dos questionários nestas escolas trouxe respostas mais positivas, que negativas, em relação à aceitação dos dispositivos por estudantes e professores e como as tecnologias vem sendo aproveitadas no âmbito escolar. As entrevistas apontam que, dos recursos e aplicações dos dispositivos móveis mais utilizadas pelos estudantes estão a câmera (35%), calculadora (45%), gravador (40%) e internet (75%). Eles também sabem repassar conteúdos (85%), do tipo: imagem (85%), texto (95%) e imagem com texto (85%).

Portanto, neste estudo foram analisados os dispositivos midiáticos aliados à educação como mecanismos de comunicação, entretenimento e conhecimento, cujo real interesse é o de entender de que maneira a educação pode aliar usos e costumes do comportamento moderno e consumista da atual sociedade, com vistas a propiciar um novo paradigma educacional. Nesse contexto, a introdução destes dispositivos no seio do ambiente escolar, irá incorporar uma prática pedagógica dinâmica e inovadora na escola, onde o foco é a aprendizagem em movimento – Mobile Learning[3].

RESULTADOS E DISCUSSÃO

[3] **Mobile Learning** ou m-learning trata-se de modalidade de ensino e/ou aprendizagem, dependente da evolução tecnológica e das aplicações educacionais, que permite a alunos e professores criarem novos ambientes de aprendizagem à distância, utilizando para isso, dispositivos móveis com acesso à Internet.

Os ambientes escolares são os melhores lugares para se encontrar grandes grupos de utilizadores de dispositivos móveis, sob várias aplicações: diversão, lazer, entretenimento, curiosidade, investigação, atualização, troca de ideias, de experiências, de informações, etc. Esta pesquisa sobre o uso pedagógico dos dispositivos móveis em 10 escolas da rede pública oficial confirma fatos conhecidos e, também, desmistifica crenças, como é possível verificar através da análise dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários e a leitura das fontes citadas.

A tecnologia móvel no cotidiano da escola permite a análise de alguns entraves. É um tema atual, porém já há diversos estudos que apontam vantagens, visto que, o avanço tecnológico vem ocorrendo de forma acelerada. Além disso, os atores deste cenário estão se moldando a um novo hábito educacional, aliado ao uso dos dispositivos móveis, oferecendo espaço aos objetivos almejados pela escola.

A prática pedagógica inovadora utilizando as TIC[4] esbarra em dois obstáculos importantes: um deles seria o expansivo e indiscriminado acesso às redes sociais, para entretenimento, pelos estudantes. Isto afeta o modo como alguns educadores veem associada a conexão entre os dispositivos e a sala de aula. É importante controlar o acesso, para priorizar o estudo, utilizando redes sociais e páginas elaboradas por professores, para aproveitamento pedagógico. Pois, como Moran (2003, p.17) afirma: “[...] as tecnologias permitem um novo encantamento na escola [...]”. Esse encantamento parte de uma nova visão educacional. Porém, numa visão conservadora, alguns professores discordam que estudantes utilizem este mecanismo durante as aulas, justamente pela forma inadequada de utilização. Nesse ínterim, é necessário aliar o pedagógico ao lazer, antes que a popularidade da internet nos dispositivos móveis impeça uma atuação mais coerente com a ação didática.

Para desenvolver atividades de cunho pedagógico com o auxílio da tecnologia moderna, principalmente utilizando os dispositivos móveis, é necessário um prévio

[4] Tecnologia da informação e comunicação (**TIC**) pode ser definida como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum.

conhecimento e entendimento sobre as tecnologias e sua aplicação em sala de aula. Por isso, outro obstáculo seria a formação de professores. Observa-se que grande parte dos educadores não teve nenhuma orientação pedagógica de como atuar com o dispositivo móvel na escola. Nessa perspectiva, é necessário desmistificar o dispositivo tecnológico e estimular o interesse por parte dos seus segmentos na busca dos conhecimentos oferecidos através dos dispositivos móveis. Para isso muitos educadores ainda necessitam de uma formação mais voltada para este tema.

Diante destas condições, permite-se pensar que estar inserido em um mundo de constantes inovações implica em saber aprender, e é exatamente isto que todos os que atuam na educação precisam assimilar, a ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo, dialético e de humildade para reconhecer que é preciso estar sempre inovando. Além disso, a escola deve estar preparada para enfrentar os desafios impostos pelo paradigma, implementado em seus planos para o ano letivo, os encaminhamentos e ações a serem executados de forma a introduzir o estudo mais aprofundado dos recursos tecnológicos e sua utilização. Os segmentos que compõem a escola devem incorporar os projetos nela inseridos, permitindo sua socialização com os recursos tecnológicos, entre eles os dispositivos móveis de comunicação, buscando ultrapassar seus próprios limites e interagir entre si, e, buscar a qualificação de forma dinâmica e prazerosa, garantindo a manutenção da aprendizagem. Em tempos nos quais as culturas humanas sacodem-se no empenho de construir novos caminhos para a continuidade da vida, com sentido, sobre o planeta, muitos educadores estão dispostos a alargar os passos da caminhada de mudanças e de inovações que vem sendo implementadas, para aproveitá-las ao máximo. Os desafios pedagógicos enfrentados diante das novas gerações sugerem que os professores se abram, corajosamente, ao aprendizado de novas linguagens, de modo especial às multimidiáticas[5], pois, sem dúvida, será um caminho de aproximação das novas gerações e às maneiras contemporâneas de construção do conhecimento.

[5] **Multimídia** é a combinação, controlada por computador, de pelo menos um tipo de media estática (texto, fotografia, gráfico), com pelo menos um tipo de media dinâmica (vídeo, áudio, animação) (Chapman & Chapman 2000 e Fluckiger 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão que se remete é a de que a aprendizagem móvel pode funcionar, mas vai depender do tempo, da localização, dos parâmetros e contextos utilizados na prática pedagógica. O que importa é dinamizar as técnicas de atuação, objetivando o bom atendimento a todos os alunos e priorizando a qualificação do aprendizado, dando sequência a gerações futuras. Assim, a introdução dos dispositivos móveis no ambiente escolar, podem oferecer vantagens e/ou prejuízos, dependendo de como docentes e estudantes os utilizem pedagogicamente, aproveitando benefícios e ultrapassando limites e desafios em sala de aula, e, intensificando a utilização dos aplicativos disponíveis nos dispositivos, em prol da educação.

REFERÊNCIAS

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 6. ed. Campinas : Papirus, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 8. ed. São Paulo : Cortez.; Distrito Federal : Unesco, 2003.

MOTA, Renato. **Jornal do Commercio**, Recife, 11 nov. 2009. Caderno de Informática, p.01.

O ANONIMATO COMO FATOR DE PERTENCIMENTO NO USO DE REDES SOCIAIS ON-LINE EM PROJETOS EDUCACIONAIS[1]

Adriano Medeiros Costa[2]

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar como as redes sociais *on-line* que permitem postagens anônimas podem ser usadas por professores e alunos para a Educação Sexual de modo a atender as expectativas dos jovens diante de um tema transversal tabu. Pois, a comunicação não está no meio, mas na relação de confiança estabelecida entre os interlocutores. Quando um aluno consegue anonimamente esclarecer suas dúvidas sobre sexo com seu professor através de uma rede social que permita anonimato, essa relação dialógica atende a pretensões de validez que a caracterizam como ação comunicativa em potencial.

Palavras Chave: Redes sociais *on-line*. Tecnologia educacional. Anonimato. Pertencimento.

[1] Este trabalho compreende um recorte da tese de doutorado do autor, intitulada "Por trás de Links, sempre existem pessoas: o anonimato como fator de pertencimento no uso de redes sociais on-line em projetos educacionais", defendida em 2013, sob a orientação do professor Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

[2] Professor adjunto do Departamento de Comunicação Social | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | adrianomcosta@gmail.com

INTRODUÇÃO

Na educação tradicional presencial a ideia de pertencimento está ligada diretamente e inconciliavelmente ao seu oposto: o anonimato. O qual, de modo inverso, está associado enquanto pertencimento na experiência aqui apresentada.

As novas tecnologias da comunicação e informação podem contribuir para o desenvolvimento da Educação de modo geral e da Educação Sexual, em particular, permitindo o pertencimento educacional através de um processo de gestão do ambiente *on-line* que favorece a comunicação.

De um modo geral, é indispensável ao professor conhecer a identidade dos alunos, bem como suas determinantes sociais e econômicas. Mas em casos nos quais os tabus sociais, as crenças religiosas ou os preconceitos inibem a relação de confiança, a não identificação do aluno se faz necessária para a efetivação do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, um processo educativo não implica em um professor conhecer exatamente a identidade do seu aluno, mas sim em uma relação de confiança que se estabelece.

A troca de informações constitui apenas em uma ação instrumental e não em ação comunicativa. Paulo Freire (1988) não vê o processo comunicativo como uma simples “extensão”, ou seja, transferência mecânica. Sendo assim, a troca de informações constitui, apenas, uma ação instrumental e não ação comunicativa. Comunicar-se é estabelecer em grupo um processo muito mais profundo. É um ato de pensar coletivo animado apenas pelo desejo de continuar o processo. Para Freire:

> A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 1988, p. 69).

Como premissa básica, importa dizer que, na formulação de seus conceitos teóricos, o educador parte sempre da própria realidade do ser humano e de que educação implica, necessariamente, comunicação, a qual é a coparticipação no ato de pensar, em ética e afetividade (confiança).

Na experiência realizada, a condição de anonimato entre professor e alunos não impediu que o ato educacional se concretizasse, pois o processo implicou, necessariamente, coparticipação no ato de pensar, ética e afetividade (confiança). Assim, os alunos tendem a se sentir pertencentes, pois tiveram sua privacidade resguardada, bem como suas expectativas de aprendizagem foram atendidas. Tudo isso mostra que mesmo anonimamente, há potencial de diálogo na medida em que o sujeito expôs essa informação relevante ao outro, o que não faria/fez de forma nominada, por temer a reação alheia.

METODOLOGIA

A metodologia adotada no desenvolvimento da pesquisa foi a pesquisa qualitativa, o método é uma combinação de estudo de caso com pesquisa-ação. A técnica consistiu na aplicação de questionários e a coleta de dados primários que ocorreu presencialmente na experiência de campo, realizada no minicurso "Por trás de links sempre existem pessoas: utilizando as redes sociais *on-line* na promoção da Educação Sexual" (20h/a), na cidade de Campo Redondo – RN, durante o 7ª Encontro de Jovens e Adolescentes e Educadores, com o tema “Educação no enfrentamento da violência e promoção da saúde”, promovido pelo Centro de Promoção Social “Noir Medeiros de Souza”. Na experiência, 20 educandos de ambos os sexos, participaram de forma voluntária usando um ambiente *on-line* exclusivamente destinado a prestar de forma anônima informações sobre dúvidas relacionadas à

sexualidade humana e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), tais como AIDS, risco de gravidez, métodos contraceptivos e afins. Nesta pesquisa foi utilizada uma conta chamada “Por trás de links, sempre existem pessoas” na rede social *on-line Formspring*, ambiente *on-line* eleito como área de interlocução da experiência. Do total dos 20 educandos que responderam ao questionário durante sua aplicação, 30% eram homens; e 70%, mulheres. A faixa etária predominante foi a de 15 a 19 anos (90%). Em seguida, vem a faixa dos 20 a 24 anos (10%).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A necessidade de uma educação para a sexualidade nunca é uma ação neutra, ela surgiu a partir do momento quando o primeiro casal da história fez sexo pela primeira vez. A Educação Sexual intencional e sistemática nasceu no século XVIII, o mesmo do Iluminismo. Desde seu nascimento e ainda hoje ela tem seu desenvolvimento tolhido por uma sociedade repressora, que, como se vê, existe até os dias de hoje de forma mais ou menos explícita e é mais ou menos presente em cada grupo humano. Mas mesmo os que na época defendiam o acesso dos jovens, a informações sobre sexualidade, essa defesa era motivada por medo da difusão de comportamentos sexuais considerados inadequados ou até perigosos, como é o caso da masturbação, da homossexualidade, das relações extraconjugais, da explosão demográfica, das doenças sexualmente transmissíveis que para boa parte das quais ainda não havia tratamento ou cura e até motivada por princípios eugênicos, ou seja, de seleção racial por controle genético. Nesse período inicial, não havia ainda por parte de quem defendia a necessidade da Educação Sexual qualquer tipo de preocupação em atender às necessidades e às expectativas dos jovens, os quais já chegam à escola com conhecimentos prévios:

> Quando se inicia a educação sexual formal, o aluno já foi “marcado” pelos valores e normas que lhe foram inculcados, já possui uma

> série de conhecimentos (certos, incompletos ou errados), já formou muitas ideias sobre o sexo, sobre sua própria sexualidade e sobre a sexualidade dos pais e de membros da família, dos amigos e colegas. As intervenções educativas não se fazem sobre uma "tabula rasa", mas sobre um ser em desenvolvimento, no seio de uma família com características próprias, inserido em grupos de pares e num mundo social e cultural com valores e regras mais ou menos rígidas ou permissivas. Estes conhecimentos e ideias, que o aluno possui, interferem evidentemente na compreensão e assimilação das novas informações que lhe são transmitidas. (WEREBE, 1998, 190).

As redes sociais *on-line* em sua gênese já nasceram como uma consequência do comportamento egocêntrico cada vez mais forte em nossa sociedade. Cada vez mais os jovens se acomodam a um sistema que os reifica, em uma situação que alegoricamente poderíamos aludir a Saturno comendo seus próprios filhos. Pois, como um círculo vicioso alimentado por estas mesmas redes sociais, temos nos tornado ainda mais voltados para nós mesmos. Em resposta a essa demanda, as empresas que criam e administram essas redes estão nos últimos anos dando ainda mais ênfase aos recursos que nelas são mais expressivas do ego, é o caso do Facebook. A consequência disso, adaptar essas redes (nas quais os jovens já estão naturalmente presentes) às práticas educativas (para as quais elas não foram criadas) têm se tornado um trabalho cada vez mais difícil, mas ainda não impossível. Isto porque, o egocentrismo crescente estimulado pela mídia e pela sociedade atual não se coaduna com os objetivos generosos da Educação enquanto emancipadora da humanidade e a concepção de Freire (2003):

> Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 2003, p. 68).

É por isso que segundo o entendimento adotado aqui neste trabalho, o conceito de comunicação, para Paulo Freire (1988), é convergente com conceito de comunicação adotado por Jürgen Habermas (2012). A Teoria da Ação Comunicativa, em linhas gerais, é direcionada ao entendimento através de suas pretensões de verdade, inteligibilidade e correção normativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresenta-se, portanto, a concepção de que a comunicação não está no meio, mas sim na relação de confiança que se estabelece entre os interlocutores. Desta forma, é possível afirmar que quando um aluno tem sua necessidade atendida ao conseguir esclarecer suas dúvidas sobre sexo com seu professor através de uma rede social *on-line* que permita anonimato e através da qual o aluno sabe que quem responde é o seu professor, mas o professor não consegue distinguir a identidade de seu aluno, essa relação dialógica atende a pretensões de validez que a caracterizam como ação comunicativa em potencial.

As empresas mantenedoras de redes sociais *on-line* talvez nunca tenham pensado o ambiente como um espaço sequer com algum potencial educativo, muito menos sendo educativo. Mas mesmo isso não sendo possível e os interesses mercadológicos dominarem as motivações com as quais tais redes são construídas e mantidas, as redes sociais *on-lin*e têm despertado o interesse de diversas pesquisas e experiências acadêmicas (o caso de uma dissertação e tese anterior) que têm enxergado que as redes sociais *on-line*, mesmo nas atuais circunstâncias, podem ser um ambiente educativo. Isso representa uma mudança de paradigma: o lucro e a competitividade dando espaço para o bem comum e a cooperação.

Assim, educadores e educandos que planejam e executam projetos neste sentido, estão revolucionando e assumindo seu papel histórico e

dialético. Pois eles subvertem um meio tecnológico capitalista, criado originalmente para gerar lucro para as empresas mantenedoras através de publicidades opressoras, para projetos educativos em benefício da emancipação humana. Em um mundo onde cada vez mais a educação vira um negócio, seguindo a lógica capitalista os educadores viram funcionários nos melhores casos e "objetos" reificados nos piores. Peças de reposição facilmente substituíveis na "linha de produção" das instituições que só se preocupam em formar jovens não necessariamente para o trabalho, que é uma tarefa importante, mas sim para o mercado e não para o exercício pleno da cidadania.

Se o campo da Educação é cada vez mais visto como uma mercadoria esperando oportunidades de fazer negócios, nós podemos revidar e construir projetos educativos que visem a emancipação humana. Se as Novas Tecnologias da Comunicação são quase que totalmente vistas como uns amplificadores do egocentrismo humano e como uma ferramenta de *marketing* profissional e pessoal, nós podemos dialeticamente cooptá-las para projetos educacionais de modo geral e para a Educação Sexual em particular.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Arnon de. **Novas Tecnologias e Educação**. Texto apresentado no XVI Epenn - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, na mesa redonda "Novas Tecnologias e Educação", Aracajú: junho de 2003. Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/nova.pdf. Acesso em: 09/12/2009

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**, coleção O mundo, hoje, vol. 24, 10ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da Autonomia**, coleção leitura, 29ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 37ª Edição, São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**, volume 1, 1ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2012.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação**, coleção educação contemporânea, Campinas – SP: Autores Associados, 1998.

MEME: UMA LINGUAGEM DIGITAL, NA COMUNICAÇÃO COM O MUNDO MODERNO/MEME

Ana Ivanele Marinho[1]
Luana Pereira da Cunha[2]
Lília Letícia Ferreira da Silva[3]

Resumo

O acesso facilitado aos meios de comunicação trouxe ao cenário social um contato maior com a pluralidade de gêneros textuais. Assim, os estudos de linguagens evoluíram bastante. A BNCC propõe a presença dos textos multimodais em sala de aula; diante disso, este trabalho tem por objetivo propor uma sequência didática com orientações pedagógicas para o ensino de um gênero textual digital. O gênero escolhido para essa sequência foi o meme, gênero textual digital multimodal, sequência esta que foi estruturada para contemplar os quatro eixos de ensino da linguagem propostos na BNCC.

Palavras Chave: Meme. Gênero. Produção digital. Linguagem.

[1] Graduanda em Pedagogia | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ivanele.marinho@gmail.com
[2] Graduanda em Pedagogia | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | luanapcunha@hotmail.com
[3] Graduanda em Pedagogia | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | lilialeticiarodrigues@gmail.com

INTRODUÇÃO

A ampliação da globalização e o acesso facilitado aos meios de comunicação, cada vez mais modernos e tecnológicos, trouxeram ao cenário social um contato maior com a pluralidade de gêneros textuais. Cada vez mais, os gêneros como *blogs e emails* passaram a fazer parte do cotidiano escolar, porém sem espaço para concorrer com os mais tradicionais.

Assim, os estudos de linguagens evoluíram bastante. Da mesma forma, a sociedade também passou por profundas alterações, sobretudo por conta da ampliação do uso da tecnologia. A Base Nacional Comum Curricular (2017) sobre esse avanço, se manifesta, principalmente, no que se refere à presença de textos multimodais – popularizados pela democratização das tecnologias digitais –, e às questões de multiculturalismo - demanda política da contemporaneidade -, pois o texto verbal hoje necessita da relação com outros signos de outras modalidades de linguagem. Os textos multissemióticos, hoje, estão sendo publicados não apenas em ambientes digitais, mas também nos impressos - jornais, livros didáticos (GLOSSÁRIO CEALE, s.d.).

Por esse motivo, a proposta da BNCC (2017) orienta o ensino desses gêneros textuais digitais. Faz-se então necessário investir na formação e a capacitação dos professores para que consigam compreender e desenvolver nos alunos a percepção da relação que se forma entre as produções textuais e suas diversidades, suas características linguísticas, sociais e históricas, que estão cada vez mais se reestruturando. Além disso, vale ressaltar que os referenciais para desenvolver o trabalho pedagógico para o ensino da linguagem

ainda são escassos, necessitando de produção acadêmica que contemple esse viés. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar uma sequência didática com orientações pedagógicas em sala de aula para o ensino de um gênero textual digital, desenvolvida na disciplina de Ensino de Língua Portuguesa I, componente curricular obrigatório do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

METODOLOGIA

A prática pedagógica desenvolvida em sala pressupõe uma organização para a sua execução, uma vez que a aprendizagem do aluno necessita da mediação e planejamento do professor. Para isso, a sequência didática é uma maneira de fundamentar a organização do trabalho pedagógico, definida por Zabala (1998, p.18) como "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos pelos professores e pelos alunos".

Para fundamentar professores para a construção do processo pedagógico sobre os gêneros textuais digitais, foi elaborada uma sequência didática sobre o meme, gênero textual digital multimodal, que compreende mais de um recurso semiótico, apresentados pela variedade dos modos de comunicação, sendo os mais importantes: as linguagens verbal, visual e gestual; com isso, o trabalho pedagógico deve incorporar essa variedade dos modos de comunicação linguísticos (GLOSSÁRIO CEALE, s.d.).

O objetivo do gênero meme é registrar situações e histórias do dia a dia, que tiveram destaque e se tornaram memoráveis, de forma humorística e irônica. Porém, percebe-se que, atualmente, para além do efeito de humor, o meme pode apresentar também uma crítica social, política e cultural, podendo se configurar como uma espécie de protesto virtual (GUERREIRO e SOARES,

2016). Trata-se de um gênero muito utilizado nas redes sociais, portanto, no cotidiano daqueles que têm contato com as novas TICs.

A construção da sequência foi estruturada para contemplar os quatro eixos de ensino da linguagem propostos na BNCC (2017), sejam eles: oralidade, leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica e análise linguística; as ações didáticas (passo-a-passo); material didático; observações para o/a professor, que inclua as habilidades que cada atividade pretende desenvolver, tornando-se uma fonte de consulta. Além disso, é importante ressaltar que desenvolver este tipo de trabalho durante a formação em Pedagogia permite compreender a importância da sequência didática para organização do trabalho pedagógico, uma vez que ao planejar, o professor possibilita ao aluno o desenvolvimento das capacidades cognitivas e facilita o processo de ensino aprendizagem dos gêneros. Além disso, permite que articule os eixos para o ensino da linguagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sequência didática foi desenvolvida sobre o gênero textual digital 'meme', com o objetivo de atingir os eixos de ensino da linguagem designados na BNCC. Todos os recursos materiais necessários para a execução da sequência didática são de fácil acesso e aquisição, tornando-a exequível em ambientes escolares, que possuam acesso aos materiais básicos para educação. Um aspecto relevante a se considerar é que a tecnologia precisa ser trabalhada nas escolas, considerando as diferentes realidades socioeconômicas dos participantes. Essa foi uma preocupação presente no desenvolvimento desse material, que procurou sugerir alternativas para driblar também uma realidade com escassez de recursos tecnológicos.

A sequência didática foi desenvolvida para alunos do 5º ano, estando organizada em 13 momentos, tais como: roda de conversa; registro das informações sobre os gêneros; pesquisa sobre meme; exposição e comparação

de memes: linguagens e funções sociais, tipos textuais, construção de memes, leitura e avaliação dos memes, reconstrução dos memes, classificação dos memes, elaboração do convite para a feira de exposição dos memes, construção da decoração e planejamento da feira de exposição e feira de exposição. Em cada um desses está descrito quais os eixos de ensino da linguagem serão contemplados, bem como os que foram descritos para que os leitores possam entender como deve ocorrer. Além disso, foram elaboradas orientações para o desenvolvimento em sala de aula. Por fim, em cada momento, foi exposto quais as habilidades da BNCC estavam sendo alcançados.

Planejar uma sequência didática - desde o período da formação inicial docente - permite compreender que na docência é necessário estar adaptado e flexível à diversidade que se pode encontrar nos ambientes de ensino, para contemplar os gêneros textuais multimodais, por exemplo. Deste modo, essa construção tornou-se de significativa relevância para o processo formativo dos professores, que ficam conscientes dos seus papéis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como instrumento norteador, a Base Nacional Comum Curricular visa expandir e proporcionar ao professor os conhecimentos rotineiro e inovador nela contidos. Nesse sentido, instrumentalizar e estabelecer vínculos duradouros com as mudanças sociais e culturais que perpassam as gerações, permite a inclusão dos novos gêneros textuais nas práticas pedagógicas.

As limitadas práticas pedagógicas nesta temática, bem como a elementar produção de materiais fomentam o trabalho do professor com os gêneros multimodais em sala de aula. Dessa forma, a elaboração desta sequência proporcionou ao professor a instrumentalização com esses novos gêneros que estão surgindo.

O trabalho em sala de aula com a produção desta sequência possibilitou o enriquecimento teórico metodológico para a atuação pedagógica, tendo em vista o uso acentuado do meme entre a população jovem e o potencial comunicativo que possui. É importante a construção das aulas de Língua Portuguesa com uma intencionalidade de explorar o emprego social, adequado e consciente das novas tecnologias, estas envolvidas nos processos de leitura, escrita e oralidade, considerando também a variedade linguística a que estamos continuamente submetidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 2017. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2019.

Textos Multimodais. **Glossário Ceale.** Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/. Acesso em: 17 de agosto de 2019.

Multimodalidade. **Glossário Ceale.** Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/. Acesso em: 17 de agosto de 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PROPOSTA PARA O USO PEDAGÓGICO DA LOUSA INTERATIVA

Italo Valerio Pereira Gomes[1]

Resumo

Este artigo faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso e foi produzido com o tema tecnologias educacionais, relacionado à utilização do recurso lousa digital para fins pedagógicos. O objetivo central é refletir a utilização de lousas digitais interativas e propor metodologia que facilite o planejamento de ensino com uso deste recurso. O artigo parte das observações e práticas discentes com o recurso LDI ao longo da formação no curso de pedagogia UFRN de 2014 a 2019 e estudos extracurriculares nas disciplinas em cursos de Comunicação. Espera-se apresentar alternativas que facilitem projetos de ensino que contemplem uso interativo das LDIs.

Palavras Chave: Lousa Digital. Tecnologias Educacionais. Ensino público, Didática.

[1] Graduando em Pedagogia | UFRN | italovalerio@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O tema aqui exposto trata do recurso Lousa Digital Interativa ou Projeção Interativa e sua utilização em sala de aula no Rio Grande do Norte.

O presente artigo foi motivado a partir da constatação do não aproveitamento ou utilização de lousas interativas em escolas e universidades em suas diversas áreas do conhecimento. Com o passar dos semestres, visitando escolas e escrevendo trabalhos sobre o tema, que culminou, inclusive, na criação e realização de duas edições de oficinas para uso de lousas digitais na CIENTEC UFRN (2015 e 2016) e uma no Fórum Educação 4.0 na UNINASSAU RN (2018), descobriu-se uma demanda por pesquisas e atenção elevada ao tema. Este artigo visa refletir sobre o uso de recursos digitais em sala de aula, especificamente à utilização de lousa digital aplicada ao ensino, e propor metodologia que facilite e torne mais robusto um plano de aula ou plano de ensino com uso de softwares já familiarizados pela maioria dos docentes no Brasil .

A problemática parte de ambientes que tem disponibilidade do recurso e as possíveis razões pelas quais alunos e professores não a utilizam em sua plenitude. Entende-se por plenitude o funcionamento por toque direto na projeção, interagindo com elementos gráficos, textuais ou audiovisuais inseridos em metodologia e didática no contexto educacional. Sem uso otimizado por uma gama de professores e alunos os questionamentos permanecem sem resposta. Afinal, lousas interativas trazem possibilidades com resultados efetivos de assimilação, desenvolvimento de habilidades, competências e senso crítico? Qual(is) o(s) motivo(s) que bloqueia(m) o aproveitamento regular do recurso pedagógico em sua plenitude? Quais softwares já conhecidos facilitariam a aplicação da interatividade? Quais autores e teorias dão adequado suporte à elaboração de planos de aula e projetos de ensino que contemplem o uso interativo das LDIs?

METODOLOGIA

Como base para o artigo serão utilizadas teorias estudadas durante o curso de pedagogia, no que se refere a educação continuada, práticas pedagógicas, de referências a partir de palestras, projetos e matérias veiculadas na imprensa.mas também resultado do estudo extra curricular nas disciplinas Direção de Arte em Publicidade e Propaganda, Estética e Publicidade, Semiótica e Estética de Comunicação e Novas Tecnologias de Comunicação.

O relato de experiência terá agregado a pesquisa qualitativa de publicações realizadas nos últimos anos com relatos e resultados obtidos com a LDI em escolas, a analisar e confrontar com as observações e experiências feitas durante a formação.

A proposta tem como base a utilização de softwares familiares, de uso popular, utilizando-se de fundamentação teórica das áreas de Pedagogia e Comunicação para elaboração de planos de aula que contemplem o ensino com a motivação e compreensão com ajuda da Semiótica.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Para chegar até aqui, no ano de 2019 com este artigo, percorreu-se o caminho inverso de uma elaboração de artigo ou TCC. Antes mesmo de iniciar o esboço deste artigo em 2017, no segundo semestre de 2014, ano de ingresso no curso de Pedagogia, buscam-se experimentações, testes, observações sempre que houvesse oportunidade de utilizar. Nisto a metodologia deste estudo já estava sendo aplicada utilizando-se do tempo e recurso já disponíveis, pelas próprias experiências e realizações utilizando LDIs.

Observou-se que entre as razões de não incorporar na rotina aulas planejadas para LDI está a indisponibilidade de tempo para se adaptar a softwares pouco familiares e fundamentação teórica que justifique a produção de aulas com interatividade.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que o trabalho possa auxiliar docentes e discentes na desmistificação do instrumento LDI ao mostrar como utilizá-la com softwares de ampla familiaridade, tais como Office ou o Libre Office, abrir discussões para desenvolvimento de novas metodologias que englobem a Semiótica e servir de base para romper paradigma de que a LDI é apenas para as áreas de Exatas estão entre as expectativas.

Podemos perceber que usar tecnologia por si só não deve ser apenas um marketing pessoal e ou institucional. Sem levar em consideração a eficácia da formação de um ser, comprometido com uma convivência ética e cidadã em sociedade, capaz de navegar por todos os meios de comunicação que existam ou venham existir e de lá ser capaz de fazer leituras e interpretações críticas, com habilidades de checar informações, compreendê-las observando interesses diversos que venham embalados dentro da ética ou falseados como ética, o uso de tecnologias não tem utilidade efetiva.

O desafio dos educadores, pesquisadores, alunos e pais é mais que dominar tecnologias, é dominar a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

SAMPAIO, Marisa Narcizo. LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor.** d. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

PINTO, E. J. S; PEREIRA, L. S. G.; ASSIS, T. E. T. *Relatório sintético de entrevista com responsáveis por crianças matriculadas em escolas públicas.* Natal, 2014, 9 p. Trabalho – Curso de Pedagogia, Centro de Educação, UFRN.

SANTOS, Lucíola Licínio Paixão e PARAÍSO, Marlucy Alves. Dicionário Crítico da educação. Currículo. Revista Presença Pedagógica, v.2, n. 7, jan/fev. 1996. (5pp.)

MENEGOLLA, MAXIMILIANO. Por Que Planejar? Como Planejar? - Currículo - Área - Aula, São Paulo, 2010, ed Vozes

NOGUEIRA, NILBO**. Projeto Político-Pedagógico - Guia prático para construção participativa PPP.** São Paulo, 2009, ed Érica Ltda

DOMINGOS SOBRINHO, MOISÉS; JUNIOR, WALTER PINHEIRO. **Processo Democrático Participativo: A Construção do PNE**. Cultura de gestão democrática no Brasil: Participação Popular e Controle Social.

TÍTULO: Mesa Redonda sobre a gestão democrática da escola pública - UFRN. DISPONÍVEL EM: https://youtu.be/q4Xgns5iXvo ACESSO: 30 de junho de 2017.

TÍTULO: Mesa Redonda: Experiências formativas no contexto escolar: Um olhar sensível à prática. DISPONÍVEL EM: https://youtu.be/ny61O-9X9Y8 ACESSO: 30 de junho de 2017.

HURLBURT, Allen. **Layout**: o design da página impressa. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1999. 157p.

DONDIS, Donis A.; **Sintaxe da linguagem visual.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 236p.

GOMES FILHO, João. **Gestalt do objeto:** sistema de leitura visual da forma. 9. ed. São Paulo: Escrituras, 2009. 133 p.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem.** Campinas: Papirus, 1996

MOLES, Abraham. **Kitsch:** A arte da felicidade. São Paulo: Perspectiva, 1975.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima**. Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: Por Uma Pedagogia Integradora da Educação. 2008**

Connected, but alone? | Sherry Turkle. DISPONÍVEL EM: https://www.youtube.com/watch?v=t7Xr3AsBEK4 ACESSO: 10 de dezembro de 2017.

Escola Interativa já está em mais de 30 EMEFs de São José dos Campos DISPONÍVEL EM: https://www.youtube.com/watch?v=Nmyd_sn6mLg ACESSADO EM 10 de dezembro de 2017

Almeida, José Adolfo Mota de. **A lousa digital interativa** : táticas e astúcias de professores consumidores de novas tecnologias / José Adolfo Mota de Almeida. – Campinas, SP : [s.n.], 2014

SANTOS, Fábio Maurício Fonseca. **Uso da Lousa Digital na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Florentino Menezes/SE** / Fábio Maurício Fonseca Santos; orientação [de] Prof.ª Drª Cristiane de Magalhães Porto - Aracaju: UNIT, 2018

Escola Interativa - Entenda melhor, DISPONÍVEL em http://escolainterativa.sjc.sp.gov.br/#!/entenda-melhor ACESSADO EM: 10 de dezembro de 2017

PRÁTICAS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: A PUBLICAÇÃO DO INSTAGRAM COMO OBJETO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Herta Camila da Silva Cabral[1]
Maria Eduarda Capistrano da Câmara[2]
Giovana de Oliveira Freitas[3]

Resumo

O crescimento das mídias digitais gerou no âmbito social uma maior aproximação com a diversidade de gêneros textuais digitais, atingindo, sobretudo crianças e jovens. Nessa perspectiva, a BNCC ressalta a importância das práticas educativas digitais, considerando os novos desafios presentes na dinâmica escolar. Desse modo, o presente estudo configura-se como relato de experiência e tem o objetivo de relatar a produção de uma sequência didática de um gênero textual digital, Publicação do Instagram, a qual foi produzida na disciplina de Ensino de Língua Portuguesa I no curso de pedagogia.

Palavras Chave: Mídias digitais. Publicação do Instagram. Sequência didática. Práticas Pedagógicas.

[1] Graduanda em Pedagogia | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | chertac@outlook.com
[2] Graduanda em Pedagogia | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | mariaeduarda_camara@hotmail.com
[3] Graduanda em Pedagogia | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | giovana@ufrn.edu.br

INTRODUÇÃO

O vertiginoso crescimento das mídias digitais gerou no âmbito social uma maior aproximação com a multiplicidade de gêneros textuais, atingindo, sobretudo crianças e jovens. Nessa perspectiva, as redes sociais apresentam-se como uma das ferramentas tecnológicas mais utilizadas pelo público jovem, causando diversas alterações nas formas de comunicação. Souza e Giglio (2015, pág. 17) corroboram afirmando que:

> [...] com a era da globalização e a criação da Internet, manifesta-se um crescimento das redes sociais, as quais utilizam as tecnologias da informação e da comunicação, conquistando, assim, dimensões globais e auxiliando em processos mais ágeis, acessíveis e interativos de comunicação.

Desse modo, o espaço escolar apresenta novos desafios, dado o avanço da tecnologia. Portanto, faz-se necessário considerar para se efetivar o processo pedagógico, as especificidades dos sujeitos inseridos na realidade educativa, seus interesses, trajetórias e experiências. É importante ressaltar que, em virtude do avanço das tecnologias de informação e comunicação, há um aumento do acesso e do uso de computadores, tablets e telefones celulares, provocando novas demandas nos sistemas educacionais. Nessa direção, na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018, p. 61) ressalta-se:

> É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital.

Assim, é imprescindível que se considere as consequências do avanço das tecnologias e da comunicação na dinâmica pedagógica escolar, tornando objeto de ensino os gêneros multimodais, os quais estão sendo cada vez mais

popularizados, dada a democratização das tecnologias digitais. Nesse sentido, o presente estudo objetiva relatar a produção de uma sequência didática, com orientação pedagógica, envolvendo o uso de um gênero textual digital, publicação do Instagram, o qual foi pensado a partir de uma proposta da disciplina de Ensino de Língua Portuguesa I, no curso presencial de pedagogia.

METODOLOGIA

A prática pedagógica requer, necessariamente, uma organização em sua execução, considerando as múltiplas questões que envolvem o cotidiano escolar. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem implica no planejamento e mediação docente, os quais devem estar atrelados aos objetivos que se pretende atingir. Dessa forma, a sequência didática apresenta-se como um elemento fundamental no trabalho pedagógico, a qual caracteriza-se como "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos pelos professores e pelos alunos" (ZABALA, 1998, p.18).

Assim, foi elaborada uma sequência didática sobre o gênero publicação do Instagram, considerando a sua função, o público alvo, o formato, o suporte veiculado, entre outros aspectos. Foram necessários doze momentos para trabalhar recursos semióticos fundamentais como linguagem verbal e não-verbal e, para isso, a delimitação de um objetivo geral e objetivos específicos, que foram imprescindíveis na construção do trabalho. Além disso, foi necessário construir um texto explicativo sobre o gênero textual digital em questão, para, caso os professores não tenham conhecimento compreenderem sua utilidade e funcionalidade.

A sequência abarca os quatro eixos discutidos e apresentados pela BNCC (2018): oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Além disso, apresenta-se como um material didático, o qual, a partir das habilidades,

explicitadas em cada momento, orienta professores quanto às possibilidades de ações pedagógicas, em que o docente poderá consultar o material, no momento que julgar necessário. É importante ressaltar que a sequência expõe a proposição de momentos que podem ser adaptados à realidade educativa da escola, bem como aos interesses e especificidades dos sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sequência didática em questão foi pensada mais especificamente para o 4º (quarto) do Ensino Fundamental – anos iniciais. Nessa perspectiva, o objetivo geral consistiu em conhecer o uso social do gênero publicação do Instagram, mobilizando práticas da cultura digital, diferentes linguagens, de modo a se expressar e partilhar informações, ideias, sempre em busca de novos aprendizados.

As atividades pensadas envolvem rodas de conversa, trabalhando o eixo oralidade, para que o professor possa coletar informações básicas que nortearão as atividades, como, por exemplo, e os alunos conhecem e fazem uso da plataforma Instagram, e quais suas utilizações e possibilidades. Um outro momento previsto é o de o professor proporcionar a vivência na plataforma, de diversas formas diferentes, levando *prints* de postagens para que a turma possa analisar os elementos presentes nesse gênero textual, assim como uma navegação coletiva pela página, com um projetor, para que explorem as funções do aplicativo, observando como se faz uma publicação e as etapas da postagem, trabalhando os eixos leitura e oralidade.

Uma das propostas pedagógicas sugeridas é fazer com que os alunos criem uma conta para a escola/sala (a depender da resposta da turma) com o objetivo de divulgação dos espaços da instituição, em que poderá ser discutido a importância e a utilização destes no cotidiano escolar. Outro momento da sequência é a realização de oficinas de fotografia e discussões sobre o tipo de

linguagem a ser empregada em uma legenda do Instagram, bem como a criação e revisão desses pequenos textos ou frases que podem ser utilizados na publicação da ferramenta pedagógica, trabalhando, assim, os eixos leitura, escrita, análise linguística e oralidade.

Apesar do presente trabalho ainda não ter sido executado em uma sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental - para o qual ele foi pensado, sua elaboração trouxe resultados para nós, enquanto discentes de pedagogia. Ofereceu a vivência de pensar e produzir um material didático, a partir de pesquisas e fundamentações teóricas, ampliando nosso olhar sobre as possibilidades da utilização da tecnologia em sala de aula, oferecendo um repertório para como fazê-lo.

A importância deste quesito se justifica na dinamicidade do mundo globalizado que, em alguns casos, não é acompanhada pelos livros didáticos, mas incorporados nas experiências dos alunos e, por isso, sua abordagem faz-se necessária em um processo de ensino mais contextualizado. Desse modo, é fundamental que o/a professor/a busque produzir materiais didáticos significativos, aproprie-se das mudanças sociais, com o objetivo de adequar o processo de ensino e aprendizagem às novas realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho contribuiu para significativas reflexões envolvendo a inserção de práticas digitais no contexto educativo, tendo em vista o avanço tecnológico que perpassa os muros da escola, apresentando-se de forma evidente na dinâmica pedagógica em sala de aula.

Nessa perspectiva, discutir os aspectos apresentados pela BNCC (2017) acerca do gênero textual digital e a sua relevância para a contemporaneidade, possibilitou a construção e ampliação de conhecimentos fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir de questões

cotidianas, ligadas ao âmbito social mais geral.

A temática acerca da inclusão de gêneros multimodais na prática pedagógica é um assunto que, aos poucos, está se perpetuando entre os profissionais da educação. Nessa perspectiva, construir uma sequência didática, a qual propõe sugestões e serve como base para o trabalho, com práticas educativas digitais, consistiu em uma experiência relevante para a nossa formação acadêmica, visto que, nos prepara para lidar com as questões envolvendo a multiplicidade de gêneros textuais presentes no cenário social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**, **2018**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 de agosto de 2019.

SOUZA, Márcio Vieira de; GIGLIO, Kamil. **Mídias digitais, redes sociais e educação em rede:** experiências na pesquisa e extensão universitária. São Paulo: Blucher, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** unidades de análise. In: ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O MEIO TÉCNICO CIENTÍFICO E INFORMACIONAL E A CULTURA TECNOLÓGICA: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Giovana Oliveira do Nascimento[1]
Pablo Sebastian Moreira Fernandez[2]

Resumo

A realidade do mundo globalizado interfere diretamente nas relações e transformações escolares, modificando as estruturas de ensino e prática docente. Nesse cenário a Geografia enquanto disciplina escolar, e ciência que estuda o espaço geográfico, discute o Meio Técnico Científico e Informal, através da evolução das técnicas humanas, hoje representando novas possibilidades de trabalho no Ensino de Geografia. Objetiva-se analisar as relações estabelecidas no terceiro espaço, na construção de uma cultura tecnológica, enquanto o conjunto de símbolos culturais, sociais que definem a identidade.

Palavras Chave: Ensino de Geografia. Cultura e Tecnologia. Meio Técnico Científico e Informacional.

[1] Mestranda do PPG/GEOPROF (Mestrado Profissional em Geografia) | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | giovana.oliveira804@gmail.com
[2] Docente do PPG/GEOPROF | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | pablosmfernandez@gmail.com

INTRODUÇÃO

A escola, a sala de aula, os sujeitos que a ocupam, suas vivências e práticas socioespaciais, refletem nos dias de hoje as contradições e espacialidades do mundo globalizado. Dentre estas marcas “do global” nos deparamos com a ideia de Meio Técnico Científico e Informacional, conceito formulado pelo geógrafo brasileiro Milton Santos, e que traz como uma de suas principais características refletir a evolução das técnicas, na chamada “era da modernidade” e/ou “era da informação”.

A evolução da sociedade capitalista contemporânea vem sendo regida pela inovação técnica e científica dos meios, que reverbera tanto nas relações sociais, como nos modos produtivos, em um mundo movido pelas “mudanças aceleradas”, que reconfiguram comportamentos, as relações educacionais, os processos de ensino e aprendizagem, a cultura escolar (foco de nossa pesquisa), no qual o homem é construtor e transformador das relações espaciais, na apropriação e produção da técnica.

Partindo desses pressupostos, é fundamental que o Ensino de Geografia incorpore (tanto na pesquisa, quanto em suas práticas educativas) uma concepção do Meio Técnico Científico e Informacional enquanto um espaço geográfico fundado nas relações humanas (e assim escolares), levando em consideração as transformações dos processos de ensino e aprendizagem e convertendo para a utilizando e reflexão acerca do uso de novas tecnologias.

Assim, temos objetivando-se discutir a compreensão do conceito de espaço que é basilar à Geografia, o período técnico e informacional e a cultura tecnológica, estabelecendo um percurso de consolidação tanto teórica, quanto fomentadora de práticas docentes diante da problemática das vivências e possíveis experiências da cultura jovem no espaço virtual, e como estas atual na configuração de uma “nova” educação geográfica.

A EVOLUÇÃO DAS TÉCNICAS E O PERÍODO TÉCNICO CIENTÍFICO E INFORMACIONAL

A Geografia é concebida quanto a ciência que estuda o espaço geográfico, dentro das interações do Homem com o meio natural, e ao longo do tempo histórico indica uma mudança das relações estabelecidas do meio, através da técnica. São as técnicas os meios instrumentais e sociais pelo qual o homem exerce suas atividades humanas, produz e cria o espaço geográfico (SANTOS, 2006).

A forma pela qual o homem se apropria da Natureza, e produz espaço geográfico, se dá pela técnica, significando o domínio e habilidade, que se faz presente na definição evolutiva dos métodos produtivos no espaço geográfico (evolução da técnica). Na construção epistemológica, de Milton Santos a divisão entre o meio natural é marcada pela condição primitiva do homem, evoluindo o meio técnico, através da “mecanização” do espaço e o homem utilizando-o para seus fins (domínio da técnica), e por fim, o Meio Técnico Científico e Informacional.

O período da informação e comunicação, no meio técnico científico e informacional, tem seu surgimento a partir de 1980, na revolução científico-técnica e no avanço tecnológico, momento de crescimento dos setores da chamada indústria de ponta, na terceira revolução industrial, na introdução dos microcomputadores, na difusão de bens eletrônicos e capitais flexíveis, na modernização das telecomunicações, e no surgimento da robótica e da biotecnologia, além de mudanças em escala global das mídias, das televisões, representando um novo sistema de controle de massa (SANTOS, 2006).

O contexto do surgimento do período técnico-científico e a própria globalização, apresentam-se juntos e consequentemente à evolução do sistema capitalista, pois o mundo global impulsiona o desenvolvimento dos meios técnicos, em uma ótica do mundo cujas dimensões sociais, culturais e

políticas passam a ser interligadas. Daí a criação de necessidades e padrões de consumo globalizados (o marketing e as multinacionais “padronizando gostos”) as novas tecnologias se tornando o meio e o instrumento difusor de informações e em alguns casos de conhecimento. É o capitalismo globalizante o precursor desta mudança que apresenta uma visão de mundo homogênea e totalizante, e que revela concepções do espaço geográfico em atualização.

CIBERCULTURA: O JOVEM TECNOLÓGICO

Na era digital a cibercultura emerge juntamente ao conceito de ciberespaço em trazer um significado ao meio comunicacional virtual, como a prática e identidade por trás dos recursos e usos, em relação aos avanços das tecnologias de informação e comunicação. Diante desta mudança, diante da necessidade de entender sua fusão ao sistema educacional, Belloni (2012) expõe a defasagem da cultura escolar nas questões éticas (conteúdos) e aspectos estéticos (linguagens, modos de percepção, imagens), em detrimento a inserção e o impacto que estas causam na cultura jovem, pois:

> O ciberespaço é o hipertexto mundial interativo, onde cada um pode adicionar, retirar e modificar partes dessa estrutura telemática, como um texto vivo, [...] é o ambiente de circulação de discussões pluralistas, reforçando competências diferenciadas [...] podendo potencializar a troca de competências, gerando a coletivização dos saberes, é o ambiente que não tem controle centralizado. (LEMOS, 2002, apud FREIRE et al, 2011, p. 81)

Mudanças comportamentais marcam a interação social no ciberespaço, caracterizado por uma pluralidade. É uma cultura “de emergência”, com um conjunto de símbolos próprios, habilidades diferenciadas, um comportamento não-linear, e que são reproduzidas nas esferas sociais, principalmente por seus usuários mais jovens, os chamados “nativos digitais”. E por isso deve-se ter uma atenção a influência do ciberespaço, seja no rápido acesso, velocidade da informação, sua imprevisibilidade, na relação com o mundo globalizado e a

constituição de uma identidade, na padronização e universalização das práticas, e na relação com as imagens técnicas, os recursos audiovisuais. É neste meio virtual que a cibercultura constrói um completo padrão de espacialidade, em processos interativos marcado pela fluidez dos fluxos sem a necessidade de um “fixo” ou um lugar concreto. Coll e Monereo (2010) definem que estas culturas “compartilham as mesmas características: geram sociabilidade e redes de relações humanas.”.

Entender a “cibercultura jovem” é entendê-la enquanto geração que cresce junto ao Meio Técnico Científico e Informacional, e que as novas tecnologias acompanham os estágios de desenvolvimento. Já a definição de jovem vai em relação a sua faixa, e sua capacidade de reflexão e percepção, bem como também sua cultura, que segundo Reguillo (ABRAMOVAY et all, p.55 2000) “fazem referência ao conjunto heterogêneo de expressões e práticas culturais juvenis”, não existindo somente uma cultura jovem, o que irá trazer semelhanças serão os aspectos comuns, tal como a sociedade, e meio que se insere.

POSSIBILIDADES NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Com a aceleração tecnológica e de informação sendo uma necessidade do mundo, cada vez mais na busca por desenvolvimento irá trazer uma multiplicação dos meios de comunicação, aparatos tecnológicos, que por sua vez é responsável por aumentar a quantidade de pessoas que apoderam destes meios. (FREIRE et al, 2011)

Nesse cenário a Geografia enquanto disciplina escolar, desenvolve um papel essencial na análise da realidade, através da concepção e estudo do espaço geográfico, estudando a evolução social e os meios de produção, seu processo evolutivo, compreendendo o Meio Técnico Científico e Informacional, sua influencia no mundo global, interligado e conectado e transformado pelos agentes globalizadores, colocando o aluno na posição de produção do

conhecimento, analisando sua própria realidade. Portanto na atividade docente na disciplina de geografia, a crítica é fator principal, Penha e Melo (2016) descrevem como “não alienante, mas conscientizadora”.

O Ensino de Geografia possibilita trazer ao aluno o entendimento do meio no qual se insere, analisando transformações, relações e o dinamismo das espacialidades que o condicionam, corroborando para uma leitura do seu mundo de vivência. Pelo qual pode ser abordando enquanto característica geral da geografia escolar, mas também na transversalidade entre temas e conteúdos no ensino, partindo dos conceitos introdutórios, redes geográficas, espaço urbano, estudos populacionais, globalização, dentre muitos outros assuntos abordados em sala de aula. Entender a realidade do mundo globalizado, como se configura, seu funcionamento, o reconhecimento do lugar, deve ser um princípio da geografia no processo de ensino e aprendizagem, na formação de cidadãos conscientes da realidade (SANTOS, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje o contexto educacional encontra-se na realidade dinâmica de renovação técnica, sendo possível perceber gerações distintas e usos diferenciados das técnicas, sob a ótica de um mundo da tecnologia e informação, em um ciberespaço, uma nova cultura emerge, marcada pelo meio digital, o mundo virtual, comunidades e símbolos de uma nova era, onde as relações ensino e aprendizagem são modificadas para atender a realidade dos alunos inseridos em um contexto digitalizado.

Moreira e Kramer (2007) afirmam que “A globalização tem afetado o modo de estruturar a educação escolar e de desenvolver o trabalho docente.” Trazendo a reflexão as mudanças presentes da percepção e constante transformação do espaço geográfico. Logo, cabe ao Ensino de Geografia a necessidade de incorporar o ciberespaço e a cibercultura, abordando as

mudanças do espaço geográfico, mundo dinâmico e global, para o aluno "nativo digital", na construção do saber, nas relações de ensino e aprendizagem e na leitura do mundo em que vive.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção.4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação.** 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

FREIRE, Wendel et al (Org.). **Tecnologia e Educação:** as mídias na prática docente. 2. Ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

COLL, César, MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. São Paulo: Artmed, 2010

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Mary Garcia Castro Júlio Jacobo. **Juventudes na Escola, sentidos e buscas:** Porque frequentam?. Brasília: MEC, 2015.

PENHA, J Jonas Marques da; MELO, Josandra Araújo Barreto de. Geografia, novas tecnologias e ensino: (re) conhecendo o "lugar" de vivência por meio do uso do google earth e google maps. **Geouerj**. Rio de Janeiro, p. 116-149. 2016.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo:** Globalização e meio técnico científico e informacional. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1037-1057, out. 2007.

USO DA MÍDIA (JORNAL) NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Angelica Veronica de Oliveira Martins[1]
Noélia Barbosa Costa de Queiroz[2]

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo contribuir, de forma direta ou indireta, com professores que buscam no jornal a oportunidade de um ensino diferenciado. Buscou-se através da pesquisa conhecer e identificar se o trabalho com o jornal contribui na aquisição de aprendizagens e habilidades necessárias a formação do cidadão. A pesquisa caracteriza-se como analítica ou explanatória porque pretendeu-se através da análise conhecer o processo de elaboração do jornal dentro da educação integral, identificando o desenvolvimento de aprendizagens/habilidades na realização do mesmo.

Palavras Chave: Escola. Mídia. Jornal. Educação Integral.

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE) | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | angelicageo@gmail.com
[2] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE) | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | noeliabela@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte do Projeto O uso da mídia (jornal) na Educação Integral: um estudo na Escola Municipal Profa Josefa Botelho em Natal/RN. O projeto fez parte das oficinas do Programa Mais Educação do Governo Federal e objetiva contribuir, de forma direta ou indireta, com professores que buscam no jornal a oportunidade de um ensino diferenciado, como também, resgatar os primórdios da Escola que deve ser de um ambiente de integração e construção de conhecimento que colabora com a formação de cidadãos capazes de transformar a sociedade na qual estão inseridos, de maneira consciente e responsável. Segundo Celéstin Freinet, o jornal escolar é a expressão natural, a base, da vida infantil em seu meio normal (Freinet, 1957, p. 5).

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumentou a oferta educativa nas escolas públicas ampliando espaços, tempos e oportunidades educativas, por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica e tem como prioridade contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando diferentes ações, projetos e programas nos estados, Distrito Federal e municípios, alinhado com o projeto pedagógico da escola. A proposta de Educação Integral visa extrapolar as salas de aulas e inserir no cotidiano dos estudantes conteúdos significativos. Para isto, não basta aumentar o tempo pedagógico, é preciso promover um currículo que vise a formação Integral do aluno que faz parte de uma sociedade pós-moderna, onde a aprendizagem acontece a todo instante e de várias maneiras.

A comunicação é a base do relacionamento humano, responsável pela difusão de experiências, informações e ideias desde a antiguidade, quando as

formas de interação eram orais e gestuais, mas perdiam-se com o tempo e não alcançavam longas distâncias. Limitações que motivaram o homem a fazer uso de desenhos e, mais tarde, da escrita.

> Os meios de comunicação desempenham um papel educativo importante, à medida em que constituem-se em processos eficientes de educação, porque ensinam de forma atraente, dinâmica e voluntária. (FREIRE, 2011, p.5).

É urgente que a escola, repense a sua relação com o processo de comunicação, pois a sociedade atual, que é uma sociedade globalizada, está pautada na informação e no conhecimento, é preciso aprender a aprender continuadamente.

Nessa perspectiva, o trabalho com Jornal Escolar utiliza-se de recursos de mídia impressa no desenvolvimento de projetos educativos dentro dos espaços escolares, exercitando a inteligência comunicativa compartilhada entre os diversos segmentos da escola, construindo assim, uma proposta de cidadania e engajando os estudantes em experiências de aprendizagens. Este trabalho defende o argumento de que o uso da mídia (jornal) na escola é um caminho a ser seguido pela comunidade escolar, por desenvolver nos alunos um maior envolvimento em seu cotidiano, como também participar de forma crítica das ações escolares, caminhando assim, para o alcance de resultados positivos.

O trabalho com jornal, entre outros aspectos, merece destaque nas escolas pelo fato de estimular a prática de leitura, quer seja por lazer ou satisfação pessoal, quer seja por registros de fatos, partindo do pressuposto de que “a leitura é sempre produção de sentido” (GOUMELOT, 2001, p.107).

O projeto do jornal passa por etapas de elaboração que comtempla o desenvolvimento de habilidades de escuta e de oralidade, através das entrevistas realizadas, vivenciando situações de leitura e escrita a partir do texto jornalístico estudado e/ou produzido, tornando o conteúdo escolar prazeroso e significativo, através do trabalho colaborativo, envolvendo os

alunos nas atividades da escola, para que possam registrar fatos e acontecimentos por meio de câmera digital, computador , utilizando o Publisher, que é um programa usado para diagramação eletrônica, como elaborações de layouts com textos, gráficos, fotografias e outros elementos e que ao final resultará na publicação da edição do jornal.

Entende-se que a proposta aqui apresentada, aponta para desenvolvimento do senso crítico dos alunos e o poder de síntese, visto que, todos os conteúdos discutidos para publicação do Jornal passará por uma análise do grupo, onde será debatida de forma a esgotar-se toda a sua complexidade. Ademais, com as facilidades advindas da inclusão digital no cotidiano dos alunos, pode-se não só fundamentar os assuntos publicados, mas trocar informações de forma mais rápida e consistente com outros discentes, possibilitando uma fidedignidade maior do veículo de comunicação em questão.

METODOLOGIA

O objeto de estudo da pesquisa foi a oficina do Jornal JB+ realizado na Escola Municipal Professora Josefa Botelho que fica localizada na rua Manoel Congo, 318 na Vila de Ponta Negra que atende cerca de 600 alunos da Educação Básica do 1o ao 7o ano e também Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola possui, além dos espaços das salas de aula uma quadra para a prática de atividades físicas e de lazer, como também um Laboratório de Informática com acesso a Internet Banda Larga, biblioteca, e sala para o desenvolvimento das oficinas do Programa Mais Educação, que atende 150 alunos do 4o ao 6o ano, divididos em seis (06) turmas no contra turno de seu horário de aula, onde todos participam das oficinas desenvolvidas no Programa: Letramento, Karatê, Coral, Pintura, Matemática e Jornal Escolar, este último, objeto da pesquisa apresentada.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracterizou-se como exploratória e descritiva. Pesquisas exploratórias Segundo Gil (2002, p.41) têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, inclui levantamento bibliográfico e entrevistas. Por meio das análises das informações obtidas junto aos sujeitos da pesquisa, aqui caracterizados como atores envolvidos no processo educacional: alunos, pais, professores, monitores e direção da escola, buscou-se conhecer o processo de elaboração do jornal dentro da educação integral. Para atingir o objetivo da pesquisa foi tomado como diretrizes, pressupostos capazes de identificar elementos fundantes à promoção do desenvolvimento de aprendizagens/habilidades a partir do processo de elaboração do jornal, no sentido de melhor explicitar e esclarecer os resultados obtidos com relação ao trabalho com o uso das novas tecnologias, e conhecer as principais dificuldades encontradas na escola com o uso do jornal. Já em relação aos meios a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, pois fez reflexões acerca das percepções dos entrevistados. Segundo Gil (2002, p.50) este procedimento envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer.

Foi elaborado um esquema de perguntas norteadoras a fim de buscar maiores informações realçada à subjetividade dos entrevistados, por meio de roteiro de entrevista semiestruturado. Segundo. Haguette (1997, p.86). a entrevista é definida como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

Os questionamentos versaram nos seguintes aspectos: Como se dá o processo de elaboração do jornal dentro do Programa Mais Educação da Escola Josefa Botelho? Quais as aprendizagens/habilidades adquiridas dentro do processo de realização do jornal? O que podemos apontar como resultados concretos com relação ao trabalho com o as tecnologias? Quais as principais dificuldades encontradas na escola com o uso do jornal?

Após a etapa de coleta de dados, o processamento e análise dos dados coletados e transcritos, ocorreu por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Os dados foram obtidos por meio de entrevistas com os gestores que apontaram como o trabalho realizado na oficina de jornal do Programa Mais Educação conquistou o interesse e o reconhecimento de toda a escola. No início houve pouco envolvimento por parte de “todos”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do exposto, entende-se de forma clara e sucinta, que o veículo de comunicação rapidamente foi aceito pela comunidade escolar, sendo um instrumento de pesquisa e comunicação. A proposta de universalização das questões internas da escola, abrange os três turnos de funcionamento da escola, divulgando ações, jogos, notícias e homenagens de todos os segmentos.

Na opinião dos docentes, ao participar da elaboração do jornal os alunos se sentem pertencentes ao ambiente escolar e assim responsáveis pela melhoria e bom andamento daquele lugar. Segundo eles os alunos que participam das oficinas do Programa Mais Educação, acabam se destacando entre os demais no que diz respeito a colaboração e expressividade e acredita- se que a produção do jornal, da forma como é realizado contribui para estes aspectos de forma positiva. Os professores apontam também que é possível perceber a melhora dos alunos em aspectos como oralidade e produções escritas, também melhoram no sentido de saber pesquisar na internet e tirar suas conclusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos relatos de todos os envolvidos na produção do

jornal JB+, foi possível verificar como as pesquisas ressaltam os benefícios da utilização deste tipo de mídia na escola, principalmente no que concerne ao incentivo da leitura e da escrita, à formação de leitores mais críticos e de sujeitos mais conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

BARDINI, L. Análise de conteúdo. São Paulo. Edições 70, 2011.

GIL, A.C. (2002) *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª. Ed. São Paulo: Atlas S/A.

GOUMELOT, J. M. Da Leitura Como Produção de Sentidos. In: CHARTIER, R. (org.) Práticas de leitura. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na Sociologia. 5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREINET, Celestin. Le journal scolaire. Vienne: Rossignol, 1957.

A FEIRA LIVRE DE SÃO BENTO COMO POSSIBILIDADE AO ENSINO DE HISTÓRIA PELA DISSEMINAÇÃO DAS REDES SOCIAIS

Sabrina Barros Nepomuceno[1]

Resumo

O presente artigo relata a implementação do projeto "O universo da feira livre de São Bento e o ensino de História disseminado pelo uso do Facebook" na Escola Profissional Edson Queiroz em Cascavel, no Ceará. O objetivo do trabalho foi compreender a relação feita pelos alunos sobre o imaginário da feira e o ensino de História tendo como recurso metodológico o alcance das redes sociais. Esta abordagem favoreceu a propagação da educação patrimonial e história local; assim como o compartilhamento de novas perspectivas do ensino de História, por meio do entendimento da feira como objeto de estudo.

Palavras Chave: Feira Livre. Ensino de História. Redes Sociais.

[1] Professora da rede pública do estado do Ceará e mestranda do programa de mestrado profissional em ensino de História (PROFHISTORIA)- UFRN. sabrinabarros2101@gmail.com.

INTRODUÇÃO

As relações da sociedade informatizada encurtaram espaços, transformando as noções de conhecimento e impondo uma cultura hegemônica em detrimento de nossas especificidades e singularidades locais. Apreender características da comunidade em que nos inserimos, nesta era da cibercultura, e compreender a mediação entre o global e o local a partir da participação cidadã efetiva foram intuitos centrais no planejamento desta atividade. Este trabalho enfatizou a Educação Patrimonial na escola E.E.E.P. Edson Queiroz, de Ensino Médio integrado à Educação Profissional situada em Cascavel - Ceará. O projeto "A modernidade vai à feira: O universo da feira livre de São Bento e o ensino de História disseminado pelo uso do Facebook" foi um trabalho contínuo, que passou por diversas formulações, redesenhos e incremento ao longo dos anos.

Abordar a temática do ensino de História em diálogo com as novas tecnologias é uma estratégia que atribui reverberação na pauta escolar a um tema relevante no currículo significativo, na perspectiva da aprendizagem histórica, subsidiada por uma metodologia inovadora.

> As tecnologias também podem ajudar a desenvolver habilidades espaçotemporais, sinestésicas, criadoras. Mas o professor é fundamental para adequar cada habilidade a um determinado momento histórico e a cada situação de aprendizagem. Elas são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam e medeiam o nosso conhecimento do mundo (MORAN, 2011, p.52)

Segundo este prisma a História e o trabalho do historiador/professor adquiriu distintas intencionalidades e no cenário onde o imperativo da globalização predomina é importante observar que de acordo com Bonilla e Oliveira (2011, p.43)

> [...] através das TIC, diversos espaços e recursos informacionais e comunicacionais de base digital têm se consolidado nos últimos anos,

> compondo um espaço de comunicação dinâmico e em constante expansão, o ciberespaço, através do qual fluem processos sociais, econômicos, políticos, culturais e subjetivos, e considerando que o direito à informação e à comunicação compõem os direitos humanos fundamentais, e que a cidadania se efetiva através da convivência coletiva no espaço público, pode-se admitir, então, que o ciberespaço também compõe o espaço público contemporâneo. (BONILLA, OLIVEIRA, 2011, p.43)

Neste cenário de mudanças, marcado por uma atividade histórica engajada em seu universo social, a ação de educação patrimonial em diálogo com as mídias sociais visa despertar a reflexão acerca de uma realidade próxima. Torres (2011) nos indica inclusive que a utilização das tecnologias digitais na vida contemporânea é cheia de possibilidades, salientando que é um caminho ainda pouco percorrido pelos historiadores, porém muito fértil, tendo contribuído para inúmeras transformações no campo do conhecimento.

Observa-se um paralelo com o uso de recursos do mundo virtual que atuam como disseminadores do enfoque de educação patrimonial, desta feita, nos convidam à percepção já debatida por Lemos (2003, p.12) onde “a cibercultura representa a cultura contemporânea sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna”. Essa vivência didático-pedagógica esteve amparada ainda, na valorização da pluralidade cultural através da provocação aos alunos de um olhar curioso e questionador sobre o seu entorno.

METODOLOGIA

No cotidiano da atividade docente foi possível perceber que um dos desafios recorrentes ao se propor a prática pedagógica em História era fazer com que os alunos intrínsecos a este processo, entendessem a razão e a importância da disciplina, desejando-se que estes assimilassem o vínculo dos diferentes processos históricos em relação com sua vida e a sociedade. Para

Arrais e Oliveira (2012) o aprendizado histórico só pode e deve acontecer no intuito de que a experiência faça sentido para a vida prática do sujeito, que nesse aspecto seria lhe conferir uma identidade.

Foi fundamental optar-se pela metodologia de ensino pautada na perspectiva inovadora, com uso das redes sociais. Neste sentido Moran (2011) observa que

> A escola, com as redes eletrônicas, abre-se para o mundo; o aluno e o professor se expõem, divulgam seus projetos e pesquisas, são avaliados por terceiros, positiva e negativamente. A escola contribui para divulgar as melhores práticas, ajudando outras escolas a encontrar seus caminhos. A divulgação faz com que o conhecimento compartilhado acelere as mudanças necessárias e agilize as trocas entre alunos, professores e instituições. A escola sai do casulo, do seu mundinho, e se torna uma instituição na qual a comunidade pode aprender contínua e flexivelmente. (MORAN, 2011, p. 108)

Este caminho metodológico consolidou-se a partir do estudo e do diagnóstico de identificação com o tradicional, com elos de memória e afetividade envoltos no universo da feira livre de São Bento. Era necessário, todavia, fortalecer a perspectiva de um ensino dinâmico, visto que o contato dos alunos de ensino médio com a tecnologia é eminente e isto poderia favorecer a aprendizagem e o aproveitamento das aulas, dada a atratividade deste recurso.

Essas inovações proporcionam possibilidades de enriquecimento da prática pedagógica e diversificam o ensino de história sob uma ênfase que não venha a restringir-se à abordagem apenas factual, tradicional ou “decoreba” dos conceitos e conteúdos trabalhados.

A ação desenvolvida nas turmas de 1º ano problematizou a temática do reconhecimento de um emblema do município de Cascavel-CE por intermédio do estudo nas aulas de História da Feira de São Bento, com um novo aparato de disseminação, a rede social Facebook.

A abordagem do projeto teve início em sala de aula, quando ao serem trabalhados os conceitos relacionados à introdução aos estudos históricos, tais como fonte histórica, memória, cultura, patrimônio histórico; incluiu-se a temática das feiras livres. Foram realizadas discussões no decorrer das aulas do 1º bimestre e posteriormente provocou-se que as turmas buscassem relacionar a abordagem com a utilização das redes sociais.

A página no Facebook serviria como diário de bordo mas também como forma de potencializar o alcance dos debates acerca do tema. Numa segunda etapa foram criados grupos de estudo na escola, provenientes das turmas de 1º ano, onde se utilizou como recurso didático a exibição de documentários e reportagens acerca do comércio popular e das manifestações culturais em diversas feiras no Brasil.

Nota-se, portanto o valor das utilização das redes sociais para diversificação da metodologia, como destaca Lorenzo “a utilização de um espaço de colaboração, como redes sociais, o professor por sua vez terá a oportunidade de verificar aspectos muitas vezes difíceis de serem identificados em uma sala de aula” (2013, p.30).

Na ação seguinte foi direcionada a pesquisa descritiva, com o estudo em campo acerca das feiras em meio à contemporaneidade por meio de visitações dos alunos à feira de São Bento. Uma série de entrevistas foi realizada com um público diverso para que assim fosse viável traçar um panorama acerca da relação entre a população local e as feiras na contemporaneidade.

Essa abordagem do ensino de História sob uma perspectiva inovadora buscou ressignificar o estudo dos conceitos históricos e disseminar as noções de educação patrimonial no incremento das práticas de reconhecimento, cidadania e identidade no âmbito escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de um olhar retrospectivo e atento sobre o trabalho com o projeto “A modernidade vai à feira: O universo da feira livre de São Bento e o ensino de História mediado pelo uso das redes sociais” foi possível notar que o interesse primordial desta ação havia se configurado. A dinamização do processo educativo por meio de recursos das tecnologias da informação e comunicação e da temática da valorização patrimonial foi experenciado com êxito. Foi preponderante neste trabalho entender as novas configurações adquiridas na prática do ensino de história com a introdução das TICs e observar o quanto seus resultados estiveram latentes nas expressões da aprendizagem histórica manifestada no ambiente de sala de aula.

Em síntese, como resultados evidentes os alunos passaram a “enxergar” o que antes lhes era despercebido, contribuindo assim, para o prosseguimento das ações como agentes multiplicadores desta iniciativa. Ver, discutir e apropriar-se criticamente fazem parte de uma trajetória contínua que hoje sentimos de forma bem mais presente o quanto permeiam os espaços de construção dos saberes em nossa realidade da disciplina de historia e na leitura de mundo que se apresenta à volta. O valor atribuído à vivência no espaço das feiras na contemporaneidade, dialogando com o universo das redes sociais reafirma o reconhecimento cultural desta manifestação popular por intermédio de uma metodologia inovadora e cativante aos discentes destas recentes gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos vivenciados com o projeto acerca da feira, a educação patrimonial e o uso das redes sociais, pôde-se enxergar uma nova perspectiva do ensino História, tendo como eixo irradiador a problematização dos conceitos históricos e a inserção de novas metodologias como suporte ao aprendizado. Tendo contribuído para sensibilizar o aluno a integrar-se à sua realidade como sujeito histórico, estimulou ainda a percepção, dentro da

atuação com o ensino de história sob a perspectiva de diversas fontes possíveis. O olhar sobre o contexto a sua volta como o problema central a ser debatido, foi o princípio básico e ponto fundamental desta pesquisa científica. Esta buscou perceber sobretudo, a dinâmica de apropriação do conhecimento histórico como um legado que suplanta o ambiente escolar e contribui para a formação humana e social da identidade e do exercício da cidadania.

A articulação entre os saberes da experiência e do meio escolar pôde proporcionar novas formas de conceber o aprendizado. O fenômeno educativo reforçou-se então como uma tarefa inconclusa e em perspectiva de constante construção, visto que formulada por valores, traços culturais e ideologias impregnadas de seu contexto social.

O saber mediado com as vivências dos discentes em contato com a feira popular e o uso das tecnologias passou a compor e enriquecer uma construção não apenas epistemológica, mas, sobretudo social do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARRAIS, Cristiano Alencar; OLIVEIRA, Eliezer Cardoso de. **As funções da teoria da história na construção do livro didático de História Regional**. In: SILVA, Maria da Conceição; MAGALHÃES, Sônia Maria de. O ensino de história: aprendizagens, políticas públicas e materiais didáticos. Editora da PUC Goiás, 2012.

BATES, Tony. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016. (caps. 3 e 4). Segunda Temporada (Second Session): Docência, história e uso de mídias digitais [08 autores] BONILLA, MHS; PRETTO, NDL (orgs). **Inclusão Digital: polêmica contemporânea** [online]. Salvador, EDUFBA, 2011. (cap 01).

BLIKSTEIN, Paulo. Viagens em Tróia com Freire: a tecnologia como um agente de emancipação. Educação e Pesquisa, v. 42, n. 3, 2016.pp.837-856.BONILLA, FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.**23ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LEMOS, André; Cunha, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003. pp. 11-23.

LORENZO, Eder Maia. **A Utilização das Redes Sociais na Educação:** A Importância das Redes Sociais na Educação. 3 ed. São Paulo: Clube de Autores, 2013.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz & ARAÚJO, Marcos Antônio Alves de. **Territorialidades e Sociabilidades na Feira Livre da Cidade de Caicó -RN.** Natal: Instituto de Geografia da UFRN, 2008.
MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5 ed. Campinas-SP: Papirus, 2011. (Caps. 2, 4 e 5).
TORRES, Aracele Lima. **Por um conhecimento livre: o papel das tecnologias digitais na defesa da democratização das informações.** In: XXVI Simpósio Nacional de História: ANPUH 50 anos, 2011, São Paulo.

METODOLOGIAS ATIVAS E COMPUTAÇÃO DESPLUGADA NO ENSINO DE BANCO DE DADOS

Sulyn Correia de Medeiros [1]

Mirelly Éllen Mendes de Lucena [2]

Jefferson Felipe Silva de Lima [3]

Resumo

As Metodologias Ativas (MA's) visam maior envolvimento por parte dos alunos no processo de construção de seus conhecimentos. Em temas mais técnicos, MA's tem apresentado bons resultados, pois permite/incentiva a atividade em cooperação entre os alunos e professores. Este trabalho apresentará uma experiência ocorrida em uma escola técnica no Sertão da Paraíba, no curso de Manutenção e Suporte em Informática, com o tema Banco de Dados. O resultado obtido foi a grande participação e engajamento dos alunos na construção do conhecimento e a socialização destes, dentro e fora da sala de aula.

Palavras Chave: Metodologias Ativas. Ensino de Computação. Computação Desplugada. Banco de Dados.

[1] Graduanda em Bacharelado em Ciência da Computação | Universidade Estadual da Paraíba/Centro de Ciências Sociais e Exatas Aplicadas| sulynmds@gmail.com

[2] Graduanda em Bacharelado em Ciência da Computação | Universidade Estadual da Paraíba/Centro de Ciências Sociais e Exatas Aplicadas| lucenamirelly@gmail.com

[3] Professor do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação | Universidade Estadual da Paraíba/Centro de Ciências Sociais e Exatas Aplicadas | jfsilvadelima@gmail.com

INTRODUÇÃO

A execução deste trabalho foi em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, composta por 16 alunos com faixa etária entre 16 e 17 anos em uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) da cidade de Patos-PB. A referida turma é matriculada no curso técnico de Informática, o qual possui entre outras disciplinas obrigatórias, a disciplina de Banco de Dados I.

O modelo de ECIT implantado na Paraíba, tem sua base pedagógica visando uma educação de excelência. Atualmente a Paraíba conta com 153 ECIT, atendendo aproximadamente 47 mil estudantes, oferecendo além do que é proposto pela base nacional curricular comum, disciplinas e currículos diversificados, e neste contexto, cursos como o de Manutenção e Suporte em Informática, Montagem e Manutenção de Computadores e Comércio são ofertados. O principal objetivo destas instituições é formar integralmente os jovens desenvolvendo conceitos importantes na formação destes, como: protagonismo juvenil, projeto de vida, estudos orientados, atividades de acolhimento, tutorias, salas temáticas, clubes juvenis entre outras estratégias. (GOVERNO DA PARAÍBA, 2019)

Conforme mencionado anteriormente, o tema abordado nesta experiência foi Banco de Dados. Um Banco de Dados (BD) é uma coleção de dados que estão relacionados, representando informações sobre um domínio específico (KORTH, 2012). Tudo que envolve sistemas de informações e/ou sistemas informatizados necessita de um BD independentemente da área de conhecimento, tem-se a necessidade de armazenar e manipular dados e neste contexto é de extrema importância que estes sejam armazenados de forma organizada que possam permitir um posterior acesso eficiente. Neste sentido, torna-se fundamental que os BD's sejam projetados (MAGALHÃES, 2010).

Uma das abordagens bastante utilizada pelos profissionais da área é a entidade-relacionamento (ER), onde um modelo é representado graficamente

através do diagrama entidade-relacionamento (DER), o qual traz informações sobre as entidades do sistema e seus atributos (PAVON et. al, 2018).

Diante deste conteúdo de DER, abordado na disciplina supracitada, foi observado que as Metodologias Ativas e a Computação Desplugada poderiam ser utilizadas como estratégia de melhoria no processo de aprendizagem. Para utilizar as Metodologias Ativas, foram utilizados exemplos do cotidiano dos alunos, a partir da observação do professor sobre o contexto e realidade a qual os alunos viviam. Após tal observação, foi traçado de qual forma o conteúdo da disciplina de Banco de Dados I, poderia ser associado a realidade dos mesmos, em busca de um despertar na zona de desenvolvimento proximal.

Tais conteúdos eram abordados anteriormente utilizando a estratégia tradicional de apresentação de conteúdos (seja em forma de slides ou apostilas), e avaliações em forma de prova escritas. Tal prática em muitas situações eficiente, apresentou em várias situações ineficiência no contexto da ECIT, principalmente devido a distância existente entre o conteúdo técnico (base da ementa do curso) com a realidade dos discentes.

Observando tal situação e buscando seguir os objetivos (já citados) da ECIT, o presente trabalho objetiva apresentar uma estratégia de ensino para o componente Banco de Dados, utilizando para tal, estratégias de Metodologias Ativas e Computação Desplugada, bem como o incentivo ao trabalho em equipe, a colaboração entre as equipes e a socialização dos resultados para a comunidade escolar.

METODOLOGIA

Visando uma nova alternativa ante o método tradicional de ensino e também a melhoria do aproveitamento em sala de aula, este trabalho mostra uma ação executada em uma turma de Ensino Médio, que foi dividida em duas etapas. Na primeira etapa foram utilizadas algumas Metodologias Ativas de ensino e na segunda a Computação Desplugada.

Lacerda e Santos (2018) defendem que, quando os alunos são submetidos a pensarem e a participarem da aula de maneira ativa, o seu aprendizado é maior, quando comparado ao método tradicional de ensino - que geralmente utiliza a memorização e a reprodução de conteúdos disciplinares descontextualizados. O ideal para sair do método tradicional de ensino, além da inclusão de atividades ativas, seria uma sala de aula em que o aluno e o professor possam redefinir os objetivos da aula, além de técnicas participativas nas quais a avaliação seja parte do processo, garantindo um melhor aproveitamento da aprendizagem.

As Metodologias Ativas servem como formas de melhorar o processo de aprendizagem por meio de experiências reais ou simuladas, objetivando solucionar desafios em atividades essenciais da prática social, permitindo ao professor uma revisão de sua prática pedagógica, muitas vezes buscando parcerias com a turma, citando casos do cotidiano destes e ligando tais casos ao conteúdo abordado. (BERBEL, 2011).

Diesel et al. (2017) enfatiza que a metodologia ativa prioriza a autonomia dos estudantes, onde suas experiências, saberes e opiniões são valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento, visto que, o método tradicional prioriza a figura do docente e as informações transmitidas exclusivamente por ele. Tais exemplos permitem ao professor uma aula um pouco mais informal, trazendo ao aluno menos desconforto para comentar o conteúdo, tirar dúvidas e até mesmo compartilhar algum conhecimento pessoal ou fazer analogias ao tema principal da discussão.

É preciso, portanto, adicionar às formas tradicionais de ensino, as Metodologias Ativas de ensino, que podem ser utilizadas como recurso didático na prática docente cotidiana. (BORGES et al. 2014). Sendo assim, o aluno é convocado a participar, tendo mais espaço para opinião e discussão em sala de aula, enquanto o professor dá voz aos membros da turma e passa a ser mediador no conteúdo abordado e da experiência como um todo.

Na segunda etapa deste trabalho deu-se ênfase a Computação Desplugada, esta criada por Tim Bell, Ian Witten e Michael Fellows, na Nova Zelândia em meados da década de 1990, é guiada por princípios e objetivos que visam à popularização da ciência, usando a curiosidade inerente a todas as faixas etárias, com simulações e atividades computacionais, porém sem o uso do computador. Tal método visa apresentar a simplicidade existente nas atividades básicas que regem os sistemas computacionais, a cada dia mais presentes no cotidiano das mais diversas realidades e contextos socioeconômicos (BELL, 2011).

O que deve ser ressaltado em atividades desconectadas é que a atividade não deve apenas dar aos alunos desafios e psicologia competitiva, mas também refletir as coisas interessantes no processo de resolução de problemas. As atividades devem ser planejadas de modo que os alunos tenham uma sensação de realização durante o processo de solução de problemas. Outro importante objetivo da Computação Desplugada é a colaboração, em vez de resolver o problema sozinho, o problema é resolvido através de várias colaborações com colegas, enfatizando a aprendizagem cooperativa (JUN, 2018).

Seguindo os fundamentos das Metodologias Ativas de ensino, a primeira etapa da experiência buscou um melhor entendimento sobre o funcionamento de um BD. Para tal, foram mostrados exemplos de bancos de dados hierárquicos (em modelo de árvore, contendo o nó raiz e seus filhos), utilizando como exemplo os grupos de facções existentes na cidade , tendo em vista que essas facções são divididas por bairros e apenas 2 destas predominam a cidade.

Usando como estratégia chave as analogias do conteúdo específico a realidade dos alunos, a seguinte situação foi apresentada: O nó raiz representado pelo nome da cidade (chamado de nó auxiliar), os filhos do nó auxiliar representado pelos bairros (chamados de instâncias) e os grupos de facções (chamados de domínio das instâncias). Neste caso, em Patos, as

facções são divididas por bairros, alguns deles são compostos por integrantes de uma facção e outros compostos por componentes da outra facção.

Já durante a segunda etapa foi dado início ao conteúdo de DER, onde foi aplicada a Computação Desplugada. Para tal a aula foi realizada no pátio da escola onde a turma foi dividida em 3 equipes com o objetivo de montar um diagrama. Foi sorteado para cada equipe 3 questões e para cada uma das questões as equipes teriam que montar um diagrama com o material confeccionado pela professora da disciplina.

A representação foi feita da seguinte forma: as entidades eram recortes em triângulos, os relacionamentos recortes em losango, os atributos e domínios representados por elipses e a ligação entre cada uma desses recortes eram interligados por fita adesiva. Vale ressaltar que todo este material foi fixado nas paredes da escola.

Após finalizada a montagem dos diagramas, cada equipe teve que apresentá-los não só para os colegas de sala, mas também para uma comissão composta pelo gestor da escola, secretários e membros da coordenação pedagógica. Neste momento os alunos explicaram as entidades, relacionamentos, atributos bem como os domínios das questões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a aplicação dessas metodologias nas aulas, os alunos foram avaliados com uma atividade qualitativa (atividade supracitada) e uma atividade quantitativa (prova bimestral). Foi possível observar em ambas atividades que os alunos obtiveram um bom rendimento na nota quantitativa, principalmente devido a participação ativa na realização dos exercícios e protagonismo na execução das atividades. Também foi observada uma melhoria significativa na nota qualitativa, visto que nenhum aluno que participou da experiência relatada neste trabalho obteve nota abaixo de 8,0 na prova bimestral.

Em relação a avaliação da turma via análise comportamental, foi possível identificar uma melhoria na convivência social destes, durante e após as aulas, mesmo com aqueles que simpatizavam com facções diferentes. No momento em que eles puderam utilizar a realidade a qual convivem para aprender e discutir um novo conteúdo além de alunos protagonistas e autônomos, estes puderam interagir como estudantes e não, como integrantes de facções rivais.

Após os exemplos com analogias à realidade na qual os alunos estão inseridos no seu cotidiano, foi observada uma crescente melhoria na convivência entre os alunos, através do incentivo ao trabalho em conjunto, liderança, autonomia e proativismo.

Por fim, foi possível observar uma maior satisfação dos alunos durante o processo de aprendizagem, visto que, por estarem trabalhando com Metodologias Ativas/Computação Desplugada, atividades lúdicas e colaborativas foram chave, tanto na discussão e construção de conteúdos anteriormente abordados de forma unilateral (conhecimento apenas advindo do professor), quanto na avaliação, que ao invés de ser feita por provas escritas, foi feita de maneira prazerosa e colaborativa, com a participação e interação de toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Metodologias Ativas surgem com intuito de propor melhorias no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no quesito do protagonismo estudantil e bilateralidade do saber. Com tais metodologias o aluno se torna parte ativa do seu processo de aprendizagem, podendo guiar o professor a

uma abordagem mais eficiente ante ao contexto e conhecimento que já detém, bem como avaliações diferenciadas, quebrando o temor existente nos processos avaliativos ditos tradicionais.

No presente trabalho apresentou uma proposta para o ensino de Banco de Dados, porém, a estratégia pode e deve ser considerada para outros temas, não só da ciência da computação, mas qualquer outro que exija grandes níveis de abstração por parte do discente. Aproximar a ciência e conteúdos tidos como técnicos por grande parte da população, deve ser missão da academia, visto que esta é a principal mantenedora das instituições de ensino, pesquisa e extensão mundo afora.

As Metodologias Ativas contribuem nesse processo, possibilitando uma construção democrática e justa do conhecimento, envolvendo o aluno, a comunidade escolar e o meio o qual está inserida.

REFERÊNCIAS

BELL, Tim, WITTEN, Ian and FELLOWS, Mike. **"Computer science unplugged: Ensinando Ciência da Computação sem o uso do computador"**, Classic.csunplugged.org, 2011. [Online]. Disponível em: https://classic.csunplugged.org/wp-content/uploads/2014/12/CSUnpluggedTeachers-portuguese-brazil-feb-2011.pdf. Acesso em: 11- Maio- 2019.

BERBEL, Neusi Aparecida Narvas. **As Metodologias Ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. 2011. 16 f.Artigo(Ciências Sociais)-Universidade Estadual de Londrina.

BORGES, Silva Tiago, ALENCAR, Gidélia. **Metodologias Ativas na promoção da formação crítica do estudante: O uso das Metodologias Ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior**. 2014. 25 f. Artigo (Pós graduação em Metodologia do Ensino Superior) - Faculdade Visconde de Cairu.

DIESEL, A., BALDEZ, A. L. S, & MARTINS, S. N. **Os princípios das Metodologias Ativas de ensino: uma abordagem teórica.** 2017. In: Revista Thema, Volume 14, Número 1. . Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 30 mar. 2019.

GOVERNO DA PARAÍBA. Escola Cidadã Integral. **Escola Cidadã Integral - Ensino**, 2019. Disponivel em: <https://sites.google.com/view/ecipb/ensino?authuser=0>. Acesso em: 11 Agosto 2019.

KORTH, H.F. e SILBERSCHATZ, A. e SUDARSHAN, S; **Sistema de Banco de Dados**, Editora Elsevier Campus, 6ª edição revisada, 2012.

LACERDA, Flávia Cristina Barbosa; SANTOS, Letícia Machado dos. **Integralidade na formação do ensino superior: Metodologias Ativas de aprendizagem.** Avaliação (Campinas), Sorocaba , v. 23, n. 3, p. 611-627, Dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000300611&lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2019.

MAGALHÃES, Rafael e NETO, Michelle. **AprenDER: Ferramenta de Apoio à Construção de Diagrama Entidade Relacionamento para Deficientes Visuais**. Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE 2010.

PAVON, Gino; GOMES, Maurício; ÉBOLI, Daisy; BISSACO, Mª Aparecida. **Interface Para Acessibilidade De Alunos Cegos Na Construção De Um Diagrama De Entidade Relacionamento (DER) Em Banco De Dados: Modelagem Conceitual.** Revista Científica - UMC, edição especial PIBIC, 2018.

A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIGITAIS PARA A SISTEMATIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO CERES - CURRAIS NOVOS

Fernando Wanderson de Lima Costa[1]
Morgana Sousa de Melo[2]
Letícia dos Santos Carvalho[3]

Resumo

Objetiva-se discutir sobre a importância dos recursos digitais como estratégia de organização da aprendizagem. Apresenta-se uma experiência desenvolvida em um curso de extensão voltado para alunos da graduação, no qual foram elaboradas atividades com recursos digitais online (Coogle, Padlet, OneNote). Como resultado, evidenciou-se uma mudança na forma de organização dos estudos, mais autônoma e diversificada, com a potencialidade de contribuir para a autodidaxia e, por conseguinte, uma aprendizagem mais significativa.

Palavras Chave: Organização dos estudos. Sistematização da aprendizagem. Recursos Digitais.

[1]Graduando em Letras | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |fernandowandersonlc1@gmail.com
[2]Graduanda em Letras |Universidade Federal do Rio Grande do Norte |morgana_smcn@hotmail.com
[3] Professora do Departamento de Letras do Ceres| Universidade Federal do Rio Grande do Norte | lleticia_carvalho@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A sociedade encontra-se em uma época tipicamente “conectada”. Nota-se que, por meio da Tecnologia da Informação e Comunicação (TDIC), novas ferramentas e suportes tecnológicos estão cada vez mais presentes precocemente nas práticas sociais dos indivíduos, modificando, inclusive, a representação do tempo e espaço (KENSKI, 2003). No âmbito da esfera acadêmica, compreende-se que a tecnologia pode oferecer contribuições significativas por meio da utilização de recursos digitais, pois fornecem outras perspectivas de aquisição de conhecimento que auxiliam no processo de aprendizagem.

A tecnologia, através de suas funcionalidades, tem a potencialidade de

contribuir como um grande suporte para a realização de novas práticas de estudos. Entretanto, o uso inadequado das tecnologias tem sido uma das razões pelas quais os estudantes não estão conseguindo organizar suas aprendizagens, e assim se sintam desmotivados a estudar (SILVA, 2016). Nesse sentido, depreende-se que a utilização desses recursos deverá ser realizada de forma consciente.

Com efeito, o presente trabalho tem como objetivo discutir sobre a importância dos recursos digitais como estratégias de organização da aprendizagem, fomentando a discussão sobre a utilização de esttatégias de sistematização e organização de estudos autônomos por meio de recursos tecnológicos.

METODOLOGIA

Este trabalho advém de uma experiência desenvolvida em um curso de extensão voltado para alunos da graduação do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), do campus de Currais Novos. Na oportunidade, foram elaboradas atividades com recursos digitais *online* (Coogle, Padlet e OneNote), as quais possibilitaram produções individuais de murais, mapas conceituais, mapas mentais, organização de ideias e informações em blocos de anotações a partir de diferentes temáticas. A atividade foi aberta para a comunidade acadêmica e externa, com a inscrição de 13 alunos.

No decorrer do curso, os participantes tiveram encontros presenciais voltados para uma aprendizagem ativa, a qual

> [...] utiliza a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. (MITRE, S. M. et al.2007,p.3)

Conforme o pensamento dos autores, os discentes envolvidos no curso de extensão foram agentes ativos no processo de aprendizado, com diferentes instrumentos e estratégias, nos quais foram discutidas temáticas diversificadas com o propósito final para elaboração de um material mediante um recurso digital *online*. Dessa forma, foram apresentados recursos digitais disponíveis na *web* 2.0, com o propósito de contribuir para a organização de estudos dos discentes no contexto universitário.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No decorrer do trabalho, ficou evidente de que forma os recursos digitais apresentados foram relevantes na produção de materiais *online* que contribuíram para a sistematização da aprendizagem. Para evidenciar alguns aspectos de suas produções, foi elaborado um questionário com 4 perguntas abertas para os participantes do curso.

Em relação às contribuições da tecnologia para organização da aprendizagem, os participantes afirmam que obtiveram melhor aproveitamento do tempo e estudo por planejar e organizar com mais eficácia, a partir dos recursos digitais. Uma das participantes (P4) alega: "*agora eu sei como otimizar meu tempo, realizando tudo que tenho que fazer além de utilizar as ferramentas digitais para avaliar meus estudos e até na elaboração de trabalhos na graduação".*

Dessa forma, pode-se notar a relevância da presença tecnológica no andamento das atividades promovidas pelos participantes, agindo ativamente em suas tarefas acadêmicas. Kenski (2003, p.29) corrobora esse pensamento, ao afirmar que a utilização dessas ferramentas "altera todas as nossas ações, as condições de pensar e de representar a realidade, particularmente no que se refere à maneira de trabalhar em atividades ligadas a educação escolar".

No que tange às possíveis dificuldades no uso das tecnologias digitais, P2,afirma que *"Sim, a princípio me sentindo insegura frente ao uso das TDICs, achei que não iria aprender a usar esse tipo de recursos".* P3 certifica que *"Sim, alguns comandos possíveis manualmente, é dificultado no meio digital.* P4 relata que *"Ao decorrer do curso encontrei sim, algumas dificuldades, pois trabalhamos com vários programas e aplicativos que eu não conhecia, então foi feito tudo novo, mas manuseei e aprendi a usar perfeitamente"*.

Consoante às respostas, Marc Prensky (2001) discute termos como "Nativos Digitais e "Imigrantes digitais", sendo o primeiro concebido como falantes nativos da linguagem digital. O segundo termo trata-se sobre

> Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de Imigrantes Digitais. (PRENSKY,2001, p.2)

Nessa perspectiva, embora o autor faça essa divisão entre tipos de indivíduos em conformidade ao uso e a presença da tecnologia, por meio das afirmativas dos alunos, compreende-se que embora eles sejam concebidos como “Nativos Digitais”, por terem nascidos em meio à “terceira revolução”, no que se refere desenvolvimento de recursos digitais, é perceptível que ainda enfrentam alguma dificuldade como os “imigrantes digitais”, mas que, frente ao uso de novas ferramentas digitais, respondem de forma rápida às novas exigências, algo bem característico dos nativos digitais.

Por fim, em relação aos os recursos utilizados (OneNote, Coogle e Padlet), questionados sobre quais eram seus pontos de vistas diante suas funcionalidades, P1 admite “*O recurso que mais utilizo é o OneNote, ele foi um ótimo instrumento para realizar meus mapas mentais para a forma digital*”. Por sua vez, P2 reitera que “*As funcionalidades dos recursos utilizados foram bastante úteis para realizar a sistematização de meus estudos*”. Já P3, afirma que o “*OneNote, excelente ferramenta de estruturação dos conteúdos ajudando a fixar e compreender os assuntos*”. P4 relata que “[...]*cada um apresenta suas particularidades que deixa à vontade para escolher o que disponibiliza o melhor design para ajudar na exposição do conteúdo abordado”*

De acordo com essas afirmações e segundo Kenski (2003, p.38)

> [...]não podemos mais identificar todas as novas tecnologias como orientadas para as mesmas finalidades e com os mesmos graus de complexidade. Múltiplas são as tecnologias e diversas são suas finalidades e funções.

Como afirma a autora, foi possível verificar por meio das produções apresentadas, em que os alunos compreenderam as finalidades, o modo operacional e funcional de cada recurso, visando aplicar as suas necessidades dentro de cada ambiente virtual. Além disso, percebe-se que agem de modo autônomo no processo de aprendizado. Sobre essa autonomia, Belloni (2008, p.728) afirma que é uma

> [...] qualidade indispensável ao desenvolvimento da autodidaxia, uma competência ao mesmo tempo propiciada por elas e necessária, até mesmo imprescindível, na apropriação das técnicas de informação e comunicação que povoam nossa existência. Esta competência, relacionada com a

> capacidade de “aprender a aprender” de que falam os discursos educacionais em voga, é fundamental para a vida social contemporânea, seja para o trabalho, seja para a cidadania.

Conforme a autora, a autodidaxia contribui para uma aprendizagem mais significativa, pois a apropriação de novos conhecimentos de forma individual e com o suporte das TIDCs se torna necessária diante das novas exigências da vida cotidiana. Além disso, a prática contribuiu diretamente para o letramento digital dos discentes, tendo em vista suas potencialidades e funcionalidades que geram organização do pensamento, interação e colaboração no ambiente virtual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, objetivou-se apurar as contribuições da utilização de recursos digitais para a sistematização de aprendizagem no contexto universitário como uma nova prática educativa. Após as respostas acerca dos resultados obtidos, compreende-se que os participantes agiram ativamente durante as propostas apresentadas, como também fizeram bom uso dos recursos apresentados com suas devidas especificidades e finalidades.

Nessa perspectiva, os recursos digitais *online* proporcionam outras experiências no modo como os indivíduos interagem com o conhecimento. Segundo Belloni (2008, p.728)

> [...] o uso pedagógico adequado das TIC favorece estas interações, na medida em que cria ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e mais democráticos do que a sala de aula convencional, favorecendo a aprendizagem colaborativa.

Por fim, de acordo com a autora essa nova prática educacional foge dos métodos tradicionais de aprendizagens, no qual proporciona um estímulo por parte dos envolvidos na realização de estudos mais dinâmicos e interativos.

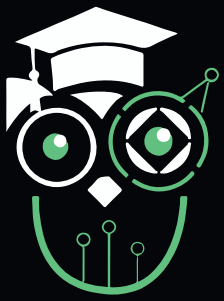
REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. Infância, Mídias e Aprendizagem:Autodidaxia e Colaboração. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104-Especial, p.717-746, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em : 14 de ago. de 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**.Campinas, SP: Papirus, 2003. MITRE, Sandra Minardi et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p.1-12, 26 jul. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?scrip=sci_arttex&pid=S1413-81232008000900018&tlng=pt. Acesso em : 14 ago. 2019.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, Imigrantes digitais**. 2001. Disponível em:<http://crisgorete.pbworks.com/w/file/fetch/58325978/Nativos.pdf>.Acesso em: 16 de ago. de 2019.

SILVA, Thayse O. **Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais**. Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2016.



Anais do II Encontro de Práticas Educativas Digitais: livro de resumos

04 a 06 de Setembro de 2019

LTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

UFRN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE