

Volume 9
2023

Coletânea **SABERES** *e Interligações*

uniatual
EDITORA

Volume 9
2023

Coletânea **SABERES** *e Interligações*

uniatual
EDITORA

© 2023 – Uniatual Editora

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Uniatual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C694s Coletânea Saberes e Interligações - Volume 9
/ Jader Luís da Silveira (Organizador). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2023. 124 p.: il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-86013-52-8
DOI: 10.5281/zenodo.8331762

1. Coletânea. 2. Multidisciplinar. 3. Saberes. 4. Interligações. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 001.4
CDU: 001

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Uniatual Editora
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniatual.com.br
universidadeatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniatual.com.br/2023/09/coletanea-saberes-e-interligacoes.html>



AUTORES

ALESSANDRO DE SOUZA REIS
ANA FLÁVIA SOUTO FIGUEIREDO NEPOMUCENO
ÉRIKA CONCEIÇÃO GOMES
GABRIELE TRINDADE DE SOUZA
GEYSLANE PEREIRA MELO DE ALBUQUERQUE
JORGE DE SOUSA SANTOS
JULIA GABRIELLE ANUNCIAÇÃO FERREIRA SILVA
LÉIA GUEDES LUCIANO
MARCOS JUNIO LIRA SILVA
MARIANA ANGÉLICA SILVA DE LIMA
MARIANA SOUTO FIGUEIREDO
RÔMULO GUSMÃO SANTANA DOS SANTOS
SABRINA CAROLINE BASSANI
SUELLEN RODRIGUES GOMES DE SOUSA
VERONICA RODRIGUES DA SILVA

APRESENTAÇÃO

A obra “Coletânea Saberes e Interligações - Volume 9” foi concebida diante artigos científicos especialmente selecionados por pesquisadores da área.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos interdisciplinares, aliados às temáticas das práticas ligadas a inovação, bem como os aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 OS ESTUDOS BAKHTINIANOS E A CRIANÇA NA LÍNGUA(GEM) <i>Sabrina Caroline Bassani</i>	8
Capítulo 2 A EDUCAÇÃO NA GERAÇÃO DE SCREENAGERS: DESAFIOS DOCENTES E O PERCURSO FORMATIVO DE ALUNOS NATIVOS DIGITAIS <i>Jorge de Sousa Santos</i>	21
Capítulo 3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS <i>Alessandro de Souza Reis; Léia Guedes Luciano</i>	33
Capítulo 4 OS CAMINHOS DA VIDA ESCOLAR NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO SESC <i>Marcos Júnio Lira Silva</i>	48
Capítulo 5 TECNOLOGIAS, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS DIGITAIS E OS RISCOS NO CONTEXTO ESCOLAR <i>Jorge de Sousa Santos</i>	64
Capítulo 6 TENDÊNCIA DE MORBIDADE HOSPITALAR POR NEOPLASIA MALIGNA DO LÁBIO E DA CAVIDADE ORAL NO NORDESTE DO BRASIL: UM ESTUDO ECOLÓGICO <i>Julia Gabrielle Anunciação Ferreira Silva; Rômulo Gusmão Santana dos Santos; Gabriele Trindade de Souza; Ana Flávia Souto Figueiredo Nepomuceno; Mariana Souto Figueiredo</i>	76
Capítulo 7 OS REFLEXOS DO ATO DE LER NA LEITURA DE MUNDO DA CRIANÇA <i>Marcos Júnio Lira Silva; Veronica Rodrigues da Silva</i>	86
Capítulo 8 AMBIENTE DE APRENDIZAGEM TECNOLÓGICO E O PAPEL DO PROFESSOR NO E-LEARNING: REFLEXÕES SOBRE A DINÂMICA PROFESSOR X TECNOLOGIA X ALUNO FRENTE ÀS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE <i>Jorge de Sousa Santos</i>	103
Capítulo 9 O PAPEL DO ENFERMEIRO NA SEGURANÇA DO PACIENTE EM UMA ASSISTÊNCIA DE RISCOS <i>Érika Conceição Gomes; Mariana Angélica Silva de Lima; Suellen Rodrigues Gomes de Sousa; Geyslane Pereira Melo de Albuquerque</i>	116
AUTORES	120

Capítulo 1
OS ESTUDOS BAKHTINIANOS E A CRIANÇA NA
LÍNGUA(GEM)
Sabrina Caroline Bassani

OS ESTUDOS BAKHTINIANOS E A CRIANÇA NA LÍNGUA(GEM)

Sabrina Caroline Bassani

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo

Fundo (UPF). E-mail: bassanisabrina411@gmail.com.

RESUMO

Neste artigo, propõe-se aproximação dos pressupostos de Mikhail Bakhtin e o seu Círculo (1992/2004) e a Aquisição da Linguagem, trazendo reflexões teóricas que decorrem dessa aproximação, principalmente, no que tange a inserção da criança na língua(gem) e as contribuições do dialogismo para essa área. Para tanto, utiliza-se a abordagem dialógica de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (1992, 2004), segundo os quais o sujeito é considerado como um ser social que se apropria da palavra por meio da experiência com o mundo que o cerca. Tais pressupostos dialogam com as abordagens de Del Ré, Paula e Mendonça (2014) para quem a Aquisição da Linguagem pode ser abordada sob várias óticas, demonstrando, especialmente, como o olhar bakhtiniano pode auxiliar no entendimento sobre o processo de aquisição da fala pela criança. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo, explicativo, bibliográfico e qualitativo. Tal estudo demonstra que olhar para a criança na língua(gem) a partir da visão bakhtiniana é também considerá-la como um sujeito que se constitui socialmente a partir da interação verbal, na relação de troca com o outro e que, devido à sua inserção social e histórica, está em constante processo de formação.

Palavras-chave: Criança. Língua(gem). Dialogismo.

ABSTRACT

In this article, we propose an approximation of the assumptions of Mikhail Bakhtin and his Circle (1992/2004) and Language Acquisition, bringing theoretical reflections that result from this approximation, mainly regarding the insertion of the child in language(gem) and the contributions of dialogism to this area. For this purpose, the dialogical approach of Mikhail Bakhtin and his Circle (1992, 2004) is used, according to which the subject is considered a social being who appropriates the word through experience with the world around him. Such assumptions dialogue with the approaches of Del Ré, Paula and Mendonça (2014) for whom Language Acquisition can be approached from several perspectives, demonstrating, especially, how the Bakhtinian perspective can help in understanding the process of speech acquisition by the child. As for the methodology, it is a descriptive, explanatory, bibliographical and qualitative research. This study demonstrates that looking at the child in language(gem) from the Bakhtinian point of view is also considering him as a subject that is socially constituted from verbal interaction, in the exchange relationship with the other and that, due to his insertion social and historical, is in a constant process of formation.

Keywords: Child. Language). Dialogism.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, busca-se aproximar os pressupostos de Mikhail Bakhtin e o seu Círculo (1992/2004) e a Aquisição da Linguagem, trazendo reflexões teóricas que decorrem dessa aproximação, principalmente, no que tange a inserção da criança na língua(gem) e as contribuições do dialogismo para essa área.

Sabe-se que a linguagem da criança já foi estudada a partir de várias perspectivas teóricas e que se pode dizer que não houve uma teoria capaz de dar conta do processo de aquisição como um todo, há abordagens que tomam fragmentos do processo. Alguns estudos, por exemplo, descrevem o percurso da criança em direção a aspectos gramaticais ou identificam em que período a criança é capaz de produzir determinados sons da língua. Parte desses estudos, tomam como modelo a gramática do adulto e as condições de produção ou compreensão e estão centradas na maturação biológica da criança, por exemplo.

Os estudos bakhtinianos, por sua vez, não fazem uma análise sobre a aquisição da linguagem pela criança. No entanto, a concepção de linguagem e língua por eles pressuposta, assim como de enunciação e a noção de gêneros do discurso que se diferenciam e se ampliam à medida em que a esfera social evolui e se desenvolve, direcionam a aproximação e reflexão dos elementos que são mobilizados no discurso da criança.

De outro modo, observa-se a possibilidade de olhar para a inserção da criança na linguagem a partir dos pressupostos bakhtinianos, considerando que o seu discurso será durante um determinado período de sua vida, interpretado pelo outro dentro da instância do diálogo. Além do mais, considera-se também a importância da gama de gêneros introduzidos pelos familiares da criança no discurso, além do diálogo cotidiano.

Os fundamentos teóricos deste estudo, com base nesse entendimento e por essa perspectiva, seguem os princípios e pressupostos da abordagem dialógica de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (1992/2004), em que o sujeito é considerado como um ser social que se apropria da palavra por meio da experiência com o mundo que o cerca. Além do mais, o sujeito é compreendido como um ser de resposta, que busca a compreensão responsiva ativa do outro em diferentes possibilidades de interação verbal.

Diante dessa perspectiva, serão expostas as abordagens de Del Ré, Paula e Mendonça (2014) para quem a Aquisição da Linguagem pode ser abordada sob várias óticas, demonstrando, especialmente, como o olhar bakhtiniano pode auxiliar no entendimento sobre o processo de aquisição da fala pela criança. A concepção de língua(gem), de gêneros do discurso, bem como o papel do outro para quem os enunciados se elaboram serão aspectos centrais para a compreensão desse processo.

Por esse ângulo, inicialmente, serão expostos os pressupostos bakhtinianos acerca da linguagem, língua, enunciação, interação verbal, compreensão responsiva ativa e gêneros do discurso. Além disso, busca-se evidenciar o sujeito que se comunica por meio da enunciação, que espera do outro uma compreensão responsiva ativa em relação aos enunciados que produz e que o faz a partir do meio social no qual está inserido.

LÍNGUA(GEM)

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2004, p.70), a linguagem não é de fácil definição e possui existência em três esferas da realidade: física, fisiológica e psicológica, resultando em um conjunto complexo de elementos numerosos. No entanto, tal conjunto precisa ser inserido em um contexto mais amplo, na esfera única da relação social. Assim, entende-se que, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos no meio social. O locutor e o ouvinte, pertencentes à mesma comunidade linguística, devem estar integrados a uma situação social imediata:

[...] a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico (...) possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em uma presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala. (BAKHTIN, 2004, p. 70-71).

Nessa perspectiva, a linguagem como objeto de estudo amplia-se e torna-se ainda mais complexa, pois o meio social organizado e a situação de troca mais imediata comportam relações de diversas naturezas e múltiplas facetas. Observa-se que a língua também se constitui a partir de aspectos sociais e históricos e não, propriamente, em suas peculiaridades formais.

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2004, p. 127), a língua enquanto sistema estável de formas normativas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir para determinados *fins teóricos e práticos particulares*. Tal abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua em razão de não compreender determinados aspectos, como os propósitos imediatos à comunicação.

Nesse contexto, torna-se pertinente considerar que tais afirmações criticam a concepção de língua como abstração. No entanto, compreende-se a língua também como um sistema de formas, porém sujeito às influências sociais e culturais. A abordagem de tais influências é imprescindível para que se possam compreender as práticas sociais de linguagem dos educandos, sejam elas orais, sejam elas escritas.

Dessa maneira, Bakhtin/Volochinov (2004, p.90) considera que é só para a consciência individual do locutor, e do ponto de vista dela, que a língua se apresenta como um sistema de normas rígidas e imutáveis. Se ela for observada com um olhar objetivo, não serão encontrados indícios de um sistema de normas imutáveis, mas de uma evolução constante das normas da língua. Além do mais, para o locutor, o sistema linguístico, enquanto conjunto de sinais imutáveis e sempre idênticos a si mesmos, não serve aos propósitos imediatos da comunicação. Para ele, o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta de comunicação.

Assim, entende-se que, para o locutor, bem como para o receptor pertencente à mesma comunidade, a forma linguística só tem importância enquanto signo, variável e flexível. De outro modo, a forma linguística torna-se relevante a partir do significado que ela adquire em diferentes contextos de comunicação em que o locutor e o receptor estão inseridos. Isso se deve à variedade e à flexibilidade.

Bakhtin/Volochinov (2004, p.95) considera que, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor não está relacionada a um sistema abstrato de formas normativas, mas com a linguagem nos contextos possíveis de uso de cada forma particular. A palavra apresenta-se ao falante como parte das diversas enunciações dos locutores e das diferentes enunciações de sua própria prática linguística. Além do mais, a consciência linguística dos sujeitos não tem o que fazer com a forma linguística enquanto tal, nem com a própria língua. A forma linguística pressuposta

[...] sempre se apresenta aos locutores no contexto das enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 95, grifo nosso).

Desse modo, as palavras só são compreendidas e despertam reações nos locutores e receptores quando transportam ressonâncias ideológicas ou relativas às vivências. Observa-se que, de maneira prática, não seja possível separar a língua de seu conteúdo ideológico, bem como de seu conteúdo vivencial; por isso, a forma linguística torna-se um elemento isolado ao todo da enunciação.

A enunciação, segundo Bakhtin/Volochinov (2004, p. 112), é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não tenha um interlocutor real, ele pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual o locutor pertence. Já a palavra é a função da pessoa do próprio interlocutor. Ela se caracteriza como o território do locutor e do interlocutor pelo fato de proceder de alguém e se dirigir para alguém. Através da palavra, o locutor define-se em relação aos outros e, por conseguinte, em relação à coletividade.

Assim, entende-se a palavra como produto da interação entre o locutor e o interlocutor. Conforme Bakhtin/Volochinov (2004, p. 112), se comparada a uma ponte, pode-se dizer que a palavra se apoia, em uma extremidade, sobre o locutor e na outra extremidade sobre o interlocutor, por isso é considerada um território comum aos envolvidos. Ao estabelecer essa analogia, também se observa que a palavra não pertence totalmente ao locutor ou ao interlocutor, pois ela estabelece um limite entre eles, embora, em determinado momento, o locutor seja o único dono da palavra.

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2004, p.113), a palavra, enquanto signo linguístico, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis e a própria realização desse signo na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. A situação social mais imediata, bem como o meio social mais amplo estabelecem totalmente, a partir do seu próprio interior, a forma e o estilo ocasionais da enunciação.

Já a enunciação, enquanto produto do ato de fala, não pode ser considerada estritamente individual ou explicada a partir das condições psicofisiológicas do falante, uma vez que sua estrutura é essencialmente social e como tal só se torna efetiva entre

falantes. De outro modo, a situação social e os participantes determinam a forma e os estilos da enunciação. Sendo assim,

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 123).

Nessa perspectiva, observa-se que a língua se desenvolve na vida social e na relação com o outro, por isso a interação verbal se caracteriza como a sua realidade fundamental em que se materializam as enunciações. Já a materialização das enunciações ocorre por meio da palavra. Desse modo, a interação verbal realiza-se pela enunciação desde um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui as condições de vida de determinada comunidade linguística.

Nesse particular, a situação imediata de interação verbal e o meio social mais amplo definem a estrutura da enunciação, pois produzem efeitos para o locutor e para os outros no momento em que elaboram suas atividades mentais. A complexidade do discurso produzido pela atividade mental do locutor depende das relações estabelecidas pela sua orientação social.

Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva a atividade mental (o 'conteúdo a exprimir') à sua objetivação externa (a 'enunciação') situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 117).

Dessa maneira, a atividade mental constitui-se em um território exterior, que acompanha os atos, gestos ou estados de consciência dos locutores, caracterizando-se essencialmente um fato social e não como um ato individual e interior. A interação verbal perpassa a interação face a face, compreendendo tudo que está envolvido no processo de comunicação verbal, até os atos sociais de caráter não verbal, como os gestos e atos simbólicos.

Por conseguinte, Bakhtin/Volochinov (2004, p.121) pressupõe que o centro organizador de toda expressão, de toda enunciação é exterior e está situado no meio social que envolve o indivíduo. A enunciação humana mais primitiva é do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra orgânicas do meio social, ou seja, a enunciação não é definida no interior dos indivíduos. É, portanto, um produto da interação social determinado por uma situação mais imediata ou por um contexto mais amplo, constituído pelas condições sociais de uma comunidade linguística.

Em vista disso, compreende-se a natureza social da enunciação e a impossibilidade de reduzi-la à expressão do mundo interior do locutor. A atividade mental, assim como a enunciação, é de natureza social. Nesse sentido, Bakhtin (1992, p. 279) afirma que a utilização da língua se efetua em forma de enunciados, orais ou escritos, que emanam dos integrantes das esferas da atividade humana. Os enunciados, concretos e únicos, refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas.

Estas, por sua vez, são tão variadas como o caráter e os modos de utilização da língua; cada uma delas organiza a produção, circulação e a recepção dos seus tipos relativamente estáveis de enunciados denominados gêneros do discurso. Os gêneros são ricos e possuem variedades infinitas, pois cada esfera comporta um repertório de gêneros do discurso que se diferencia e amplia-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Desse modo, Bakhtin/Volochinov (2004, p.124) propõe que a evolução real da língua se desenvolve à proporção que “as relações sociais evoluem, a comunicação e a interação verbal evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal” até que esse processo de evolução se reflita na mudança das formas da língua. Portanto, a língua não vive e evolui historicamente no sistema linguístico abstrato de suas formas ou no conjunto dos processos psíquicos dos indivíduos, mas na comunicação verbal concreta.

A partir das considerações realizadas, compreende-se que a língua, nessa perspectiva, não pode ser concebida como um sistema abstrato de normas estáveis, mas como um fenômeno interativo e em evolução, fruto de práticas sociais e históricas que se realizam através da interação verbal. À vista disso, na próxima seção, serão expostas as aproximações teóricas que envolvem os pressupostos bakhtinianos mobilizados e a inserção da criança na língua(gem).

CRIANÇA NA LÍNGUA(GEM)

Sabe-se que os princípios e pressupostos da abordagem dialógica de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (1992,2004), não abordam a aquisição da linguagem de forma específica. No entanto, alguns aspectos teóricos corroboram para a compreensão de como a criança se apropria da língua(gem) da comunidade em que está inserida.

Nessa perspectiva, observa-se que desde os primeiros dias de vida, a criança é inserida na atividade conversacional, um aprendizado sistemático e culturalmente marcado, em que as atenções para as regras de uso se sobrepõem às preocupações meramente linguísticas, uma vez que os familiares não só se dirigem à criança dialogando com ela, mas constroem e atribuem significados às suas manifestações. Tal interação entre a criança e seus familiares se dá a partir dos gêneros primários do discurso, ou seja, das trocas conversacionais.

No entanto, segundo Hilário, Paula e Bueno (2014, p. 40) a gama de gêneros introduzidos pelos familiares no discurso, além do diálogo cotidiano, não é pequena. Entre eles, estão as narrativas, as cantigas de ninar, os jogos lúdicos e as parlendas. Desse modo, a família insere a criança em um mundo de sentido que vai além do funcionamento das unidades mais abstratas da língua, mas ao enunciado em sua relação com a situação discursiva e o tema em que se insere.

De acordo com Bakhtin (1992, p. 323), no contexto dos gêneros familiar e íntimo, o destinatário é percebido fora dos âmbitos da hierarquia e das convenções sociais, resultando em uma franqueza específica da fala, em que são abolidas as proibições e convenções discursivas. Nesses contextos, estabelece-se uma máxima proximidade interior entre locutor e destinatário. O locutor, por sua vez, confia no destinatário, em sua sensibilidade e na boa vontade de sua compreensão. De outro modo, inicialmente, são os pais e demais familiares inserem a criança na atividade conversacional, criando um espaço discursivo em circulação através das palavras, dos gestos e seus significados.

Nessa perspectiva, Del Ré et al. (2014. p. 67) pressupõe que nas situações em que há intimidade entre os interlocutores, como ocorre nas relações familiares, apenas um gesto ou uma palavra podem suscitar uma reação que está relacionada a outro evento já ocorrido, exercitando a interpretação da intenção discursiva de quem fala, o que é muito importante no processo de aquisição da linguagem.

Além do mais, quando aprendem a falar, as crianças passam a dominar não só os sons da fala e os significados literais das palavras, mas também as formas de argumentar, de construção da coerência e da coesão dos textos e o uso real e metafórico da linguagem. Desse modo, desde a mais tenra idade os sujeitos estão inseridos em contextos reais de uso da língua, estabelecendo relações com o outro por meio da linguagem. E, à medida em que passam a interagir em outros contextos discursivos e com outros interlocutores, vão entrando em contato e se apropriando de outros gêneros do discurso.

Nessa perspectiva, a proporção que a criança passa a interagir com outros interlocutores e em outros contextos discursivos como a escola, por exemplo, passa a desempenhar outros papéis discursivos e a se apropriar de outros gêneros. Sendo assim, os gêneros do discurso direcionam e moldam as práticas sociais de linguagem que as crianças vivenciam em razão de eles serem apreendidos no decorrer da vida dos indivíduos como membros de uma comunidade. Os gêneros são ricos e possuem variedades infinitas, pois cada esfera comporta um repertório de gêneros do discurso que se diferencia e amplia-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Desse modo, Bakhtin/Volochinov (2004, p. 124) propõe que a evolução real da língua se desenvolve à proporção que “as relações sociais evoluem, a comunicação e a interação verbal evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal” até que esse processo de evolução se reflita na mudança das formas da língua. Portanto, a língua não vive e evolui historicamente no sistema linguístico abstrato de suas formas ou no conjunto dos processos psíquicos dos indivíduos, mas na comunicação verbal concreta.

Ademais, torna-se pertinente ressaltar o papel do outro nesse processo de inserção da criança na língua(gem). Sob tal perspectiva, Bakhtin (1992, p. 320) afirma que o papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, é muito importante, pois eles não são ouvintes passivos, mas participantes ativos e determinantes da comunicação verbal e de sua configuração. Desde o início, o produtor do enunciado aguarda a resposta do outro, espera uma ativa compreensão responsiva, como se o enunciado fosse construído ao encontro dessa resposta.

De outro modo, o enunciado é elaborado em função de uma eventual reação-resposta que se caracteriza como o objetivo preciso de sua elaboração. No enunciado, está refletida a influência do destinatário e de sua presumida reação-resposta. É sob

maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos linguísticos de que necessita. Além do mais, ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não poderia haver enunciado.

No processo de produção de um enunciado, oral ou escrito, o interlocutor/leitor serve não só como referência e como mecanismo regulador, mas também como fonte de conhecimento a ser utilizado pelo produtor. Por essa perspectiva, Del Ré, Paula e Mendonça (2014, p.28) afirmam que ao analisar as falas das crianças, é preciso observar quem são os seus interlocutores, em quais contextos elas são produzidas, se outras situações anteriores estabelecem relações com o que ela produz agora. Em resumo, o que marca os sujeitos e a situação de enunciação.

Além de que, o outro, por sua vez, exerce um papel fundamental na constituição da identidade do sujeito, pois ela se molda em uma relação de aproximação e/ou de distanciamento do outro. Assim como os adultos, as crianças, dependendo do interlocutor, não vão se comunicar da mesma maneira ou mencionar determinados objetos ou situações. Dependendo da fala do seu interlocutor elas aprenderão a estruturar os enunciados e a moldar a sua fala às formas do gênero do discurso.

Do mesmo modo que, a medida que a criança amplia a sua interação com outros interlocutores em outros contextos discursivos, também passa a refletir sobre a língua, elaborando suas próprias concepções em relação às duas modalidades que a constituem. E, em contato com o sistema de escrita alfabético, a criança mobilizará seus conhecimentos linguísticos para escrever, compreender o funcionamento da escrita e estabelecer relações com a fala.

Em suma, a abordagem dialógica de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (1992,2004), corrobora, entre outros aspectos, para a compreensão de que o ponto de partida para a aquisição da linguagem da criança está no interior do diálogo em que ela está inserida, não nos valores das unidades linguísticas em si, mas nos valores que elas adquirem a partir do seu funcionamento no discurso. Por esse ângulo, a concepção de língua enquanto abstração, alheia à vida concreta no discurso perde o espaço para uma noção de língua concreta e viva, mobilizada pelos sujeitos em seus enunciados.

Ademais, segundo Hilário, Paula e Bueno (2014, p. 40), existe uma diferença relevante entre a capacidade de produzir sons, morfemas, palavras e frases e a capacidade real de adentrar em um jogo de sentidos complexo, em um universo

articulado e simbólico do signo verbal, sempre ideológico e típico do universo humano.

Por meio de tais reflexões, diferenças e proximidades, observa-se a complexidade do campo de investigação que mobiliza as discussões sobre a entrada da criança na língua(gem). Especialmente quando se comunga da concepção bakhtiniana em que a criança é tomada como sujeito ativo na relação como sujeito ativo e responsivo na relação com o outro, em que não existe enunciados sem gênero, nem gênero fora de uma esfera da atividade humana, bem como não existe atividades sem sujeitos. Nessa perspectiva, serão realizadas as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se aproximar os pressupostos de Mikhail Bakhtin e o seu Círculo (1992/2004) e a Aquisição da Linguagem, trazendo reflexões teóricas que decorrem dessa aproximação, principalmente, no que tange a inserção da criança na língua(gem) e as contribuições do dialogismo para essa área.

Diante do exposto, observa-se que os pressupostos bakhtinianos permeiam o processo de inserção da criança na língua(gem). Nessa perspectiva, a realidade viva da língua é mobilizada nos enunciados produzidos pela criança que, por sua vez, adquirem sentido no funcionamento do discurso. De tal modo, a concepção de língua enquanto abstração, alheia à vida concreta no discurso, perde o espaço.

Ademais, observa-se a importância do outro nesse processo, nas primeiras trocas conversacionais, na construção de sentidos, na gama de gêneros do discurso que os familiares vão introduzindo no discurso e na interação com outros interlocutores em outros contextos discursivos. E, ainda, na produção de um enunciado o interlocutor/leitor serve não só como referência e como mecanismo regulador, mas também como fonte de conhecimento a ser utilizado pelo produtor.

Observa-se que ainda há muitos outros elementos a serem explorados em relação aos estudos bakhtinianos e a Aquisição da Linguagem pela criança. Ressalta-se também que olhar para a criança na língua(gem) a partir da visão bakhtiniana é também considerá-la como um sujeito que se constitui socialmente a partir da

interação verbal, na relação de troca com o outro e que, devido à sua inserção social e histórica, está em constante processo de formação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BAKHTIN, M. VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Lúcia Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

DEL, RÉ. A, MARCHEZAN, R. C, VIEIRA, A. J, QUIMELLO, H. A produção de sentido na interação entre pais e filhos. In: **A linguagem da Criança: Um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.

DEL RÉ, A, PAULA, L, MENDONÇA, M. C. Aquisição da linguagem e estudos bakhtinianos do discurso. In: Alessandra Del Ré, Luciane de Paula e Marina Célia Mendonça. **A linguagem da Criança: Um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.

HILÁRIO, R. N, PAULA, L, BUENO, R. G. Relações entre Bakhtin e Bruner nos estudos em aquisição. In: DEL RÉ, A, PAULA, L e MENDONÇA, M.C. **A linguagem da Criança: Um olhar Bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.

Capítulo 2
A EDUCAÇÃO NA GERAÇÃO DE SCREENAGERS:
DESAFIOS DOCENTES E O PERCURSO FORMATIVO DE
ALUNOS NATIVOS DIGITAIS
Jorge de Sousa Santos

A EDUCAÇÃO NA GERAÇÃO DE SCREENAGERS: DESAFIOS DOCENTES E O PERCURSO FORMATIVO DE ALUNOS NATIVOS DIGITAIS

Jorge de Sousa Santos

Professor na Educação Básica. Licenciado em Pedagogia (UEG).

Especialista em Currículo e Prática Docente nos A.I do Ens. Fund. (UFPI).

Especialista em Linguagem, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI).

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação (MUST UNIVERSITY).

E-mail.: j.ssantos_letras@hotmail.com

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6302165566784973>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3022-2803>

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão a respeito da geração screenagers e a educação. Tem por objetivo central a discussão sobre a atual geração de estudantes e sua relação com o universo educacional. Apresenta como elemento substancial para esta produção, as possibilidades e impactos sobre a geração digital e seu percurso escolar, ponderando sobre os desafios para os professores e escolas. Essa pesquisa classifica-se como bibliográfica, uma revisão de literatura, de caráter qualitativo e enquadra-se na categoria explicativa. Para colaborar com esta construção, este artigo aponta, ainda, algumas contribuições relevantes sobre a temática de diferentes autores que surgiram no decorrer da realização da pesquisa. Apresenta, ainda, o papel dos professores frente ao processo educativo no século XXI e dos arranjos contemporâneos para assegurar a integração ao currículo das novas tecnologias digitais na educação. E, conclui-se que, a materialização das ações se manifesta considerando as necessidades históricas, sociais e cognitivas dos alunos nos espaços de aprendizagem físicos ou virtuais.

Palavras-chave: Screenagers. Desafio docente. Nativos digitais.

ABSTRACT

This article reflects upon the "screenagers" generation and education. Its main objective is to discuss the current generation of students and their relationship with the educational realm. It presents as a substantial element for this production the possibilities and impacts on the digital generation and their educational journey, while pondering the challenges for teachers and schools. This research is classified as bibliographic, a literature review, with a qualitative nature, falling into the explanatory category. To contribute to this construction, the article also highlights some relevant contributions on the subject from different authors that emerged during the research process. It further presents the role of teachers in the educational process in the 21st century and contemporary arrangements to ensure the integration of new digital

technologies into education curricula. In conclusion, the materialization of actions takes into consideration the historical, social, and cognitive needs of students in physical or virtual learning spaces.

Keywords: Screenagers. Teacher Challenges. Digital Natives.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo central da pesquisa é fazer uma reflexão sobre a geração *screenagers* e a educação frente às tendências educacionais na contemporaneidade, especificamente no que se refere à relação com o universo educacional, as possibilidades e impactos sobre a geração digital e seu percurso escolar. Ademais, ponderar sobre os desafios para os professores e instituição escolar. Sob essa perspectiva, o trabalho advém de estudos que têm discutido acerca da inserção das tecnologias digitais nos ambientes de aprendizagem e cotidiano de alunos nativos digitais.

Essa pesquisa classifica-se como bibliográfica, uma revisão de literatura. Segundo Gil (2010) a revisão de literatura está inserida no contexto de base em elementos conceituais já publicados, nesse sentido, o referencial teórico foi desenvolvido tendo como base livros, artigos, leis, artigos científicos e trabalhos monográficos.

O presente estudo tem caráter qualitativo, conforme Silva e Menezes (2005) a pesquisa qualitativa é a que estabelece relação entre os fatores objetivos e subjetivos que não podem ser expressos de forma quantitativa. Richardson (2008) expressa essa forma de pesquisa como aquela que não se pode medir em níveis numéricos, há subjetividades e nuances que não são quantificáveis por si só.

Os métodos utilizados indicaram os levantamentos bibliográficos documentais e as considerações finais em que podem ser apontados possíveis debates para a compreensão das questões levantadas.

Essa pesquisa se enquadra na categoria explicativa que, de acordo com Gil (2010), se baseia na identificação de causas e fatores que causam o tema a ser trabalhado. A pesquisa foi realizada durante a segunda quinzena do mês de junho de 2023, na qual se buscou artigos, revistas, sites científicos e periódicos com as seguintes palavras-chave: *Screenagers*. Nativos Digitais. Educação na Contemporaneidade.

Diante do exposto, o presente estudo destaca, enquanto fundamentação teórica uma síntese a respeito da geração *screenagers* e de educação na contemporaneidade a partir de contribuições sobre a temática sob a ótica de autores como: Rushkoff (2006), Marc Prensky (2001), Palfrey & Gasser (2011), Freire (1996) e Moran (2015).

As considerações finais apontam que, o ambiente de aprendizagem tecnológico apresenta um potencial valioso no percurso escolar de alunos nativos digitais, proporcionando uma gama de oportunidades e benefícios tanto para alunos quanto para professores. O papel do professor é essencial para garantir a eficácia desse ambiente, orientando, facilitando e adaptando o ensino para atender às necessidades dos alunos, lidar com a distração causada pelos dispositivos eletrônicos e ajudar os alunos a desenvolver habilidades críticas de avaliação da informação *online* enquanto aproveita ao máximo as possibilidades oferecidas pela tecnologia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Geração de *Screenagers* e a Educação

A geração de *screenagers* concerne ao grupo de indivíduos jovens que cresceram envoltos a um ambiente altamente tecnológico, onde o uso de dispositivos eletrônicos, como *smartphones*, *tablets* e computadores, é indispensável.

O termo “*screenager*” é um neologismo da língua inglesa, ou seja, uma expressão recém-criada a partir da junção de duas outras palavras já existentes no idioma, que assume, então, um outro significado a fim de suprir lacunas momentâneas ou permanentes acerca de um novo conceito. Rushkoff (2006) utilizou-se do termo “*screenagers*” para definir os adolescentes (*teenagers*) com aptidões de domínio das telas (*screens*). Essa geração é conhecida por seu constante uso de telas e por estar sempre conectada às redes sociais, jogos *online*, *streaming* de mídia e outras formas de entretenimento digital.

Com isso, a relação desta geração com a educação não poderia ser diferente. Os *screenagers* são considerados nativos digitais. O conceito de nativos digitais empregado aqui é usado para caracterizar a geração de pessoas nascidas em meio a massiva oferta de informações instantâneas e de fácil acesso na rede de computadores – a web, e que consideram os recursos tecnológicos como suporte para atender às suas demandas diárias.

Marc Prensky (2001) em seu artigo '*Digital Natives, Digital Immigrants*' propôs uma distinção entre as gerações que cresceram imersas na tecnologia digital (nativos digitais) e as gerações mais velhas que tiveram que se adaptar a ela (imigrantes digitais).

De acordo com Prensky (2001), os imigrantes digitais são pessoas que nasceram e cresceram em uma época em que a tecnologia digital não era tão predominante ou acessível, estes indivíduos se familiarizaram com a tecnologia digital mais tarde em suas vidas e, portanto, podem enfrentar desafios ao se adaptarem a ela. Logo, são considerados "imigrantes" nesse contexto digital, assim como os imigrantes em um país estrangeiro que precisam aprender uma nova cultura e se ajustar a ela.

O autor argumenta que os imigrantes digitais tendem a ter uma abordagem mais cautelosa e menos natural em relação à tecnologia digital. Estas pessoas podem ter dificuldades em acompanhar as mudanças rápidas e constantes na tecnologia, e ainda se sentirem deslocados ou desconfortáveis em relação ao uso de dispositivos eletrônicos e à comunicação digital.

Por outro lado, o autor supracitado descreve os 'nativos digitais' como a geração mais jovem que cresceu rodeada pela tecnologia digital, como computadores, videogames, *internet* e *smartphones*. Eles estão familiarizados com a tecnologia desde cedo em suas vidas e têm uma abordagem mais intuitiva e natural em relação a ela.

Contudo, Palfrey e Gasser (2011) expandem a discussão iniciada por Marc Prensky (2001), buscando uma compreensão mais aprofundada da geração que cresceu imersa na era digital e pontuam que: "Todos [estes garotos e garotas] são nativos digitais. Todos nasceram depois de 1980, quando as tecnologias digitais chegaram. Todos [eles] têm acesso às tecnologias digitais e todos têm habilidades para usar essas tecnologias" (Palfrey & Gasser, 2011, p. 11). Os autores enfatizam que a identidade de nativo digital não é determinada apenas pela idade ou data de nascimento, mas sim pelo conjunto de habilidades, atitudes e experiências que os indivíduos desenvolvem em relação à tecnologia digital ao longo de suas vidas.

Além disso, Palfrey & Gasser (2011) ressaltam que a educação deve se adaptar às necessidades e habilidades dos nativos digitais, oferecendo oportunidades para que desenvolvam habilidades críticas, como pensamento crítico, alfabetização

digital, ética *online* e gerenciamento da privacidade digital. Defendem ainda a importância de garantir o acesso equitativo à tecnologia e promover uma participação ativa e responsável na sociedade digital.

A educação para os *screenagers* deve incorporar a tecnologia de forma significativa e relevante. Isso pode envolver o uso de dispositivos eletrônicos, aplicativos educacionais, plataformas de aprendizado *online*, recursos digitais e outras ferramentas tecnológicas. Os educadores devem estar atualizados sobre as últimas tendências tecnológicas e serem aptos a integrar a tecnologia de maneira eficaz nas atividades de ensino e aprendizagem.

2.2 Relação Alunos Nativos Digitais x Universo Educacional - Possibilidades e Impactos

A relação entre alunos nativos digitais e o universo educacional é uma problemática bastante evidente na contemporaneidade. Dado isso, é possível traçar um panorama que evidencia as possibilidades deste universo educacional e também os impactos sob a ótica dessa nova forma de ensinar e aprender. Haja vista que, este alunado pertence a uma geração que está acostumada a interagir e a utilizar a *internet* como uma fonte primária de informação, comunicação e construção de novos saberes.

Sabe-se que, este público tem acesso a um volume sem precedentes de informações. Assim, podem facilmente pesquisar e encontrar recursos *online* sobre praticamente qualquer assunto. Isso sem dúvida amplia suas oportunidades de aprendizado e potencializa a habilidade de explorar tópicos de seu interesse de forma autônoma. Segundo Freire (1996), autonomia é a habilidade e liberdade do aluno para construir e reconstruir o conhecimento que lhe é ensinado. Nesse contexto, a liberdade é um elemento fundamental da autonomia, porém isso não significa que o papel do professor seja descartado. De acordo com Freire (1996), o professor não deve apenas transmitir conhecimentos, mas sim criar oportunidades para que os estudantes desenvolvam e produzam seu próprio conhecimento.

No contexto educacional, as tecnologias digitais oferecem uma gama de ferramentas e recursos interativos que podem enriquecer a experiência de aprendizagem, o que torna o processo de ensino mais envolvente e atraente para esses alunos que estão habituados a se comunicar e colaborar *online*.

A flexibilidade e personalização é outro recurso que a tecnologia digital traz aos alunos nativos digitais e permite o acesso à educação em qualquer lugar e a qualquer momento, ultrapassando as barreiras dos espaços físicos das instituições de ensino. Possibilita ainda aprendizagem adaptada ao ritmo e às necessidades individuais de acordo com o nível de habilidade e interesse do aluno, além de oferecer uma experiência de aprendizado mais personalizada. De acordo com Moran (2015, p. 16), “O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital”.

No cenário da educação brasileira, há a modalidade de educação a distância - EaD, que é uma das oito modalidades de educação regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9.394/1996. A definição de Educação a Distância está expressa no decreto 5.622/2005 que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/1996 e traz a seguinte definição:

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, Decreto nº 5.622/2005, Art.: 1º n.p).

O Art. 80 da LDB (1996, n.p) diz que: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Dado isso, dos desafios e preocupações que o sistema educacional enfrenta, embora os alunos nativos digitais possuam habilidades tecnológicas avançadas, especificamente na esfera pública de ensino, é importante destacar que apesar da modalidade de educação a distância ser uma oportunidade de disseminação da educação, capaz de romper barreiras físicas, geográficas e ser ainda uma forma de democratização do ensino, ainda assim, nem todos têm as mesmas oportunidades de acesso à tecnologia e conhecimento digital. Isso pode criar disparidades educacionais entre diferentes grupos socioeconômicos. O que aconteceu durante o período pandêmico de Covid-19, que por fatores extrínsecos aos alunos, foram impedidos de ter acesso ao direito fundamental, à educação, previsto no art. 5º da CF/1988 e reforçado na LDB (1996).

A LDB 9.394/1996 em seu título III, do direito à educação e do dever de educar diz que a educação escolar pública será efetivada mediante garantia de:

educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas (LDB 9.394/1996 art. 4º inciso XIII, incluído pela Lei nº 14.533, de 2023, n.p).

Para aproveitar ao máximo as possibilidades trazidas pelos alunos nativos digitais, é fundamental que as instituições educacionais adaptem suas abordagens de ensino. Isso envolve a incorporação efetiva da tecnologia na sala de aula, fornecendo recursos e capacitação adequada aos professores, além de promover o letramento digital entre os estudantes. Perante o exposto, pode-se ressaltar o que diz a LDB (1996) ainda no art. 4º parágrafo único:

Para efeitos do disposto no inciso XII do **caput** deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento (LDB 9.394/1996, Art. 4º, parágrafo único, incluído pela Lei nº 14.533, de 2023, n.p).

No entanto, é importante equilibrar o uso da tecnologia com métodos de ensino tradicionais, garantindo que os alunos desenvolvam habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas e habilidades sociais. O papel do professor como facilitador e orientador do processo de aprendizagem continua sendo fundamental, mesmo em um ambiente cada vez mais digital. Neste sentido, conforme Moran (2015, p. 22), “Podemos fazer mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo”.

Em suma, a relação entre alunos nativos digitais e o universo educacional traz diversas possibilidades e impactos. Aproveitar as vantagens da tecnologia digital e adaptar as práticas educacionais de forma a promover uma aprendizagem significativa e inclusiva é essencial para preparar os alunos para os desafios do século XXI.

2.3 Geração Digital e o Percorso Escolar

A geração digital estabeleceu-se a partir de um ambiente em que a tecnologia digital permeia o cotidiano desses indivíduos, o que influencia a forma como eles

aprendem, se comunicam e interagem com o mundo ao seu redor. Conforme afirma, Prensky (2001):

Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. Os alunos de hoje não mudaram apenas em termos de avanço em relação aos do passado, nem simplesmente mudaram suas gírias, roupas, enfeites corporais, ou estilos, como aconteceu entre as gerações anteriores. Aconteceu uma grande descontinuidade. Alguém pode até chamá-la de apenas uma “singularidade” – um evento no qual as coisas são tão mudadas que não há volta. Esta então chamada de “singularidade” é a chegada e a rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX (Prensky, 2001, p. 1).

Diante disso, consolida uma mudança no paradigma educacional e no estilo de aprendizagem que tende a ser mais orientado para a tecnologia. As instituições de ensino incorporam tecnologia nas atividades e no currículo. A geração digital traz consigo uma série de mudanças no percurso escolar. No âmbito da educação básica a cultura digital já é uma realidade que permeia os currículos escolares, assim como na educação superior.

As escolas tiveram que abraçar a tecnologia e adaptar suas práticas de ensino para atender às necessidades dos alunos nativos digitais. Isso envolve a integração de recursos tecnológicos, desenvolvimento de habilidades digitais, promoção da colaboração e personalização do aprendizado. Ao equilibrar o uso da tecnologia com métodos de ensino tradicionais, as escolas e universidades podem preparar os alunos para serem cidadãos digitais responsáveis e bem-sucedidos em um mundo cada vez mais tecnológico.

2.4 Desafios para Professores e Escolas

Docentes e instituições de ensino enfrentam inúmeros desafios ao lidar com alunos nativos digitais, tais como: lacuna tecnológica. Nem todas as escolas possuem recursos tecnológicos adequados para atender às necessidades dos alunos nativos digitais. A falta de acesso a dispositivos, conexão à internet de qualidade e capacitação adequada para os professores pode criar uma lacuna tecnológica que dificulta a integração efetiva da tecnologia na sala de aula, por exemplo.

As diferenças de habilidades digitais: embora os alunos nativos digitais sejam familiarizados com a tecnologia, suas habilidades digitais podem variar

significativamente. Alguns alunos possuem potencialidades e são mais habilidosos no uso de dispositivos e aplicativos, enquanto outros podem ter fragilidade e precisar de suporte adicional. Os professores devem estar preparados para lidar com essa diversidade e oferecer orientação e instrução individualizada.

Os desafios de distração é um obstáculo que precisa de atenção. Os alunos nativos digitais são constantemente bombardeados por estímulos digitais, o que ocasiona dificuldade em manter o foco e a atenção durante as aulas. A presença de dispositivos eletrônicos na sala de aula pode ser uma distração constante. Os professores precisam estabelecer regras claras sobre o uso de tecnologia e desenvolver estratégias para envolver os alunos de forma ativa e manter sua atenção.

Adaptação curricular: os currículos tradicionais precisam ser repensados e adaptados para atender às necessidades dos alunos nativos digitais. Isso pode envolver a incorporação de recursos digitais, atividades interativas e projetos colaborativos que se alinhem aos interesses e habilidades dos alunos. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), versa na competência geral de número 5 sobre desenvolver a cultura digital nos estudantes. A redação do texto diz:

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).

Os professores precisam encontrar um equilíbrio entre o uso da tecnologia e os métodos de ensino tradicionais, garantindo que os objetivos educacionais sejam atingidos. Formação docente: os professores podem enfrentar desafios em relação à sua própria competência tecnológica e conhecimento sobre as melhores práticas de integração da tecnologia na sala de aula. Segundo Freire (1991), a formação docente deve ser permanente, a formação não termina com a universidade. "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (Freire, 1991, p. 58).

A formação docente contínua é essencial para capacitar os professores a utilizarem efetivamente a tecnologia como uma ferramenta de ensino e aprendizagem, além de incentivá-los a explorar novas abordagens pedagógicas. A formação continuada é, de acordo com Freire (1996) o caminho mais assertivo

com vistas a melhoria da qualidade do ensino, dentro do panorama educacional contemporâneo.

Privacidade e segurança *online*: Com a integração da tecnologia, surgem preocupações com a privacidade e segurança dos alunos. É necessário garantir que os alunos estejam cientes dos riscos *online* e que sejam ensinados sobre a importância de proteger suas informações pessoais e se comportar de maneira responsável e ética no ambiente digital.

Superar esses desafios requer uma abordagem holística, envolvendo professores, escolas, pais e a comunidade educacional como um todo. É importante investir em infraestrutura tecnológica adequada, fornecer formação e suporte contínuos aos professores, promover políticas claras sobre o uso de tecnologia na sala de aula e incentivar a colaboração entre os diferentes atores envolvidos na educação. Ao enfrentar esses desafios de maneira proativa, as escolas podem aproveitar os benefícios da tecnologia digital e proporcionar uma educação relevante e de qualidade aos alunos nativos digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geração de *screenagers*, composta por alunos nativos digitais, apresenta desafios específicos para os professores e para o percurso formativo. Os docentes precisam incorporar a tecnologia de forma significativa, lidar com a distração causada pelos dispositivos eletrônicos e ajudar os alunos a desenvolver habilidades críticas de avaliação da informação *online*.

Já os alunos nativos digitais se beneficiam de uma abordagem educacional interativa, colaborativa e prática, que valorize suas habilidades digitais e promova o pensamento crítico e criativo. Essa geração oferece oportunidades para explorar o potencial da tecnologia na educação, preparando-os para um mundo cada vez mais digitalizado.

REFERÊNCIAS

Brasil. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 19 jun.

2023.

Brasil. (2005). **Decreto nº 5.622/2005 - Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf Acesso em: 23 jun. 2023.

Brasil. (1996). **Lei no 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm Acesso em: 19 jun. 2023.

Brasil. (2023). **Lei nº 14. 533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital.** Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm#art7 Acesso em: 19 jun. 2023.

Brasil. (2018). Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília. 600p.

Freire, Paulo. (1991). **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez.

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

Gil, Antônio Carlos. (2010). **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

Moran, J. (2015). **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II.

Palfrey, J; & Gasser, U. (2011). **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais.** tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre: Artmed.

Prensky, M. (2001). **Digital Natives, Digital Immigrants.** MCB University Press. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Acesso em: 16 de junho de 2023.

Rushkoof, D. (2006). **Screenagers: lessons in chaos from Digital Kids.** Creskill, NJ: Hampton Press.

Richardson, Roberto Jarry; & Peres, José Augusto de Souza. (2008). **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. rev. ampl São Paulo: Atlas. 334p

Silva, Edna Lúcia da; & Menezes, Estera Muszkat. (2005). **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Florianópolis: UFSC. 138 p.

Capítulo 3
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO DO
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Alessandro de Souza Reis
Léia Guedes Luciano

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Alessandro de Souza Reis

Graduado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Rondônia Campus Ariquemes (2022). Especialista em gestão ambiental - FASUL (2023). Pós-graduado em docência no ensino superior - FASUL. Pós-graduando em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS. Especialidade em andamento em Ensino de Ciências - UFABC Graduando em Licenciatura em Pedagogia campus Porto Velho Zona Norte. Técnico subsequente em administração - IFRO. Email: alessandro.reis2308@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/8802121705087670>.

Léia Guedes Luciano

Graduado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Rondônia Campus Ariquemes (2022). Especialista em gestão ambiental - FASUL (2023). Pós-graduando em docência no ensino superior - FASUL. Pós-graduando em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS. Email: lucianoguedes111@gmail.com

RESUMO

O Estágio Supervisionado abrange dois aspectos muito importantes: a observação e participação, contribuindo para o processo de desenvolvimento e formação profissional do futuro professor, bem como fazer uma reflexão sobre a relação do licenciando com a prática docente no Ensino de Biologia, visando proporcionar uma melhoria no processo de ensino. Além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade. O estágio foi realizado no período de agosto/2022 à setembro/2022, nas Turmas do 3º ano “C” e 3º ano “D”, de uma Escola Estadual na cidade de Ariquemes, estado de Rondônia, de forma presencial. A metodologia adotada em primeiro momento foi a observação do campo a qual ocorreu o Estágio, estrutura física, levantamentos dos aspectos humanos, administrativos, políticos e pedagógicos na qual a escola está inserida e a comunidade estudantil e posteriormente, foi analisado o livro didático utilizado nos 3a anos do Ensino Médio e acompanhamento das aulas. Nota-se que o Estágio Supervisionado: Observação e Coparticipação, é de suma importância e essencial para o conhecimento e desenvolvimento profissional na área.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Ciências biológicas. Ensino.

ABSTRACT

The Supervised Internship covers two very important aspects: observation and participation, hopeful for the process of development and professional training of the future teacher, as well as reflecting on the relationship between the student and the teaching practice in Biology Teaching, aiming to provide an improvement in the teaching process. In addition to being an important instrument of integration between university, school and community. The internship was carried out in the period from August/2022 to September/2022, in the Classes of the 3rd year “C” and 3rd year “D”, of a State School in the city of Ariquemes, state of Rondônia, in person. The methodology adopted at first was the observation of the field in which the Internship took place, physical structure, surveys of the human, administrative, political and pedagogical aspects in which the school is inserted and the student community and later, the textbook used in the 3rd years of High School and monitoring of classes was analyzed. It is noted that the Supervised Internship: Observation and Co-participation is of paramount importance and essential for knowledge and professional development in the area.

Keywords: Supervised internship. Biological Sciences. Teaching.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado abrange dois aspectos muito importantes: a observação e participação, contribuindo para o processo de desenvolvimento e formação profissional do futuro professor, bem como fazer uma reflexão sobre a relação do licenciando com a prática docente no Ensino de Biologia.

A atividade do Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio, consiste em proporcionar ao Estagiário uma visão reflexiva em torno do contexto estagiado, nota-se que o estágio está diretamente ligado a um conjunto de saberes sobre a realidade na qual atuará futuramente, sendo uma experiência para a formação dos futuros profissionais (OLIVEIRA, 2019).

O estágio é importante para o futuro profissional do educando, visando proporcionar uma melhoria no processo de ensino. Segundo Pimenta (2004, p. 37), “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional”. O estágio abre uma porta para o mundo que o espera lá fora, possibilitando o conhecimento, a reflexão, investigação, valores humanos, aliando a teoria e a prática. Conforme ressalta Pimenta e Lima (2012, p.47), “É necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação”. Sendo assim, é uma experiência na qual o aluno pode mostrar sua criatividade,

independência e caráter, é algo que vai além de uma obrigação acadêmica (BIANCHI et al., 2005).

Além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade (SANTOS, 2010). O Estágio Supervisionado é uma atividade que propicia ao aluno adquirir experiência profissional que é relativamente importante para a sua inserção no mercado de trabalho, e o primeiro contato que o estagiário terá com seu campo de atuação (OLIVEIRA, 2009).

Com o apoio do professor supervisor, o estagiário ganha experiências que possibilitam a identificação e conhecimento na área de atuação no campo das atividades profissionais, dando a oportunidade ao mesmo o conhecimento no aprendizado em sala de aula e na prática do dia a dia nas escolas.

1. RESULTADOS E DISCUSSÕES

1.1 RESULTADOS DE OBSERVAÇÃO

O estágio foi realizado no período de agosto/2022 à setembro/2022, nas Turmas do 3º ano “C” e 3º ano “D” e 1º ano “I”, de uma Escola Estadual na cidade de Ariquemes, estado de Rondônia, de forma presencial. A metodologia adotada em primeiro momento foi a observação do campo a qual ocorreu o Estágio, estrutura física, levantamentos dos aspectos humanos, administrativos, políticos e pedagógicos na qual a escola está inserida e a comunidade estudantil.

Posteriormente, foi analisado o livro didático utilizado nos 3a anos do Ensino Médio; e descrição das atividades assistida durante o estágio, utilizou-se ainda, de pesquisa bibliográfica, mediante uma busca por artigos indexados nos bancos de dados do *Scielo*, *Google Acadêmico* e Portal de Periódicos da Capes, acerca da importância do estágio supervisionado.

1.2 IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO

A escola atende 2.014 estudantes matriculados nas turmas de Ensino Fundamental II, do 7º ao 9º ano, e 1º ao 3º ano do Ensino Médio regular. Atualmente 129 funcionários trabalham na escola, sendo 51 professores e 78 entre apoio e técnico, sendo que o colégio funciona no período matutino das 07h30min às

11h30min, no período vespertino das 13h15min às 17h15min, e no período noturno das 19h00min às 22h30min.

A missão da escola é promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável (PPP, 2022).

A visão é consolidar a atuação institucional, sendo reconhecido pela sociedade como agente de transformação social, econômica, cultural e ambiental de excelência, seus valores agregam ética, transparência, comprometimento, equidade, democracia, respeito e efetividade (PPP, 2022).

1.3 LEVANTAMENTO DE ASPECTOS AMBIENTAIS

A escola está instalada em edificação térrea de alvenaria, construída exclusivamente para fins escolares contendo um terreno de 117.000 m² de área construída. Atualmente possui 21 salas de aula com boa iluminação, quadro de vidros e ar condicionado, com capacidade para 36 alunos, possui uma biblioteca, uma secretaria, uma sala de leitura, uma sala de ensino especial, que atende a quantia de 73 alunos especiais, um auditório, uma quadra de esportes com capacidade para 100 alunos, uma cantina, um banheiro masculino e um feminino, pátio coberto, refeitório, área de Serviço, um laboratório de informática com 36 computadores para atender os alunos, laboratório de biologia, almoxarifado, sala de professores, uma sala para 7 orientação educacional, uma sala para supervisão escolar, uma sala para direção, jardim, e garagem para os professores.

A escola dispõe de equipamentos e recursos de ensino são: aparelho de som, CD player, projetor de slides, Scanner, televisão, computadores desktop, impressora, videocassete, kit multimídia, DVD, cartazes, Banner e Murais.

Os estudantes com deficiência são atendidos na escola em salas comuns, objetivando a sua inclusão social e educacional, com a observância das normas de ensino específicas vigentes e com o apoio e acompanhamento da família, garantindo a essa clientela acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade.

A escola possui um ambiente em que os alunos surdos nos horários das aulas de Língua Portuguesa terão aulas de Língua Portuguesa na modalidade escrita para

surdos (LII), considerando todos os conteúdos que acompanham os planejamentos ou ementas do professor titular da turma e ano de estudo dos estudantes.

1.4 LEVANTAMENTO DE ASPECTOS HUMANOS

Próximo à escola funcionam estabelecimentos comerciais, uma igreja, um abrigo para idosos, moradias sendo casas na maioria de alvenaria, a escola está situada próxima à Unidade Básica de Saúde (UBS), que atende especificamente a população desse setor.

A cultura e lazer da comunidade baseiam-se em festas regionais, atividades religiosas e jogos de futebol. A escola conta com profissionais bem-preparados, (graduação e pós-graduação) com a missão de oferecer um ensino de qualidade, a escola pertence ao núcleo Estadual, atende ao Ensino Fundamental II, e Médio, no período vespertino, diurno e noturno, atendendo a 2.014 alunos que são divididos em 61 turmas distribuídas em 7º, 8º, 9º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.

O quadro de funcionários da escola soma um total de 129 pessoas, sendo diretor e vice diretor, (05) cinco orientadores educacionais, (06) seis inspetores, (02) dois coordenadores geral, (10) nove merendeiras, (12) doze agente de limpeza, (06) seis agente de secretaria, (06) seis bibliotecária, (12) seis professores do Ensino Fundamental e (37) trinta e dois do Ensino Médio, destacando (06) seis professores de Ciências e (06) seis de Biologia, (03) dois professores de informática (laboratório), (06) dois prestadores de contas, (04) três professores na sala de recursos e (03) dois na sala de leitura.

A instituição conta também com um laboratório de ciências para atender os alunos do ensino fundamental II e médio. Os recursos disponíveis no laboratório são: becker, funil, lâmina, lamínula, pipeta, proveta, tubo de ensaio, balança e dois microscópios. É um ambiente agradável, climatizado, com bancadas e bancos, além disso, o laboratório dispõe de outros recursos didáticos, como maquetes do sistema reprodutor, respiratório, cardíaco e esquelético.

Os alunos são oriundos da classe baixa, que residem em setores próximos à escola, segundo relatos de professores, entre os muitos problemas que a escola enfrenta, o principal deles se refere ao pouco acompanhamento dos pais no processo

de ensino-aprendizagem dos filhos, bem como participação em reuniões dos pais ou responsáveis dos alunos quando o assunto é sobre indisciplina.

Nesse sentido, aponta Souza (2009), é importante que a família esteja engajada no processo ensino-aprendizagem dos estudantes. Sendo a família o principal fator do fracasso ou sucesso escolar (SOUZA; MEREGE, 2013).

Segundo levantamento do setor de Orientação Escolar e Secretaria da escola, mais de 50% das famílias ou responsáveis pelos alunos dessa escola declaram estar empregados no setor de serviços, 10% no setor de indústria e os outros 35% se dividem em autônomos, diaristas, entre outros.

1.5 ASPECTOS ADMINISTRATIVOS E COMPORTAMENTAIS DAS ESCOLA

Toda a equipe da escola trabalha em conjunto para favorecer os estudantes de ensino de qualidade, por meio da democracia, garantindo assim seus direitos e deveres de todos. As funções administrativas da escola, são divididas em:

Gestão Escolar (diretor e vice-diretor) A gestão da escola é responsável por consolidar o poder público e a sociedade na gestão da escola; promover a autonomia da escola na gestão administrativa, financeira e pedagógica; participar dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e em órgãos colegiados; e transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos com monitoramento e avaliação dos resultados.

Secretaria Escolar (secretários e auxiliares de secretaria) Setor encarregado da execução dos serviços de escrituração, arquivo, correspondência e incineração ou eliminação de documentos escolares (com total exceção de documentos individuais) respeitando o prazo legal. A Secretaria escolar é constituída de um secretário, nomeado pelo diretor para o exercício da função e auxiliar de secretaria.

Supervisão Escolar (supervisor) O serviço de Supervisão Escolar é encarregado de assessorar os professores no planejamento anual, diário, elaboração e execução de projetos, avaliação e outras atividades do processo ensino-aprendizagem.

Orientação Escolar (Orientador) Esse setor é responsável por elaborar projetos que fomentem a formação integral do aluno: liderança, inter-relação, autoconhecimento, disciplina, aprendizagem; Identificar os fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem.

Corpo técnico pedagógico O suporte pedagógico tem função de prover condições satisfatórias para o desempenho 10 Educacional que permitem o desencadeamento do processo ensino- aprendizagem o trabalho, coeso, integrador exige cada vez mais, a necessidade de planejamento que demanda reorganização do tempo; disponibilidade em ouvir o outro e esforço conjunto do grupo para rever os erros e traçar novas metas.

2 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

No ensino tradicional é muito comum a utilização do livro como recurso didático, por este motivo é necessário conhecer e analisar, visando melhor desempenho e possibilidades de trabalho. A implementação do Livro Didático (LD) nas escolas brasileiras foi oficializada somente em 1938, tornando-se o principal veículo de informação da matéria ministrada 12 (FRANCO, 1992). “É preciso levar em consideração as especificidades sociais e culturais da comunidade em que o livro é utilizado, para que o seu papel na formação integral do aluno seja mais efetivo” (BRASIL, 2007, p. 12).

A análise do livro didático seguiu o seguinte roteiro:

1. Identificação do livro:

- a. Autor(es)
- b. Ano do Ensino médio a que se destina
- c. Ano da Publicação
- d. Se faz parte do PNLD

2. Identificar se abrange os campos da Biologia:

- a. Todos os campos são abordados?
- b. Se há conformidade entre os capítulos

3. Dentro dos campos da Biologia:

- a. O conteúdo é adequado?

4. Metodologia:

- a. O conteúdo traz relação com o cotidiano?
- b. O capítulo traz atividades práticas e experimentais?
- c. Traz leitura complementar interessante e atual?
- d. As imagens têm coerência com o texto e está bem posicionada?
- e. O texto é de linguagem clara?

Relato I

Inicialmente, foi realizada a identificação do livro didático adotado pela escola. O livro escolhido é de autoria de Sérgio Linhares, Fernando Gewandsznajder e Helena Pacca, se destina ao 3º ano do Ensino Médio, foi publicado em 2016, sendo analisada a 3ª edição.

Ao analisar o livro percebe-se que as áreas da Biologia estão de acordo com o plano de ensino proposto no PPP da escola, Parâmetros curriculares nacionais e Base Nacional Curricular Comum.

Os conteúdos são divididos em 4 unidades (Citologia, reprodução e desenvolvimento, histologia e origem da vida), subdivididos em 12 capítulos. Em relação aos conteúdos, estão bem claros, de forma dinâmica, pois traz uma linguagem fácil, com ilustração nítida do que se pretende apresentar, há uma conformidade entre os capítulos quando comparados entre si, em alguns capítulos os autores trazem uma breve comparação de conceitos já visto anteriormente. O conteúdo analisado apresenta o atributo relações com o cotidiano, os alunos sugerem que os livros aliem o seu cotidiano aos assuntos novos que são apresentados (MOYSÉS; AQUINO, 1987).

Além de linguagem clara e objetiva, é encontrado materiais complementares, o que é de suma importância para o aprendizado do aluno e garante o hábito da leitura. Observa-se que, o conteúdo traz atividades práticas e experimentais, trazendo essa aula para o campo prático, através de uma aula de laboratório, fazendo com os alunos interajam.

Analisando as imagens encontradas não só tem a devida coerência, como também o seu posicionamento encontra-se correto. Mediante o texto, conforme o assunto prolonga, as imagens estão direcionadas e posicionadas, fazendo assim a conjunção perfeita de visual e escrita, e digo que com a ajuda das ilustrações presentes, de forma correta como está feita, nos leva a entender mais o contexto facilitando assim para o leitor a melhor compreensão.

Ao final de cada capítulo há exercícios resolvidos e problemas para resolução, apresentados de maneiras variadas, de múltipla escolha, associação, interpretação, verdadeiro e falso, e sugestões de atividades práticas.

Relato II

O segundo livro didático analisado também é de autoria de Sérgio Linhares, Fernando Gewandsznajder e Helena Pacca, se destina ao 1º ano do Ensino Médio, foi publicado em 2016, sendo analisada a 3ª edição.

O livro traz os seguintes campos da biologia, Citologia, Reprodução e desenvolvimento, Histologia e Origem da vida, e estão de acordo com o plano de ensino proposto no PPP da escola, Parâmetros curriculares nacionais e Base Nacional Curricular Comum.

Os volumes desta coleção estão divididos em cinco unidades, subdivididos em 20 capítulos, ao final há uma seção de atividades, questões discursivas, de múltipla escolha, associação, interpretação, verdadeiro e falso, atividade resolvida e atividade prática.

Os conteúdos estão bem claros, linguagem simples e objetiva e traz uma visão e termos atuais de fácil compreensão. Na lateral das páginas há textos complementares, que auxiliam o aluno a buscar conhecimento, a atividade investigativa, trabalho em equipe que se encontra em vários capítulos, pode exigir que o estudante realize pesquisas e desenvolva um caráter interdisciplinar.

As imagens e figuras encontram-se nas mesmas páginas das quais são citadas, uma parte que chama muito atenção nesse livro é que ele traz algumas questões que podem ser usadas para criar situações-problema, antes ou durante o debate em sala, motivando o despertar e interesse do aluno na participação da aula. Observa-se que o capítulo traz atividades práticas e experimentais

3. ACOMPANHAMENTO DA EXECUÇÃO DE AULAS NO ENSINO MÉDIO

O acompanhamento foi realizado de forma Presencial, conforme disposto no Quadro 4. Durante as aulas assistidas, foi possível verificar que o professor supervisor utilizou-se de diversas formas de exposição de conteúdos, sendo que a forma predominante foi a exposição dialogada, por meio de recursos didáticos, datashow, slides, livro didático, vídeos e textos.

Quadro 4. Descrição das aulas assistidas nos 3º anos do Ensino Médio.

Data/Mês/Ano	Horário	Turma	Aulas observadas e participadas durante o estágio de Biologia
22/08/2022	14:30 às 15:15	3º ano “C”	1º aula - Evolução biológica, foi analisado e discutido os modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente. Em seguida, o professor passou questões do livro didático para serem copiadas e respondidas.
31/08/2022	15:15 às 14:00	3º ano “C”	2º Aula - Evolução biológica, foi discutido as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização. Na sala de aula os alunos formaram grupos para debater o assunto.
05/09/2022	14:00 às 17:30	3º ano “C”	3º Aula - Apresentação de seminário, os grupos apresentaram os temas: Síndrome de Down e Fibrose Cística. 4º Aula - O professor passou atividade avaliativa para os alunos, valendo 3 pontos. 5 Aula - Apresentação de seminário, apenas um grupo apresentou, o tema foi hemofilia.

O professor demonstrou conhecimento no assunto, de maneira clara trouxe aos alunos exemplos do dia a dia, expôs suas ideias com clareza, utilizando linguagem de forma culta, abrindo espaço aos estudantes para sanar dúvidas e expressar suas opiniões. O que é muito importante dentro de sala de aula, essa interação entre professor-aluno, pois a probabilidade de sucesso é bem maior, como ressalta Aquino (1996), a relação professor-aluno é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e conteúdo.

4. APLICAÇÃO DE AULAS NO ENSINO MÉDIO

Em ambas as turmas foi trabalhado o tema “Evolução: as primeiras teorias” com o objetivo de compreender as principais teorias evolutivas. No primeiro momento foi realizada a leitura do capítulo por meio de apresentação de slides juntamente com os alunos, que trata das teorias do Fixismo, Lamarckismo e Darwinismo.

Após a leitura coletiva, houve um momento para que os alunos tirassem suas dúvidas, ao final foi aplicado questionário para que os alunos copiassem e respondessem no caderno, as atividades de 1 a 5 da página 122 do livro didático para serem corrigidos na aula seguinte pelo professor titular.

A metodologia adotada foi aula expositiva e dialogada e atividade de percurso: questionário de múltiplas escolhas, verdadeiro ou falso e discursivas. Os recursos utilizados foram: livro didático, quadro branco, pincel e apagador.

Durante a referência no Ensino Médio foram ministradas 6 aulas sob supervisão do professor titular, em três turmas do 3º ano (A, B e C). Em todas as turmas foram trabalhados o oitavo capítulo do livro didático: “Evolução: as primeiras teorias” que trata das Ideias do Fixismo, Lamarckismo e Darwinismo.

Em cada turma foram ministradas 2 aulas de 50 minutos. Como o conteúdo era o mesmo em todas as turmas, a aula seguiu o mesmo plano de ensino elaborado pelo estagiário sob supervisão do professor supervisor. Primeiramente, em sala de aula, busquei questionar os estudantes, se eles conheciam as principais teorias evolutivas, se já tinham ouvido falar em Darwin e de suas ideias, se gostavam de evolução ou então se sabiam como as espécies evoluíram.

De modo geral, alguns alunos disseram algumas coisas e interagiram com o conteúdo, houve um diálogo coletivo. Em seguida, continuei a aula, houve um momento de apresentação do conteúdo, o que seria trabalhado, a metodologia e depois por meio de slide foram analisadas e interpretadas as teorias evolutivas, as principais ideias de Darwin, os mecanismos que explicam a transformação das espécies e os problemas com o Darwinismo.

Aula 1 e 2

A primeira e segunda aula aplicada foi com a turma do 3º ano “C”, durante a aula os alunos permaneceram em suas carteiras, houve pouca conversa paralela, participaram de forma espontânea da aula, tiraram as dúvidas e se envolveram na explicação, a maioria fez a atividade proposta. Dessa forma, o objetivo da aula foi atingido, pois foi possível perceber que os estudantes estavam gostando da aula.

Aula 3 e 4

A terceira e quarta aula aplicada foi com a turma do 3º ano “A”, aconteceu como planejado na aula, foi de maneira expositiva dialogada, nesta turma os alunos

eram mais agitados, houve maior dificuldade, os alunos não paravam de conversar, brincando uns com os outros, se entretendo no celular, poucos participavam e prestavam atenção na aula.

Aula 5 e 6

A quinta e sexta aula ministrada foi com a turma do 3º ano “B”, nesta turma, os alunos são mais pacientes, calmos e fácil lidar. Dentre as 3 turmas, foi a que teve maior aproveitamento no conteúdo.

5 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE ENSINO INSTITUCIONAL

O projeto Institucional desenvolvido durante a regência foi o Grupo de pesquisa, com a turma do 1º ano “I” do Ensino Médio no período vespertino, no dia da aplicação do projeto, haviam cerca de 20 alunos na sala de aula.

O objetivo do projeto é aprofundar a investigação dos alunos, em busca do conhecimento, utilizando recursos tecnológicos (celulares, notebook, computadores entre outros..); propor discussões acerca do tema, além de trabalhar a socialização entre os estudantes e a valorização do trabalho em grupo. Quanto a isso Alves, (2018, p. 17), descreve que “no ambiente escolar, a pesquisa deve ser utilizada para compartilhar o conhecimento de forma prática, cabendo ao professor a tarefa de torná-la parte de sua aula”.

A metodologia utilizada foi através de indicações de vídeos, imagens, textos e artigos, que trazem uma linguagem clara e fácil a respeito do tema trabalhado. Durante o período da regência o tema trabalhado foi o capítulo 12 do livro didático: Reprodução, os conteúdos investigados foram: Reprodução assexuada e sexuada, reprodução humana, métodos anticoncepcionais, doenças sexualmente transmissíveis.

A turma foi dividida em 4 grupos, cada qual responsável por um conteúdo a ser pesquisado e feito um levantamento dos pontos importantes, para que, na aula da semana seguinte fosse compartilhado com todos da turma os resultados obtidos da pesquisa, por meio de apresentação oral, seminários e/ou cartazes.

O resultado foi satisfatório, os grupos investigaram a fundo os temas, trouxeram exemplos, figuras e imagens, de fato, o objetivo foi alcançado, o projeto fez com que os alunos buscassem conhecimento por meios de outros recursos, não apenas

utilizando o livro didático, o que é muito importante, o aluno saber investigar e aprofundar o seu conhecimento. O projeto dará continuidade durante o decorrer do 4º bimestre, com supervisão do professor titular da turma.

CONCLUSÃO

Nota-se que o Estágio Supervisionado: Observação e Coparticipação, é de suma importância e essencial para o conhecimento e desenvolvimento profissional na área. Tal experiência contribuiu significativamente para a futura formação docente no Curso de Ciências Biológicas, além de oferecer suporte para o conhecimento e oportunidade de compreender o efetivo papel do professor dentro de uma sala de aula.

Dessa forma, durante todo esse processo e até mesmo ao elaborar o relatório de estágio foi possível construir um conhecimento, o estágio proporcionou experiência e oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos e a capacidade de aprender ao ensinar. Para ser professor do Ensino Médio é preciso entender as especificidades dessa faixa etária, pois a maioria dos estudantes estão na faixa de 14 a 18 anos de idade, é preciso trabalhar a desigualdade na sala de aula.

Conclui-se, que o professor sempre será concebido com um mediador de aprendizagens, a identidade do professor assenta na conjugação de ensinar e educar. O professor deve ser sempre uma pessoa de conhecimentos profissionais com seus alunos para que com seus alunos aprendam desenvolver na melhoria de suas práticas. Ensinar é uma tarefa difícil principalmente para os alunos da idade do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional. São Paulo: Summus, 1996.

BIANCHI, A. C. M., *et al.* Orientações para o Estágio em Licenciatura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Lei de Diretrizes, e Lei De Diretrizes. "Bases da educação Nacional." Lei 9394 (1996): 96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 31 ago. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. FRANCO, M. L. P. B. O livro didático e o Estado. ANDE, ano I, n. 5, p. 19-24, 1992.

LINHARES, S.; GEWANDSZNAJDER, F.; PACCA, H. *Biologia Hoje, 1º ano: Ensino médio* - 3. ed.- São Paulo: Ática, 2016.

LINHARES, S.; GEWANDSZNAJDER, F.; PACCA, H. *Biologia Hoje, 3º ano: Ensino médio* - 3. ed. - São Paulo: Ática, 2016.

MOYSÉS, L. M. M.; AQUINO, L. M. G. T. Cadernos CEDES 18 – O cotidiano do livro didático. 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

OLIVEIRA, R. M. de. Estágio supervisionado ensino médio: planejamento e docência. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. São Paulo, Ano 04, Ed. 05, v. 06, p. 243-272. 2019. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/planejamento-e-docencia#_ftn1. Acesso em: 10 ago 2022.

PPP- Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ariquemes, RO. 2022. p.1-117.

PIMENTA, S.G. (org.). *O estágio e a docência*. São Paulo: Cortez, 2004. PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, A. P. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. *Revista P@rtes*. São Paulo, v.3, n 2. p. 32. 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em: 24 ago. 2022.

SOUZA, M. E. do P. *Família/Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar*. Santo Antônio da Platina. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SOUZA, H. M. L. T.; MEREGE, S. R.L. *A ausência dos pais na escola*. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. Cadernos PDE. Siqueira Campos – PR, v. 1, p. 1-10, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/User/Desktop/Projeto%20de%20TCC/2013_uenp_ped_artigo_helta_mary_lobo_teixeira_de_souza.pdf. Acesso em: 27 ago. 2022.

Capítulo 4
OS CAMINHOS DA VIDA ESCOLAR NA PROPOSTA
PEDAGÓGICA DO SESC
Marcos Junio Lira Silva

OS CAMINHOS DA VIDA ESCOLAR NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO SESC

Marcos Junio Lira Silva¹

Coordenador Pedagógico, mjlsliva@pi.sesc.com.br

RESUMO

A Educação do Sesc fomenta uma proposta de ensino que aguça a curiosidade, a criatividade e a autonomia do educando, nos seus diversos aspectos sócio-cognitivos-psíquicos-afetivo e motor. Propomos uma escola preparada para o presente com vistas no futuro. Se assim não olharmos uma educação para o presente com olhar futurista, correremos o mesmo risco de vivenciar práticas de uma escola que apresenta práticas descontextualizadas da vida, que não se ensina o aluno a dialogar, a compartilhar seus saberes, a ser produtor, construtor, como um arquiteto, que pensa e planeja todas as etapas de seu projeto antes de tirar suas ideias do papel, ou seja, o aluno precisa por intermédio do professor, desenvolver competências e habilidades para que ele (discente) seja capaz de pensar e agir sobre cada passo de sua aprendizagem. Desse modo, metodologicamente adotamos uma pedagogia que dá tempo para o aluno aprender, que leva em consideração as especificidades dos alunos, que faça do conteúdo que vai ser trabalhado algo proveitoso, significativo, real na vida da criança e não algo angustiante, prisioneiro, sufocante que não respeita o processo do aprendizado de cada aluno. O presente estudo bibliográfico emergiu da própria Proposta Pedagógica do Sesc (2015) e das Diretrizes para a Educação do Sesc (2019). Então, a Proposta de ensino do Sesc propõe uma postura pedagógica que ultrapasse a simples transmissão de informação e que se comprometa com a aprendizagem significativa e com as particularidades de cada um e de todos os seus educandos; O professor surge como mediador de sua prática e o aluno por sua vez protagonista desta; O conhecimento prévio do aluno deva ser considerado; O ponto de partida é por uma prática inter e transdisciplinar de ensino, onde em ambas existe diálogo entre as áreas do saber, pois concebemos o conhecimento como algo mutável e global, não estanque, pontual e fragmentado, ou seja, em que as áreas do conhecimento se inter-relacionam e se complementam atribuindo sentido ao saber científico e sistematizado; Faz uso de metodologias ativas por meio de trabalho com projetos que envolve o diálogo, escuta, coletividade da comunidade escolar, troca de conhecimento, tempo, envolvimento, pesquisa e planejamento.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Autonomia do educando. Função social da escola.

ABSTRACT

¹ Pedagogo formado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenador Pedagógico dos Anos Finais do Ensino Fundamental - Sesc Centro Educacional de Parnaíba Miranda Osório. Especialista em Docência do Ensino Religioso (ICESPI); em Alfabetização e Letramento (UNOPAR) e em Gestão Escolar (Senac).

Sesc's Education promotes a teaching proposal that sharpens the student's curiosity, creativity and autonomy, in its various socio-cognitive-psychic-affective and motor aspects. We propose a school prepared for the present with a view to the future. If we do not look at an education for the present with a futuristic look, we will run the same risk of experiencing practices of a school that presents practices out of context of life, which does not teach the student to dialogue, to share their knowledge, to be a producer, builder, like an architect, who thinks and plans all the stages of his project before taking his ideas to paper, that is, the student needs, through the teacher, to develop skills and abilities so that he (student) is able to think and act on every step of your learning. In this way, methodologically we adopted a pedagogy that gives students time to learn, that takes into account the specificities of the students, that makes the content that will be worked on something useful, meaningful, real in the child's life and not something distressing, prisoner, suffocating that does not respect the learning process of each student. This bibliographical study emerged from Sesc's Pedagogical Proposal (2015) and from Sesc's Education Guidelines (2019). So, Sesc's Teaching Proposal proposes a pedagogical posture that goes beyond the simple transmission of information and that is committed to meaningful learning and to the particularities of each and every one of its students; The teacher emerges as a mediator of his practice and the student, in turn, protagonist of this; The student's prior knowledge should be considered; The starting point is for an inter and transdisciplinary practice of teaching, where in both there is dialogue between the areas of knowledge, as we conceive knowledge as something changeable and global, not watertight, punctual and fragmented, that is, in which the areas of knowledge are interrelated and complement each other, giving meaning to scientific and systematized knowledge; It makes use of active methodologies through work with projects that involve dialogue, listening, school community collectivity, knowledge exchange, time, involvement, research and planning.

Keywords: Meaningful learning. Student autonomy. Social function of the school.

INTRODUÇÃO

Para início de conversa ao falar de “trajeto, caminhar”, nomenclatura presente no título do trabalho abro um espaço de debate e reflexões acerca da inegável postura que a escola deve adotar hoje frente às mudanças recorrentes na civilização relacionadas aos avanços das tecnologias da informação e comunicação. Postura essa que deve voltar-se para acompanhar as transformações sociais, de mudança constante do conhecimento e, portanto, a escola precisa estar atenta a essa metamorfose.

Não podemos conceber uma escola que apresenta traços que não se muda ou reinventa, a Educação do Sesc propõe uma proposta de ensino que aguça a curiosidade, a criatividade e a autonomia do educando, nos seus diversos aspectos sócio-cognitivos-psíquicos-afetivo e motor. Propomos uma escola preparada para o

presente com vistas no futuro. “Nossos tempos estão mudando e, sob certos aspectos, ao menos, como jamais mudaram. Essa mudança apresenta exigências novas à educação. E a educação precisa mudar muito para atender a nova ordem das coisas”. (KILPATRICK, 1978, p. 14). Precisamos do que teóricos como: Dewey e seu discípulo Kilpatrick apontam, para uma Educação que perceba que o futuro é hoje! Lema do Sesc Centro Educacional de Parnaíba/PI, o termo “hoje” na sua singularidade refere-se ao conhecimento real, e a palavra “futuro”, ao conhecimento que é possível de ser conquistado. Se assim não olharmos uma educação para o presente com olhar futurista, correremos o mesmo risco de vivenciar práticas de uma escola que apresenta práticas descontextualizadas da vida, que não se ensina o aluno a dialogar, a compartilhar seus saberes, a ser produtor, construtor, como um arquiteto, que pensa e planeja todas as etapas de seu projeto antes de tirar suas ideias do papel, ou seja, o aluno precisa por intermédio do professor, desenvolver competências e habilidades para que ele (discente) seja capaz de pensar e agir sobre cada passo de sua aprendizagem.

Ora, qualquer fato, seja de aritmética, ou de geografia, ou de gramática, que não se ligar a alguma experiência significativa da vida da criança, participa desse caráter. Não é uma realidade, mas exatamente o símbolo de uma realidade, que deveria ter sido experimentada se se cumprissem certas condições anteriores. A apresentação do fato como de qualquer coisa sabida por outros, e que tem de ser simplesmente estudada e aprendida pela criança, importa exatamente em ignorar aquelas condições. O fato passa a ser um hieróglifo: significaria qualquer coisa, se a criança tivesse a chave de sua decifração. Como essa chave falta, o fato torna-se inútil curiosidade, que obstrui o espírito: é um peso morto que o perturba. (DEWEY, 1978, p. 57).

Muito se confunde a palavra autonomia, pilar do processo de construção do conhecimento na vida escolar do alunado do Sesc, capacidade de atribuir a este autoria pela sua própria caminhada escolar, que não equivale a expressão *laissez-faire*, que é livre para fazer o que quer, de qualquer jeito, nos referimos à importância do aprendiz de ser corresponsável de sua aprendizagem, que deva ser orientada pelo professor, que vai oferecer os instrumentos pedagógicos essenciais para que o aluno se torne um investigador, crítico, curioso, inquieto, criativo, comunicativo, dinâmico, que respeita e que age cordialmente com seus pares. “[...]. Dessa forma, o papel da educação transforma-se a partir da intenção de formar um indivíduo autônomo, conduzindo-o à cidadania.” (CARNEIRO; CASTRO, 2010, p.12).

Desse modo, metodologicamente adotamos uma pedagogia que dá tempo para

o aluno aprender, que leva em consideração as especificidades dos alunos, que faça do conteúdo que vai ser trabalhado algo proveitoso, significativo, real na vida da criança e não algo angustiante, prisioneiro, sufocante que não respeita o processo do aprendizado de cada aluno.

[...] as realidades dos alunos, com suas diferentes cores e sabores, precisam ser consideradas em todos os momentos e situações escolares também não devem ser vistas apenas como ponto de partida, mas, principalmente, objetivo da chegada de todas as ações educativas. (Proposta Pedagógica 2015).

É preciso romper com o aprendizado pontual, em que o sujeito tem de aprender naquele dado momento. O conhecimento não é acabado, estanque, pontual, mas é um processo que o aluno leva tempo para assimilar, para aprender. Nossa escola precisa contemplar a capacidade de retornar e relembrar conhecimentos já ensinados. A proposta da Educação do Sesc vai na “contramão”, de posturas que não a tempo de voltar mais atrás ou esperar, por aqueles que não aprenderam determinados saberes. Simplesmente a estes fica o discurso, não aprendeu!

[...], é preciso dedicar o “tempo justo” para cada assunto trabalhado. Tempo para que possa ser examinado por diferentes pontos de vista e respeitando o ritmo de cada um dos alunos. Portanto, a escola precisará ser desacelerada, sabendo usar o tempo de forma adequada, para que todos possam se sentir construtores e não acumuladores de informações. (NOVA ESCOLA, 2014, p. 50).

Então, a Proposta de ensino do Sesc propõe uma postura pedagógica que ultrapasse a simples transmissão de informação e que se comprometa com a aprendizagem significativa e com as particularidades de cada um e de todos os seus educandos; O professor surge como mediador de sua prática e o aluno por sua vez protagonista desta; O conhecimento prévio do aluno deva ser considerado; O ponto de partida é por uma prática inter e transdisciplinar de ensino, onde em ambas existe diálogo entre as áreas do saber, pois concebemos o conhecimento como algo mutável e global, não estanque, pontual e fragmentado, ou seja, em que as áreas do conhecimento se inter-relacionam e se complementam atribuindo sentido ao saber científico e sistematizado; Faz uso de metodologias ativas por meio de trabalho com projetos que envolve o diálogo, escuta, coletividade da comunidade escolar, troca de conhecimento, tempo, envolvimento, pesquisa e planejamento.

Em suma que é o fim último do aprendizado, saberes capazes de intervir no

real, levar meu (minha) aluno (a) a “pensar”, criticar, se posicionar diante das injustiças, indagar o que lhes é posto, registrar seus intentos, resolver problemas, refletir, agir de maneira colaborativa, criar, recriar, imaginar, fantasiar, produzir, analisar, avaliar, autoavaliar, prever, observar, reconhecer-se aprendiz, sorrir, mover-se, inquietar-se, tantas máximas, que nada mais são do que a função social da escola, em resumo, a formação integral do educando em meio a uma sociedade muitas das vezes excludente, que define padrões, aprisiona saberes, reprime liberdade, aponta erros, mas que vive, e é nessa nuance de viver a constante metamorfose do conhecimento, das tecnologias de comunicação e informação, que devemos nos “apoderar”.

Metodologia de pesquisa

O presente trabalho é fruto do relato de experiências da filosofia de educação do Sesc, teoria construtivista sócio interacionista:

[...] mostra que desenvolvimento e aprendizagem são essencialmente sociais, formam-se nas interações entre as pessoas, e sua consecução nas crianças pode variar segundo as situações e condições que experimentam. Desenvolvimento e aprendizagem, nessa perspectiva, articulam-se na relação com experiências e diálogos estabelecidos nas vivências culturais. (PPEF, 2022, p. 10).

Falas que trago a tona como Coordenador Pedagógico do Sesc – Ensino Fundamental anos iniciais desde Dezembro/2019, fruto dos elementos experienciados na vida escolar cotidiana do Educador do Sesc. De maneira particular as vivências aqui relatadas são resultado do trabalho da Equipe Pedagógica, segmento do Ensino Fundamental I - Sesc (Serviço Social do Comércio – Centro Educacional de Parnaíba/PI “Elizeu Martins”), composta por 10 professores (sendo eles 05 professores polivalentes, 01 professora de Língua Inglesa, 01 professora de Educação Física, 01 professor de Música, 01 professora auxiliar para todas as séries e 01 professora para atendimento pedagógico individualizado com crianças com necessidades educacionais especializadas (NEE)), observadas no ano letivo de 2021.

A Comunidade escolar de onde emergiu essas descobertas de aprendizagem englobam cerca de 200 crianças matriculadas em ambos os turnos (manhã e tarde). Regidos por um documento pedagógico próprio, intitulada Proposta Pedagógica que passara por reformulação neste ano de 2022, estruturada de acordo com os normativos que regem a educação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDB/1996; Estatuto da Criança e do Adolescente/1990; Constituição da República Federativa do Brasil/1988; Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs/1997; Base Nacional Comum Curricular/2017; Temas Contemporâneos Transversais na BNCC/2019 e demais documentos).

Os resultados em números das aprendizagens de nossos estudantes dentro da metodologia de trabalho no Sesc são explicitamente visíveis nos objetivos (expectativas) de aprendizagem alcançados, resultados estes obtidos pelas próprias estratégias de avaliação internas da Instituição que resultam da construção de uma Pauta de Acompanhamento Individual dos Educandos, que consiste em elencar todas as aprendizagens esperadas de cada estudante ao final do ano letivo na turma/série cursada, mensuração essa realizada em conceitos (DS - Desenvolvimento Satisfatório; EPD - Em processo de Desenvolvimento e ND - Não desenvolvido), ou seja, individualmente estas crianças passam por essa verificação de aprendizagem, em que mês a mês esperasse que 90% das crianças alcancem uma porcentagem determinada dos objetivos de aprendizagem necessárias para o desenvolvimento processual dessa criança no decorrer do ano letivo, (Ex.: Fevereiro – 90% das crianças precisam atingir o percentual de 10% ou mais % dos objetivos de aprendizagem e assim sucessivamente os outros meses) de acordo com a seguinte memória de cálculo:

De cada criança individual: número de objetivos alcançados dividido pelo número total de objetivos da turma $\times 100 = \%$ a se encontrar - (MEMÓRIA DE CÁLCULO INDIVIDUAL (MC): $\text{DESENVOLVIMENTO SATISFATÓRIO} / \text{OBJ.TOTAL} \times 100 = \%$).

Após o resultado individual do processo de ensino/aprendizagem, é preciso saber o rendimento da turma - (MÉDIA FINAL – MC - (EPD) = $\text{QUANT. CRIANÇAS EM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO} / \text{QUANT. DE ALUNOS} \times 100 = \%$).

Fundamentação teórica

As ideias difundidas pela proposta pedagógica do Sesc vão de encontro aos estudos difundidos por Vygotsky de que a aprendizagem significativa só ocorre de fato quando o professor, ou seja, o indivíduo que media uma situação de aprendizagem, leva em conta o que o aprendiz já sabe, seus conhecimentos anteriores, que Vygotsky denomina de conhecimento real (Zona de desenvolvimento real – ZDR) e os relaciona com os novos conceitos que ele definiu como a Zona de Desenvolvimento proximal –

ZDP, que mediadas pelo professor o educando irá alcançar o aprendizado novo definido como Zona de desenvolvimento Potencial – ZDPot, segundo a sua abordagem sócio interacionista. Vygotsky descreve, nas palavras de Rego:

(...). Segundo ele, organismo e meio exercem influência recíproca, portanto biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas situações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por isso que seu pensamento costuma ser chamado de sócio - interacionista. (REGO, 1995, p. 93).

Ao trabalhar com os conteúdos no modelo tradicional o (a) educador (a) não considera os conhecimentos prévios das crianças, não levava em conta os seus campos de interesses, colocando-se no centro do processo pedagógico. Era ele (professor) que educava, era o dono do discurso, é o que sabe, o que pensa, o que opta, o que atua, o que escolhe, o que fala, o que disciplina, o que pune, era o sujeito do processo, demonstrando postura autoritária, detentor de todo o saber. Segundo Oliveira:

As propostas pedagógicas contemporâneas indicam que educar significa preparar o indivíduo para responder às necessidades pessoais e aos anseios de uma sociedade em constante transformação, aceitando desafios propostos pelo surgimento de novas tecnologias, dialogando com um mundo novo e dinâmico, numa sociedade mais instruída, melhor capacitada, gerando espaços educacionais autônomos, criativos, solidários e participativos, condições fundamentais para se viver nesse novo milênio. Apesar disso, em nossas escolas, ainda vigora a metodologia expositiva. Seu grande problema é o risco da não aprendizagem, já que não há interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, o que torna essa metodologia pouco adequada à formação dos jovens estudantes para a vida. (2006, p.1).

A Pedagogia no Sesc é totalmente centrada na criança, seus interesses, desejos e necessidades são sempre levados em consideração. O professor é o orientador, aconselhando e despertando a criança para o saber, em contraposição a postura antidialógica, criticada por Freire, que enfatiza, em oposição a esse modelo, o diálogo e a participação dos educandos no processo pedagógico. Freire propõe então uma educação dialógica.

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pode pretender com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas. Isto significa

realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai e vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. Fundamental é que o professor, alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 52).

Para reforçar os ideários defendidos por Freire evocamos os estudos de Vygotsky que, nas palavras de Rego (1995), afirma ser por meio da interação do sujeito com o meio social, que inclui os outros sujeitos, associado aos seus aspectos orgânicos e biológicos, como elementos ímpares, não dissociados, estas todas que definem o desenvolvimento do conhecimento.

As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc.) depende da interação do ser humano com o meio físico e social. Vygotsky chama atenção para a ação recíproca existente entre o organismo e o meio a atribui especial importância ao fator humano presente no ambiente. (1995, p. 58)

Na escola do Sesc o desenvolvimento de todas as habilidades (ficas, emocionais, relacionais e cognitivas) da criança é bastante estimulado pelo professor. O aluno é livre para se relacionar, socializar, brincar, conversar e estudar da melhor forma, direcionada ao seu desenvolvimento. A escola leva em consideração o cotidiano deste aluno no ambiente escolar, na sociedade ao seu redor e na família em que ele convive, para daí propor atividades ricas de potencial de aprendizagem, desafiadoras, estimulantes e significativas.

[...] as atividades devem se desenvolver, na medida do possível, em uma situação de jogo, estudo e pesquisa, conjugando-se objetivos e conteúdos traçados com os interesses das crianças. É fundamental que o professor tenha consciência do seu papel, criar desafios e desequilíbrios, para que os avanços se sucedam e se solidifiquem. Quanto mais a situação de aprendizagem for explorada e aprofundada, mais rica ela será, ou seja, é inegável a importância da intervenção e mediação do professor e a troca entre os alunos, para que cada um vá realizando tarefas e resolvendo problemas, que criem condições para desenvolverem suas capacidades e seus conhecimentos. (Proposta Pedagógica do Sesc 2015, p. 35).

Ou seja, a proposta do Sesc situa a criança no centro das suas observações, leva em conta a realidade vivida pelo educando e cria uma forma de aprendizagem significativa e eficiente. Propostas de aprendizagem que valorizam a pesquisa e

cotidiano do aluno. Concepção filosófica contemplada na Proposta Política Pedagógica da escola. Fundamentada na concepção de que a aprendizagem ocorre a partir de resolução de situações didáticas significativas para o aluno, aproximando-o o máximo possível do seu contexto social por meio do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas.

As vivências de aprendizagem precisam a cada dia surpreender quem vem aprender. O nosso fazer não é algo “previsível”, a busca do conhecimento vai pro além do esperado, essa última, o próprio nome já diz, aquilo que vai acontecer, não gera mais curiosidade. Nossas propostas não podem ser corriqueiramente fundamentadas em uma rotina às vezes esperada, a mente precisa inquietar-se, as vivências precisam contemplar as competências de cada discente, para isso é preciso diversificar, termo último que é o grande diferencial do trabalho do Sesc. As atividades diversificadas nada mais são do que propostas que respeitam as particularidades, individualidades dos educandos, ou seja, propor pensando no tempo, no modo com que cada um aprende e o que cada um tem a oferecer. Parafraseando Rubem Alves, a aprendizagem deveria ser uma “coceira”, algo que provoca, incomoda, inquieta. [...]. Se aquela matemática que eu aprendo não me ajuda a caminhar, não me ajuda a fazer compras, não me ajuda a compreender aquele lance esportivo. Se aquela língua portuguesa que eu aprendo não ajuda a me comunicar, a colocar toda a intensidade das minhas emoções na minha fala, eu na verdade, não aprendi. [...]. (MOSÉ, pág. 183, 2013).

O papel do educador é de suma importância no desenvolvimento das propostas de aprendizagem, pois atua na ligação entre a realidade conhecida pelo aluno e os conteúdos que irão estar presentes nas atividades, fazendo com que a criança perceba a importância deste aprendizado para a vida cotidiana.

Dewey não aceitava a educação pela instrução e propunha a educação pela ação; criticava severamente a educação tradicional, principalmente no que se refere à ênfase dada ao intelectualismo e à memorização. Defendia uma educação com a finalidade de propiciar à criança condições para que resolvesse, por si própria, os seus problemas. [...] Tendo o conceito de experiência como fator central de seus pressupostos, conclui que “educação é vida, não prepara para a vida” (DEWEY, 1967, p.37). Assim, para ele, vida, experiência e aprendizagem estão unidas, de tal forma que a função da escola encontra-se em possibilitar uma reconstrução permanente da experiência feita pela criança. (OLIVEIRA, 2006, p.8).

No sentido de compreender a escola Sesc, seus limites e possibilidades no campo de formação humana, contamos novamente com os estudos de Lev Semenovitch Vygotsky, estudioso Russo do final do século XIX e início do século XX, que trouxe grandes contributos a educação. Vygotsky retoma todas as falas dos

grandes teóricos e a nossa de que precisamos de uma escola própria para o aprendiz e que, via de regra, se deva imperar nesta escola a partilha de saberes, ou seja, uma construção coletiva do ato de ensinar e aprender. Nas palavras de Rego:

Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre seu próprio processo de construção de conhecimento e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado. (REGO, 1995, p. 18).

Análise dos dados

Ao realizar este trabalho de pesquisa, a minha inquietude me moveu a trazer a luz dos meios acadêmicos quantos feitos o Sesc vem trilhando na vida escolar de nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos pelo Brasil a fora, de maneira particular, o Centro Educacional de Parnaíba no estado do Piauí. Uma proposta de ensino que corrobora com as ideias de Mosé (2013), dentro do pensamento de Moacir Gadotti. Só aprendemos quando desejamos o que aprendemos. Os intentos da proposta do Sesc é fazer com que o aluno se sinta parte do ambiente escolar, pois é necessária uma escola que garanta uma aprendizagem que faça sentido ao aluno, que ele viva um processo de ensino e aprendizagem associado com a sua realidade, relacionando os conhecimentos aprendidos na escola com o seu âmbito social, e entrelaçando com o seu contexto sócio-político, econômico e cultural. A escola como já se sabe, não é uma ilha isolada em que os conhecimentos se dão internamente entre as paredes das salas de aula, pelo contrário, o conhecimento se dá de forma recíproca, entre a escola e meio, conhecimento este que se dá e se adquire na relação com o mundo e entre os sujeitos e que o papel da escola é: formalizar, organizar, estruturar e sistematizar esse conhecimento que a princípio é informal.

Como educador do Sesc, diante da realidade observada. É necessário e urgente educadores que acreditem que a educação é fundamental e necessária para a construção de sujeitos críticos e reflexivos, portanto urge que os sujeitos que dela fazem parte entendam que a escola deve ser compreendida como um espaço sociocultural, onde todos participem das ações lá desenvolvidas. Diante disso, as

práticas pedagógicas dos docentes devem ser inovadoras, tendo a pesquisa como ponto de partida para novas construções do saber. “A escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora [...]”. (MORAN, 2008, p. 1). Dois são os pilares das situações de aprendizagem do Sesc: o potencial revelador do conteúdo, ou seja, pra que serve o conteúdo que estou ou vou estudar; e a capacidade do aluno de fazer a relação do material estudado de forma consistente com o seu contexto social.

[...] Hoje milhões de alunos passam de um ano para o outro sem pesquisar, sem gostar de ler, sem situações significativas vividas. Não guardam nada de interessante do que fizeram a maior parte do tempo. Há uma sensação de inutilidade em muitos conteúdos aprendidos só para livrar-se de tarefas obrigatórias. [...] (MORAN, 2008, p. 2).

Santos (2012, p. 1) afirma que o professor deve:

Ensinar a pescar ao invés de entregar o peixe. Fazer do caminho, e não da chegada, a razão da jornada. Aprender com os erros. Todas essas máximas, são embasadoras de uma nova postura diante do mundo, são, também, o ponto de partida da promoção de uma aprendizagem-significativa.

Considerações finais

Vivemos um momento em que a ciência coloca à prova tudo e todos, em que o conhecimento se transforma a cada segundo, coisas que nesse instante acreditamos que seja uma teoria verdadeira, a origem da vida, por exemplo, teóricos, estudiosos e pesquisadores, já apontam novas explicações/hipóteses elevam outros questionamentos/direcionamentos. Já superamos o tempo em que, o que o aluno trazia consigo não era levado em conta, portanto já deveríamos ter ultrapassado posturas que concebem o sujeito da aprendizagem como “tábula rasa”.

Posturas pedagógicas que desvalorizam o conhecimento empírico do aluno e as experiências advindas de sua realidade social não eram estudadas e questionadas anteriormente, mas hoje são. Com as mudanças ocorridas na sociedade, principalmente com o avanço tecnológico que expandiu as formas de comunicação. Na perspectiva de Santos, “a evolução da humanidade depende diretamente da evolução de como vemos e compreendemos o mundo e essa visão é essencialmente determinada pela maneira pela qual aprendemos a aprender o mundo” (2012, p. 1).

Podemos observar que parte dos alunos obtém informações através de outros meios como internet, televisão, rádio, dentre outros, portanto, não é mais só na escola que o aluno adquire conhecimentos, entretanto, entendemos que é na escola que o aluno deve construir um conhecimento sistematizado, portanto, científico que habilita na perspectiva da análise, produção e transformação de saberes. Diante disto, cabe à escola formar o aluno a partir dos saberes que eles já trazem e adquirem ao longo do tempo. Somente assim, os alunos sairão de suas posições de meros coadjuvantes na escola e passarão a exercer o papel principal, protagonistas na construção do seu saber, tendo em vista que irão interagir dentro do ambiente escolar em busca de sua autonomia, consequentemente, passarão a sujeitos pensantes, críticos, portanto transformadores da sua realidade e da sociedade.

Mas para que haja essa integração e o aluno possa pensar dessa maneira, o professor deve ter uma prática pedagógica crítica e reflexiva, se apropriando da pesquisa, a fim de contribuir para a formação de um aluno também crítico e reflexivo, ou seja, um educador mediador do processo de ensinar e aprender.

Diante desse contexto, como professor/pesquisador, entendo que para haver resultados favoráveis no processo educativo da escola, é necessário aproximar os conteúdos trabalhados em sala de aula a realidade dos alunos para que esses encontrem um significado que corresponda às suas necessidades e interesses e tornem a aprendizagem mais significativa. “É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos [...]” (MOREIRA, 2011, p. 14). Significa dizer que aprender é ampliar ideias muitas vezes existentes na estrutura mental do indivíduo sobre determinado conceito, para que seja capaz de relacionar e associar com os conteúdos que virá a aprender.

Para melhor compreensão da aprendizagem significativa evocamos Moreira para explicar os princípios dessa aprendizagem.

O primeiro desses princípios é a essência da aprendizagem significativa: o conhecimento prévio é a variável que mais influencia a aquisição, com significado, de novos conhecimentos. O segundo implica a interação social e o questionamento como elementos centrais na facilitação da aprendizagem significativa crítica: é mais importante aprender a perguntar do que aprender “respostas certas”. É igualmente importante aprender a partir de distintos materiais educativos: o livro único – o chamado livro de texto – fornece uma única visão, não estimula o questionamento e dá a “resposta certa”. (2011, p. 173).

Como podemos observar a aprendizagem só tem significado se existir um entrelaçamento entre teoria e a prática, ou seja, os conteúdos trabalhados na escola devem sempre ser associados com a realidade dos alunos para que eles possam encontrar significado no que aprendem e se tornar sujeitos partícipes do processo de ensino e aprendizagem, e assim compreender o que aprendem fazendo associação com o seu cotidiano.

Por outro lado, contrastando com a aprendizagem significativa, Ausubel define aprendizagem mecânica como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma relação a conteúdos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, o novo conhecimento é armazenado de maneira arbitrária: não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada, dificultando, assim a retenção. A aprendizagem de pares de sílabas sem sentido é um exemplo típico de aprendizagem mecânica, porém a simples memorização de fórmulas matemáticas, leis e conceitos pode também, ser tomada como exemplo, embora se possa argumentar que algum tipo de associação ocorrerá nesse caso. (MOREIRA e MASINI, 2006, apud MOREIRA, 2011, p. 104).

Chego ao final destas reflexivas, não no intuito de apresentar que a Proposta Pedagógica do Sesc está despidida de idas e vindas, ou seja, de tentativas em busca de assertivas, mas a cada dia fundamentamos nosso fazer em uma caminhada que respeita os conhecimentos essenciais para a vida do estudante que é acompanhado nos Centros Educacionais de ensino do Sesc. Apenas compartilho tanto saber construído nas escolas do Sesc.

E a inquietação, a pergunta é que nos move, como educadores. Paulo Freire diz que a partir do momento que deixamos de ser inquietos, questionadores é porque começamos a morrer. O objeto trabalhado na escola não pode ser rico de vazio de significado social. Diante desse contexto entendemos que o processo de ensino e aprendizagem deve se dar através de uma prática pedagógica acompanhada de metodologias inovadoras, ricas em significado para com o aluno, pois “aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos”.(FERNANDES, 2011, p. 1).

Nesse sentido, Santos (2012, p. 4), afirma que: “toda aprendizagem só é, de fato, significativamente, caso se insira de forma ativa na realidade. Intervir no real é o fim último da aprendizagem [...]”. Assim sendo, cabe a todos os envolvidos no processo educativo refletir sobre a contribuição na formação do discente a fim de proporcionar

um ensino de qualidade para que os resultados da aprendizagem também sejam de qualidade e contribuam para a construção de homens conscientes do seu papel na sociedade.

Meu intento não é colocar a educação do Sesc num pedestal, mas é de levantar indagações, que caminhos nossa educação está querendo trilhar, que escolas estão querendo construir, uma escola que nos prepare para a vida ou uma escola desconectada da vida? Às vezes parece ser a escola e a vida dois extremos, tão distantes um do outro que nunca se cruzam.

Diante desse contexto, os educadores devem considerar os conhecimentos que os alunos já possuem, pois o entrelaçamento desses conhecimentos com os que são trabalhados na escola só enriquecerá o processo educativo dando mais significado à aprendizagem do aluno. Temos ainda que considerar que vivemos um momento de mudanças constantes. Nunca fomos tão cobrados a criar, a inovar, portanto urge mudanças nas práticas pedagógicas dos educadores, bem como em suas posturas para que favoreçam a construção de um aluno crítico e reflexivo, capaz de se relacionar com uma sociedade cheia de incertezas. Agindo dessa forma podemos contribuir na formação pessoal e profissional dos educandos, a fim de que sejam seres ativos e responsáveis pelo seu aprendizado.

Trouxe a tona questionamentos, problemáticas, indignações que são necessárias para despertar aqueles que fazem a educação, a importância do compromisso assumido quanto à tarefa de educar a fim de formar seres críticos, reflexivos, capazes de contribuir na construção de um indivíduo capaz de pensar por si e não ser pensado pelos outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO: Currículo e Avaliação**. 2007.

_____, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**.

_____, **Constituição Federal de 1988**.

_____, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/Sesc>. Acesso em: 20 de jan 21.

CARNEIRO, Francisca de Carvalho; CASTRO, Sabrina Araújo. **A construção da autonomia discente: um estudo de caso sobre as práticas pedagógicas de uma**

realidade escolar parnaibana. Parnaíba: [s.n.], 2010.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERNANDES, Elisângela. David Ausubel e a aprendizagem significativa. **Nova escola**, 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/imprima-essa-pagina.shtml?/>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. 16. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MORAN, José Manuel. Aprendizagem significativa. **Portal Escola Conectada**, 2008. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/significativa.htm/>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

MOREIRA, Marcos Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011

MOSÉ, Viviane (Org.). **A escola e os desafios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NOVA ESCOLA. **Tempo de aprender com o tempo**. Ano 29, p. 47-54. Setembro, 2014.

OLIVEIRA, Antônio Carlos de. **Projetos pedagógicos: práticas interdisciplinares: uma abordagem para os temas transversais**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Metodologia de Projetos como recurso de ensino e aprendizagem na Educação Básica**. Dissertação de mestrado. Cap. 2, CEFET – MG, BH, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **O desafio de promover a aprendizagem significativa**, 2012. Disponível em: <<http://cenfophistoria.files.wordpress.com/2012/02/textodesafio.pdf/>>. Acesso em: 7 set. 2013.

SESC. Departamento Nacional. **Proposta pedagógica do Ensino Fundamental: anos iniciais** - Rio de Janeiro, 2015.

_____, Departamento Regional. **Projeto Politico Pedagógico** – Parnaíba, 2021

_____, Departamento Nacional. **Diretrizes para a educação básica do Sesc**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

Capítulo 5
TECNOLOGIAS, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
EDUCATIVAS DIGITAIS E OS RISCOS NO CONTEXTO
ESCOLAR

Jorge de Sousa Santos

TECNOLOGIAS, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS DIGITAIS E OS RISCOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Jorge de Sousa Santos

Professor na Educação Básica. Licenciado em Pedagogia (UEG).

Especialista em Currículo e Prática Docente nos A.I do Ens. Fund. (UFPI).

Especialista em Linguagem, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI).

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação (MUST UNIVERSITY).

E-mail.: j.ssantos_letras@hotmail.com

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6302165566784973>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3022-2803>

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão acerca da cultura digital, tecnologias, cidadania e a educação. Tem por objetivo central a discussão sobre as práticas educativas digitais e os riscos no contexto escolar. Apresenta como elemento substancial para esta produção, as possibilidades e impactos sobre a geração digital e seu percurso escolar, ponderando acerca dos desafios para os alunos, professores e escolas. Essa pesquisa classifica-se como bibliográfica, uma revisão de literatura, de caráter qualitativo e enquadra-se na categoria explicativa. Para colaborar com esta construção, este artigo aponta, ainda, algumas contribuições relevantes sobre a temática de diferentes autores que surgiram no decorrer da realização da pesquisa. Apresenta, ainda, o papel dos professores frente ao processo educativo no século XXI e dos arranjos contemporâneos para assegurar a integração ao currículo das novas tecnologias digitais na educação. E, conclui-se que, a materialização das ações se manifesta considerando as necessidades históricas, sociais e cognitivas dos alunos nos espaços de aprendizagem físicos ou virtuais.

Palavras-chave: Cultura Digital. Práticas Educativas Digitais. Riscos

ABSTRACT

This paper brings a reflection on digital culture, technologies, citizenship, and education. Its central objective is to discuss digital educational practices and risks in the school context. It presents as a substantial element for this production the possibilities and impacts on the digital generation and their school journey, pondering the challenges for students, teachers, and schools. This research is classified as bibliographic, a qualitative literature review, and falls under the explanatory category. To contribute to this discussion, the article also points out some relevant contributions on the theme from different authors that emerged during the research. It also presents the role of teachers in the educational process in the 21st century and contemporary arrangements to ensure the integration of new digital technologies into the curriculum. It concludes that the materialization of actions is manifested considering the historical, social, and cognitive needs of students in physical or virtual learning spaces.

Keywords: Digital Culture. Digital Educational Practices. Risks

1 INTRODUÇÃO

O objetivo central da pesquisa é fazer uma reflexão sobre as tecnologias, cidadania e educação frente às tendências educacionais na contemporaneidade, especificamente no que se refere às práticas educativas digitais e os riscos no contexto escolar. Ademais, ponderar sobre os desafios da cultura digital para alunos, professores e instituição escolar. Sob essa perspectiva, o trabalho advém de estudos que têm discutido acerca da inserção das tecnologias digitais nos ambientes de aprendizagem e cotidiano de alunos nativos digitais.

Essa pesquisa classifica-se como bibliográfica, uma revisão de literatura. Segundo Gil (2010) a revisão de literatura está inserida no contexto de base em elementos conceituais já publicados, nesse sentido, o referencial teórico foi desenvolvido tendo como base livros, artigos científicos, leis, e outras produções acadêmicas e científicas.

O presente estudo tem caráter qualitativo, conforme Silva e Menezes (2005) a pesquisa qualitativa é a que estabelece relação entre os fatores objetivos e subjetivos que não podem ser expressos de forma quantitativa. Richardson (2008) salienta essa forma de pesquisa como aquela que não se pode medir em níveis numéricos, há subjetividades e nuances que não são quantificáveis por si só.

Os métodos utilizados indicaram os levantamentos bibliográficos documentais e as considerações finais em que podem ser apontados possíveis debates para a compreensão das questões levantadas.

Essa pesquisa se enquadra na categoria explicativa que, de acordo com Gil (2010), se baseia na identificação de causas e fatores que causam o tema a ser trabalhado. A pesquisa foi realizada durante a segunda quinzena do mês de julho de 2023, na qual se buscou artigos, revistas, sites científicos e periódicos com as seguintes palavras-chave: Cultura Digital. Práticas Educativas Digitais. Cidadania Digital. Riscos da Cibercultura Escolar. Educação na Contemporaneidade.

Diante do exposto, o presente estudo destaca, enquanto fundamentação teórica uma síntese a respeito da cultura digital e de educação na contemporaneidade a partir de contribuições sobre a temática sob a ótica de autores como: Lévy (1999), Marshall (2002), Pinsky (2003), Carneiro (2009), Fagundes (2009), Lemos & Lévy (2010), Moran (2015), e Di Felice (2018).

As considerações finais apontam que, a integração das tecnologias na educação oferece oportunidades para fortalecer a cidadania dos alunos, capacitando-os com habilidades e conhecimentos. No entanto, a implementação dessas práticas digitais requer cuidado e responsabilidade devido aos riscos envolvidos. É fundamental estabelecer políticas claras, fornecer treinamento adequado e abordar as desigualdades digitais para garantir a segurança, privacidade e uso ético das tecnologias. A integração responsável das tecnologias pode ser um catalisador poderoso para promover a cidadania ativa e o engajamento dos alunos em questões sociais e políticas, desde que seja realizada com consciência dos desafios e trabalhando coletivamente para criar ambientes digitais seguros e inclusivos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Tecnologias, Cidadania e Educação

Tecnologias, cidadania e educação são três elementos interconectados que desempenham papéis essenciais na sociedade contemporânea. A tecnologia tem exercido um papel transformador na forma como as pessoas vivem, trabalham e se comunicam. Com o potencial de ampliar o acesso ao conhecimento, conectar indivíduos e fornecer ferramentas para o desenvolvimento pessoal e profissional. A tecnologia digital, em particular, tem permitido o surgimento de novas formas de aprendizado e interação, levando a uma mudança significativa nos processos sociais e educacionais. De acordo com Carneiro (2009):

“Com base na difusão e utilização das TICs em escala global, a humanidade vem modificando significativamente os modos de comunicar, de entreter, de trabalhar, de negociar, de governar e de socializar. (...) Além disso, em relação aos comportamentos pessoais, as novas tecnologias vêm revolucionando as percepções de tempo e de espaço (...).” (Carneiro, 2009, n.p).

Com o advento das TIC's, as transformações da era da informação e do conhecimento têm um impacto significativo e em constante evolução nas relações pessoais, sociais e econômicas. A sociedade vive o constante desafio de adaptar-se às rápidas transformações trazidas pela tecnologia, que avança em larga escala e ritmo acelerado.

Cidadania é um conceito que se refere aos direitos e responsabilidades dos indivíduos como membros de uma comunidade ou sociedade. Segundo Marshall

(2002, p. 24) "a cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status". Na contemporaneidade, o conceito de cidadania passa a ser associado tão somente à atuação política, retratando um direito do cidadão, como também o dever do Estado em proporcionar condições mínimas para o prática desse direito, implicando, por conseguinte, a proteção ao direito à vida, à educação, à informação, e à participação nas decisões públicas. De acordo com Pinsky (2003, p. 9), "a cidadania não é uma definição estanque, mas sim, um conceito histórico. Sendo assim, o mesmo pode variar de acordo com o tempo, lugar e espaço".

A cidadania digital está intrinsecamente relacionada à ética e à segurança na *internet*. Ao discutir sobre a importância da educação para a cidadania digital na contemporaneidade, o Manifesto pela Cidadania Digital, assinado por pesquisadores e professores de diferentes nações, ressalta a atenção que se deve ter com vistas ao avanço tecnológico e as emergentes possibilidades neste contexto de ciberespaço. O referido manifesto, na parte IV, item 19, versa sobre:

Educar para a cidadania digital é agora um dever para a nossa sociedade e para todas as instituições educacionais públicas e privadas. Significa educar para uma participação responsável, para uma interação consciente para contribuir a construir as habilidades de todos em um mundo cada vez mais conectado. Nossa tarefa é, portanto, aprender a construir redes melhores e mais inteligentes (Di Felice *et al.*, 2018, p.7.).

Dialogar acerca da cidadania digital é ponderar a respeito do uso responsável, compreendendo-a não apenas como um direito, mas como dever de todos que estão imersos em inovações tecnológicas, sobre zelar quanto ao uso consciente e saudável dos ambientes digitais. Ainda pouco conhecido o conceito de cidadania digital, porém imprescindível a sua discussão, tendo em vista que crianças, adolescentes, e também adultos são consumidores ávidos de tecnologias digitais. Criam, produzem, disseminam, interagem em diversas plataformas seus conteúdos.

No Brasil, há o Marco Civil da Internet (2014), Lei 12.965, que estabelece os princípios, garantias, direitos e deveres para o uso de internet no território brasileiro. Logo, a internet deixou de ser "terra sem lei". A educação desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e engajados, capazes de contribuir positivamente para o bem-estar coletivo. No Capítulo IV, Art. 26 da lei supracitada, diz que:

O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico. (Brasil, Lei 12.965, 2014, n.p).

A integração das tecnologias na educação tem o potencial de fortalecer a cidadania, fornecendo aos alunos ferramentas e recursos para se envolverem de maneira mais ativa na sociedade. A tecnologia tem o potencial de capacitar os alunos a acessar informações, analisar criticamente questões sociais e políticas, participar de discussões e colaborar em projetos que abordam desafios locais e globais. No disposto da redação Das Competências Gerais da BNCC (2018, p. 9), o texto traz a seguinte afirmativa: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.”

Além disso, as tecnologias digitais promovem a inclusão e a equidade na educação, ao permitir o acesso ao conhecimento e às oportunidades educacionais a pessoas que, de outra forma, teriam dificuldade em obtê-los. Isso é especialmente relevante em contextos socioeconômicos desfavorecidos, onde a tecnologia pode superar barreiras geográficas e socioeconômicas, proporcionando oportunidades educacionais mais igualitárias.

No entanto, é importante reconhecer que a simples introdução da tecnologia na educação não garante automaticamente uma cidadania ativa. A integração efetiva das tecnologias na educação requer uma abordagem pedagógica adequada, que enfatize o desenvolvimento de habilidades digitais, pensamento crítico, ética digital e participação cívica. Na BNCC (2018), ‘Competência’ é definida como uma mobilização de conhecimentos, habilidade e atitudes para resolução de demandas do cotidiano. De acordo com a BNCC (2018), das Competências Gerais, a de número 5, ressalta que os alunos devem:

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, BNCC, 2018, p.9).

Os educadores desempenham um papel crucial nesse processo, fornecendo orientação e apoio aos alunos para que se tornem cidadãos digitalmente responsáveis e engajados. Além disso, é importante abordar questões relacionadas à desigualdade digital, garantindo que todos os alunos tenham acesso equitativo às tecnologias e às oportunidades que elas oferecem. Isso requer investimentos em infraestrutura, políticas públicas inclusivas e programas de capacitação para educadores e comunidades.

De forma concisa, a integração das tecnologias na educação pode fortalecer a cidadania, proporcionando aos alunos habilidades, conhecimentos e ferramentas para se envolverem de maneira ativa e significativa na sociedade. No entanto, é necessário um enfoque pedagógico adequado e um esforço conjunto para superar as desigualdades digitais e promover uma participação cidadã inclusiva e equitativa.

2.2 Práticas Educativas Digitais

As práticas educativas digitais no contexto das instituições escolares referem-se ao uso estratégico e pedagogicamente fundamentado das tecnologias digitais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Essas práticas envolvem a integração de recursos tecnológicos, como computadores, *tablets*, *softwares* educativos e plataformas *online*, visando ampliar o acesso à informação, promover a interatividade, estimular a colaboração entre alunos e professores, e fomentar a criatividade.

De acordo com Moran (2015, p. 16), práticas educativas inovadoras possibilita a formação de indivíduos que evidenciam “competências cognitivas, pessoais e sociais que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora [em cenários de rápida transformação]”. A adoção de práticas educativas digitais nas escolas tem o potencial de proporcionar uma educação mais inclusiva, personalizada e alinhada às demandas da sociedade digital, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do século XXI.

A geração de alunos nativos digitais traz em seus repertórios sociais e culturais novos desafios e demandas aos educadores e gestores da Educação. Demandas essas que os sistemas de ensino devem compreender e mitigar os paradigmas educacionais sedimentados ao longo dos anos. Alunos e professores estão imersos

num contexto de cultura digital, e a construção de um currículo que englobe os contextos de vida de discentes e docentes faz-se necessário, pois as tecnologias digitais estão imbricadas neste cenário, o que leva à uma ressignificação do currículo. Segundo Lemos & Lévy (2010, p. 137) “as novas tecnologias da informação e comunicação alteram os processos de comunicação, de produção, de criação. [...] Essa nova configuração emerge com os três princípios básicos da cibercultura: liberação da emissão, conexão generalizada e reconfiguração social, cultural, econômica e política.”

Acerca da adoção de novas práticas educativas no contexto escolar, a fim de contemplar as necessidades do cenário educacional atual, Léa Fagundes (2009), estudiosa contemporânea sobre a temática, diz que:

A primeira utilização de uma nova tecnologia sempre consiste em um esforço para fazer melhor o que se fazia antes, e por isso é razoável esperar que as TICs ajudem a melhorar as práticas já existentes na escola. Porém, o que se pode entender hoje por inovações na escola? Não se trata apenas de melhorar as práticas tradicionais, porque a mudança que está ocorrendo representa uma mudança de paradigma. Ingressamos na sociedade do conhecimento. A produção das culturas anteriores se mantém, mas surgem novas necessidades e novas possibilidades. (Fagundes, 2009, p. 72).

A adequação das práticas educativas tradicionais com a inovação tecnológica é um desafio para a educação contemporânea. Integrar a tecnologia de forma estratégica no processo de ensino e aprendizagem permite enriquecer as metodologias pedagógicas tradicionais, proporcionando aos alunos experiências de aprendizagem mais dinâmicas, interativas e contextualizadas.

2.3 Cultura Digital e os Riscos no Contexto das Instituições Escolares

O conceito de cultura digital aqui empregado pode ser definido como as práticas, costumes e formas de interação social realizadas a partir das ferramentas da tecnologia digital, como a internet e as TICs (tecnologias de informação e comunicação). Nas palavras de Lévy (1999), caracteriza-se como cultura digital “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p.17).

A cultura digital intensificou-se no Brasil a partir de 1997, quando políticas públicas foram criadas e reforçadas em consonância com Leis e documentos norteadores e normatizadores da educação como a LDB (1996), DCNs, PCNs, PNE (2014), BNCC (2018), entre outros, e aperfeiçoados desde então a fim de mitigar a lacuna existente entre tecnologias digitais e o acesso a recursos, ferramentas e práticas digitais nas instituições escolares, especialmente nos sistemas públicos de ensino, onde estão inseridos as populações mais vulneráveis. Com isso em janeiro de 2023 institui-se o Plano Nacional de Educação Digital (PNED), Lei nº 14.533, de janeiro de 2023, e que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, no seu Art. 4º, que versa sobre o dever do Estado e as garantias de oferta de educação escolar pública mediante as garantias de:

educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas (LDB, 1996, Art. 4º, inciso XII, incluído pela Lei nº 14.533, de 2023, n.p.).

Ante o exposto, atribui ao Estado o dever de assegurar a viabilidade para que a Educação Digital ocorra em todas as instituições de ensino públicas no território nacional brasileiro.

Num outro panorama, a cultura digital no contexto escolar traz não apenas benefícios, mas também riscos significativos, especialmente em relação ao tratamento e a proteção de dados dos alunos. Com o crescente uso de tecnologias digitais e plataformas *online*, sistemas híbridos ou *blended* na educação, a coleta, armazenamento e compartilhamento de dados pessoais dos estudantes podem estar suscetíveis a vulnerabilidades de segurança, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (2018). Isso pode levar a violações de privacidade, exposição a possíveis ataques cibernéticos e uso indevido das informações.

Outro ponto também, é em relação ao uso pela comunidade estudantil, riscos como dependências em ferramentas tecnológicas, desenvolvimento de habilidades sociais limitadas, etc. Outro ponto que chama atenção é o potencial risco de

*cyberbullying*² e assédio on-line, que o acesso às tecnologias digitais e exposição a conteúdos inadequados pode facilitar, prejudicando o bem-estar emocional e mental dos alunos.

Para mitigar esses riscos, as instituições escolares devem implementar medidas de segurança adequadas, como criptografia de dados, políticas de consentimento informado, treinamento de professores e funcionários sobre a proteção de dados e parcerias com fornecedores tecnológicos que estejam em conformidade com a LGPD (2018). Ao adotar uma abordagem responsável e cuidadosa em relação à cultura digital, as escolas podem aproveitar os benefícios das tecnologias educacionais enquanto protegem a privacidade e segurança dos dados dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As temáticas de tecnologias, cidadania e educação, juntamente com as práticas educativas digitais e os riscos no contexto das instituições escolares, são fundamentais para a compreensão e abordagem dos desafios e oportunidades trazidos pela era digital. A integração das tecnologias na educação oferece uma plataforma para fortalecer a cidadania dos alunos, capacitando-os com habilidades, conhecimentos e ferramentas para se tornarem cidadãos ativos, críticos e participativos na sociedade. No entanto, a implementação dessas práticas digitais requer uma abordagem cuidadosa e responsável, considerando os riscos inerentes ao uso das tecnologias no ambiente escolar. É essencial estabelecer políticas e diretrizes claras, bem como fornecer formação adequada aos educadores, alunos e responsáveis, para garantir a segurança, a privacidade e o uso ético das tecnologias. Além disso, é imprescindível abordar as desigualdades digitais, promovendo a inclusão e a equidade no acesso às oportunidades educacionais digitais.

Em última análise, a integração das tecnologias na educação pode ser um poderoso catalisador para promover a cidadania ativa, estimulando o pensamento crítico, a colaboração e a participação dos alunos em questões sociais e políticas. Ao mesmo tempo, é necessário estar ciente dos riscos e trabalhar coletivamente para criar ambientes digitais seguros, inclusivos e responsáveis, garantindo que todos os

² *Cyberbullying* é uma forma de assédio, intimidação ou comportamento agressivo que ocorre *online* ou por meio de dispositivos digitais. Caracteriza-se por ser uma prática que envolve o uso da tecnologia e das redes para causar danos emocionais, psicológicos ou sociais a outras pessoas.

alunos tenham igualdade de oportunidades para desenvolver suas habilidades e se tornarem cidadãos engajados em um mundo cada vez mais conectado.

REFERÊNCIAS

Brasil. (2018). **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf Acesso em: 19 jul. 2023.

Brasil. (2018). **Lei Geral de Proteção de Dados**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709compilado.htm Acesso em: 19 de jul. 2023.

Brasil. (1996). **Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm Acesso em: 20 jul. 2023.

Brasil. (2023). **Lei nº 14. 533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm#art7 Acesso em: 20 jul. 2023.

Brasil. (2014) **Marco Civil da Internet**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

Carneiro, Roberto. (2009). **As TIC e os novos paradigmas educativos: a transformação da escola em uma sociedade que se transforma**. in: Roberto Carneiro, Juan Carlos Toscano y Tamara Díaz, OEI – Fundación Santillana, Espanha.

Di Felice, Massimo *et al.* (2018). **Manifesto pela cidadania digital**. Lumina, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 3-7. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21565/11652> . Acesso em: 19 jul. 2023.

Fagundes, Léa da Cruz. (2009). **As condições da inovação para a incorporação de TIC à educação** in Roberto Carneiro, Juan Carlos Toscano y Tamara Díaz, OEI Fundación Santillana Espanha.

Gil, Antônio Carlos. (2010). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

Lemos, André; Lévy, Pierre. (2010). **O futuro da internet: Em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus.

Lévy, Pierre. (1999). **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34.

Marshall, Thomas H. (2002). **Cidadania e classe social**. Volume I. Brasília: Senado Federal, Centro de Estudos Estratégicos, Ministério da Ciência e Tecnologia.

Morán, José. (2015). **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania aproximações jovens. Vol II Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs). Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em: 19 jul. 2023.

Pinsky, Jaime. (2003) **Os profetas sociais e o deus da cidadania**. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (Orgs.). História da cidadania. 6. ed. São Paulo: Contexto, p. 15-28.

Richardson, Roberto Jarry; & Peres, José Augusto de Souza. (2008). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. ampl São Paulo: Atlas. 334p

Silva, Edna Lúcia da; & Menezes, Estera Muszkat. (2005). **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC. 138 p.

Capítulo 6
TENDÊNCIA DE MORBIDADE HOSPITALAR POR
NEOPLASIA MALIGNA DO LÁBIO E DA CAVIDADE ORAL
NO NORDESTE DO BRASIL: UM ESTUDO ECOLÓGICO

Julia Gabrielle Anunciação Ferreira Silva
Rômulo Gusmão Santana dos Santos
Gabriele Trindade de Souza
Ana Flávia Souto Figueiredo Nepomuceno
Mariana Souto Figueiredo

TENDÊNCIA DE MORBIDADE HOSPITALAR POR NEOPLASIA MALIGNA DO LÁBIO E DA CAVIDADE ORAL NO NORDESTE DO BRASIL: UM ESTUDO ECOLÓGICO

Julia Gabrielle Anunciação Ferreira Silva

Cirurgiã-Dentista pelo Centro Universitário UniFTC

Rômulo Gusmão Santana dos Santos

Cirurgião-Dentista pelo Centro Universitário UniFTC

Gabriele Trindade de Souza

Cirurgiã-Dentista pelo Centro Universitário UniFTC

Ana Flávia Souto Figueiredo Nepomuceno

Farmacêutica pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestre e doutoranda em farmácia pelo Programa de Pós Graduação em Farmácia pela Universidade Federal da Bahia.

Mariana Souto Figueiredo

Docente do curso de odontologia do Centro Universitário UNIFTC. Cirurgiã-dentista pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestre pela Universidade Federal da Bahia.

RESUMO

Objetivo: Analisar a tendência de morbidade hospitalar por neoplasia maligna do lábio e cavidade oral no nordeste brasileiro durante o período de 2013 a 2023. **Métodos:** Estudo ecológico de série temporal, com abordagem quantitativa, onde foram utilizados dados secundários de natureza pública disponibilizados pelo Ministério da Saúde do Brasil relativos à neoplasia maligna oral no nordeste do Brasil. O estudo analisou informações referentes aos custos com as hospitalizações, média de permanência hospitalar, óbitos e taxa de mortalidade. O total de notificações, total de notificações por ano e por estado, sexo, raça, faixa etária e escolaridade também foram estudados. **Resultados:** Foram computados um total de 49116 hospitalizações por neoplasia maligna do lábio e da cavidade oral no nordeste do Brasil no período estudado. O Pernambuco registrou a maior frequência de hospitalizações do período

(25,49%), assim como, pessoas do sexo masculino (66,71%), pardos (71,08%) e com faixa etária de 50 a 59 anos (25,12%). Foram destinados um total de R\$ 99.670.754,39 para custear os serviços hospitalares, média de permanência hospitalar foi de 5,7 dias. Durante o período, houve registro de 5464 óbitos por neoplasia maligna do lábio e da cavidade oral no nordeste do Brasil. **Conclusão:** Este estudo evidenciou que a neoplasia maligna do lábio e da cavidade oral representa um importante agravo em saúde para o nordeste do Brasil, com repercussões diretas sobre a assistência a nível hospitalar e na mortalidade.

Palavras-chave: Neoplasias. Neoplasias Bucais. Odontologia.

ABSTRACT

Objective: To analyze the trend of hospital morbidity due to malignant neoplasm of the lip and oral cavity in northeastern Brazil during the period from 2013 to 2023.

Methods: An ecological time series study, with a quantitative approach, where secondary data of a public nature made available by the Ministry of Health were used. of Health in Brazil concerning oral malignancy in northeastern Brazil. The study analyzed information regarding hospitalization costs, average hospital stay, deaths and mortality rate. Total notifications, total notifications by year and by state, sex, race, age group and education were also studied. **Results:** A total of 49,116 hospitalizations for malignant neoplasms of the lip and oral cavity were computed in northeastern Brazil during the period studied. Pernambuco recorded the highest frequency of hospitalizations in the period (25.49%), as well as males (66.71%), brown (71.08%) and aged 50 to 59 years (25, 12%). A total of R\$ 99,670,754.39 was allocated to fund hospital services, with an average hospital stay of 5.7 days. During the period, there were 5464 deaths due to malignant neoplasms of the lip and oral cavity in northeastern Brazil. **Conclusion:** This study showed that malignant neoplasms of the lip and oral cavity represent an important health problem in northeastern Brazil, with direct repercussions on hospital care and mortality.

Keywords: Neoplasms. Oral Neoplasms. Dentistry.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, câncer ou neoplasia maligna, são expressões que compreendem diversas doenças, que se caracterizam pelo crescimento desordenado de células. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), essa condição é considerada a segunda maior causadora de morbidade e mortalidade em todo o mundo, repercutindo diretamente sobre os sistemas de saúde (FERLAY *et al.*, 2015; MACHADO, 2021).

Dentre as neoplasias, destacam-se a neoplasia do lábio e cavidade oral, que são consideradas um importante problema de saúde pública, tendo em vista a sua elevada prevalência e o seu impacto negativo sobre a qualidade de vida (CHILITI, 2022). A ocorrência desse agravo, que apresenta altas taxas de mortalidade, tem sido

associado à combinação de múltiplos fatores, com destaque para os genéticos, assim como o etilismo, tabaco e exposição à radiação solar e infecções pelo herpesvírus humanos (HPV) (LIMA *et al.*, 2022; DA SILVA, 2020.).

Dados do último relatório sobre o cenário assistencial e epidemiológico do câncer de lábio e cavidade oral no Brasil, evidenciaram que para cada ano do triênio de 2020 a 2022, estimam-se 15.190 novos casos de câncer de lábio e cavidade oral (BRASIL, 2022). Esse resultado alarmante, evidencia a importância do desenvolvimento de estratégias em saúde voltadas para o diagnóstico precoce e para o manejo adequado das lesões, tendo em vista que a identificação errônea ou tardia das neoplasias pode resultar em um pior prognóstico e tratamento mais invasivos, com altas taxas de morbidade hospitalar, mortalidade e com maiores custos para o sistema de saúde (LIMA *et al.*, 2022; DA SILVA *et al.*, 2022)

Apesar da relevância deste problema de saúde pública, no Brasil, poucos estudos com a temática têm sido conduzidos, especialmente no nordeste brasileiro. De forma que, a ausência de dados sobre a tendência de morbidade hospitalar por neoplasia do lábio e da cavidade oral pode repercutir para aumento das iniquidades em saúde bucal, para o diagnóstico tardio das lesões, assim como maiores taxas de morbimortalidade e custos mais elevados para o sistema de saúde. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar a tendência de morbidade hospitalar por neoplasia maligna do lábio e cavidade oral no nordeste brasileiro.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este é um estudo ecológico de série temporal, com abordagem quantitativa, onde foram analisados dados secundários de natureza pública disponibilizados pelo Ministério da Saúde do Brasil. A obtenção dos dados foi feita, durante o mês de janeiro de 2023, diretamente do banco de dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (DATASUS) do Sistema único de Saúde (SUS) (<https://datasus.saude.gov.br/informacoes-de-saude-tabnet/>). foram coletadas informações sobre neoplasia maligna do lábio e cavidade oral no nordeste do Brasil no período temporal de 2013 a 2022.

Para a consulta no portal do DATASUS, foram selecionadas as seguintes opções: morbidade hospitalar, por conseguinte, a opção Geral por local de residência - a partir de 2013. Posteriormente “Neoplasia maligna do lábio e cavidade oral”, com

abrangência geográfica referente à região nordeste. Por conseguinte, foram selecionadas as opções referentes às variáveis analisadas nesse estudo. Informações referentes aos custos com as hospitalizações, média de permanência hospitalar, óbitos e taxa de mortalidade também foram investigadas.

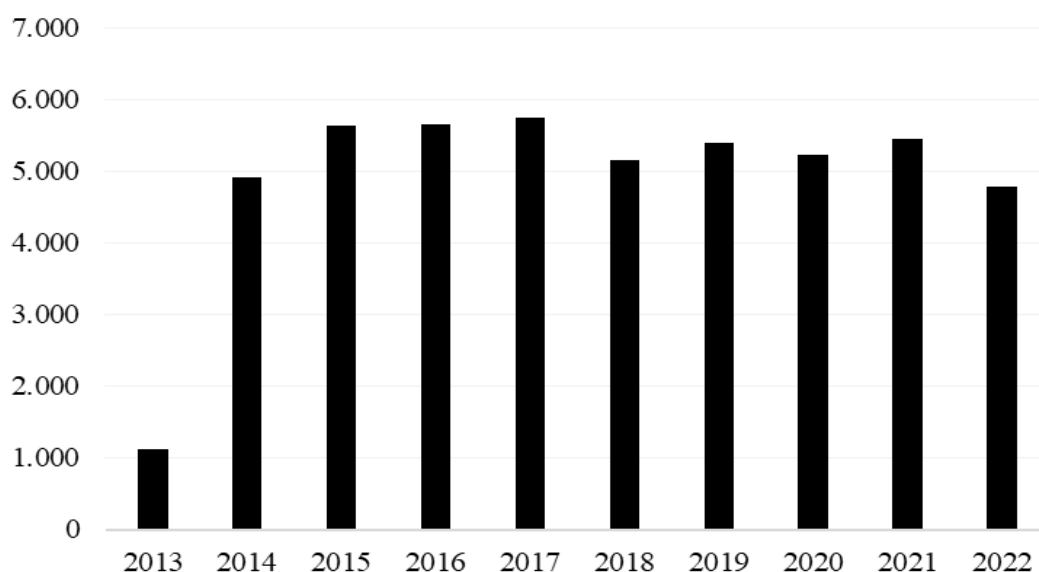
Para o estudo, considerou-se as seguintes variáveis: total de notificações, total de notificações por ano, total de notificações por estado, sexo, raça, faixa etária e escolaridade. A descrição e análise da frequência absoluta e relativa dos dados foi assim como a construção dos gráficos foi feita mediante a utilização do *software Microsoft Office Excel®* (2016).

Por se tratar de um estudo em que se utilizou exclusivamente dados secundários de domínio público, foi dispensada a necessidade da submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), de acordo com a Portaria 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e Resolução n 510, de 07 de abril de 2016.

RESULTADOS

Foram notificados um total de 49116 hospitalizações por neoplasia maligna do lábio e da cavidade oral no nordeste do Brasil. No período, o ano de 2017 concentrou o maior número de hospitalizações (11,72%). Em contrapartida, em 2013 registou a menor frequência (2,30%), como apresentado na Figura 1.

Figura 1: Tendência de hospitalizações por neoplasia maligna do lábio e da cavidade oral no nordeste do Brasil nos anos de 2013 a 2022.



Fonte: Os autores, adaptado de DATASUS, 2023.

Conforme descrito na Tabela 1, os estados do Pernambuco (25,49%), Bahia (22,64%) e Ceará (13,63%) foram os que mais hospitalizaram pacientes por esse agravo na região. Enquanto que, Paraíba (6,00%), Piauí (3,96%) e Sergipe (1,65%) concentraram os menores percentuais.

Tabela 1: Distribuição dos casos de hospitalização por neoplasia maligna do lábio e da cavidade oral na região nordeste do Brasil, por estado durante o período de 2013 a 2022.

Estado	N	%
Pernambuco	12520	25,49
Bahia	11120	22,64
Ceará	6695	13,63
Rio Grande do Norte	5113	10,14
Alagoas	4504	9,17
Maranhão	3459	7,04
Paraíba	2946	6,00
Piauí	1947	3,96
Sergipe	812	1,65

Fonte: Os autores, adaptado de DATASUS, 2023.

Durante a década abarcada, foram destinados um total de R\$ 99.670.754,39 para custear os serviços hospitalares, sendo gasto em média R\$ 2.618,84 com cada internação, com média de permanência hospitalar de 5,7 dias. Quanto ao caráter de atendimento, 60,71% foram eletivos enquanto 39,29% foram em caráter de urgência.

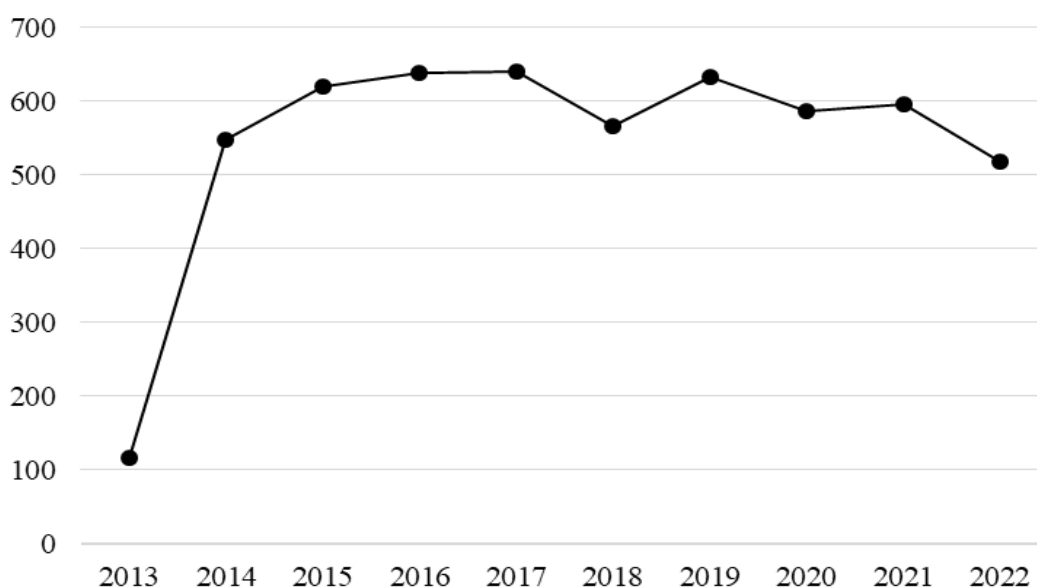
Para a variável regime de atendimento, observou-se elevada incompletude (78,94%), todavia, a maioria dos atendimentos, quando preenchidos, ocorreram em hospitais privados (15,65%), sendo em públicos registrados em menor percentual (5,42%).

Analisando perfil de pessoas hospitalizadas na região, observou-se maior tendência daquelas do sexo masculino (66,71%), pardos (71,08%) e com faixa etária de 50 a 59 anos (25,12%). Indivíduos do sexo feminino (33,29%), com faixa etária de 5 a 9 anos (1,31%) e, indígenas (0,03%) foram hospitalizados com menor frequência.

Ao todo, foram registrados 5464 óbitos por neoplasia maligna do lábio e da cavidade oral no nordeste durante os anos de 2013 a 2022. Conforme a Figura 2, o

ano de 2017 registrou o maior número de mortes no período (N=640), entretanto, salienta-se que houve um incremento da mortalidade a partir do ano de 2014, que se mantém constante nos próximos anos.

Figura 2: Número de mortes por neoplasia maligna do lábio e da cavidade oral na região nordeste do Brasil no período de 2013 a 2022.



Fonte: Os autores, adaptado de DATASUS, 2023.

DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo evidenciaram um total de 49116 hospitalizações por neoplasia maligna do lábio e da cavidade oral no nordeste do Brasil, com maior frequência de hospitalizações durante o ano de 2017. Esse achado, entra em consonância com um estudo conduzido nacionalmente, cujos resultados apontaram que durante o período de 2015-2017 houve um incremento da tendência de hospitalizações e mortalidade por câncer de lábio e da cavidade oral em todo o país. O que evidencia a necessidade da adoção de políticas de saúde voltadas ao diagnóstico precoce e manejo de condições crônicas (LIMA *et al.*, 2022; ATTY, 2020).

Quanto aos estados em que foram notificados maiores números de hospitalizações se destacaram Pernambuco, Bahia e Ceará. Esse achado pode estar associado ao fato de que esses são os estados mais populosos da região em que ocorreu o estudo (NEPOMUCENO; FIGUEIREDO; DE JESUS, 2021).

No que diz respeito ao custo destinado para os serviços hospitalares constatou-se que a neoplasia do lábio e cavidade oral tem demandado um elevado valor em

saúde. De modo que, os custos destinados ao tratamento das condições crônicas têm preocupado e repercutido diretamente sobre os sistemas de saúde em todo o mundo, sobretudo em países em desenvolvimento como o Brasil (DOS SANTOS; MACIEL; DE OLIVEIRA, 2020; FARIA, 2022).

Ao analisarmos o perfil de atendimentos hospitalizados na região, observou-se maior tendência de pessoas do sexo masculino. Perfil epidemiológico semelhante foi encontrado em outras investigações cujos resultados evidenciaram a discrepância do gênero entre a ocorrência de câncer. Podem estar associados a esse achado, a maior exposição aos fatores de risco como álcool, cigarro e exposição solar por indivíduos do sexo masculino assim como a menor procura pelos serviços de saúde por homens, o que dificulta o diagnóstico precoce e a implementação de medidas de prevenção em saúde (CHILITI, 2022; LIMA *et al.*, 2022).

Indivíduos pardos e com faixa etária de 50 a 59 anos foram mais atendidos em hospitais da região em virtude da neoplasia maligna do lábio e da cavidade oral. Esse achado alarmante diverge do encontrado em pesquisas anteriores que identificaram que a faixa etária de 60 a 69 anos como a mais propensa a esse tipo de câncer e pode estar associada à mudanças nos padrões comportamentais e sociais (DOURADO MARTINS *et al.*, 2014). Ressalta-se que o acometimento precoce de indivíduos por neoplasias, tem uma série de repercussões sobre a sociedade, uma vez que enfermidades que acometem homens em idade produtiva afetam diretamente os contextos familiar e social (SILVA; SILVA; PEREIRA, 2016).

Quanto ao total de mortes registradas em decorrência da neoplasia maligna do lábio e da cavidade oral, os dados encontrados nos chamaram atenção. Resultados obtidos em estudo realizado no Brasil evidenciaram que a região nordeste tem apresentado aumento médio anual nas taxas de mortalidade (LIMA *et al.*, 2022). Esse achado, preocupante, pode ser reflexo das disparidades socioeconômicas, da maior exposição aos fatores de risco, assim como a existência de barreiras de acesso aos serviços de saúde e evidencia a necessidade da implementação de medidas voltadas à promoção em saúde (CALAZANS *et al.*, 2015; FIGUEIREDO *et al.*, 2022).

Este estudo apresenta limitações, com destaque para o seu delineamento, uma vez que estudos transversais não permitem que sejam estabelecidas sequências de eventos. Além disso, o uso de dados secundários podem estar sujeitos ao viés de informação dependente da qualidade dos registros (NEPOMUCENO; FIGUEIREDO; DOS SANTOS, 2023). Entretanto, alguns pontos fortes podem ser identificados com

destaque para o preenchimento da lacuna do conhecimento sobre a temática, especialmente na região nordeste do Brasil. Ademais, estudos realizados com a temática são relevantes considerando as repercussões sociais e econômicas da neoplasia maligna do lábio e da cavidade oral, e a importância de medidas voltadas à prevenção dessa condição. Outrossim, pelo nosso conhecimento, esse é o primeiro estudo com a temática conduzido no nordeste do país o que reitera a sua importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que a neoplasia maligna do lábio e da cavidade oral representa um importante agravo em saúde para o nordeste do Brasil, com repercussões diretas sobre a assistência a nível hospitalar. Nesse sentido, salienta-se a importância de estratégias voltadas para o rastreio, diagnóstico precoce e para redução dos fatores de risco, especialmente para residentes do Pernambuco, do sexo masculino, pardos e com faixa etária de 50 a 59 anos, que foram os mais propensos a hospitalização na região durante o período estudado.

Ademais, ressalta-se a importância do profissional cirurgião dentista diante desse contexto, uma vez que, as consultas odontológicas de rotina podem ser essenciais para rastrear e diagnosticar possíveis neoplasias, além de orientar os pacientes sobre a importância de minimizar a exposição a fatores de risco ao da vida.

REFERÊNCIAS

ATTY, A. T. M.; RIBEIRO, Caroline; MIGOWSKI, Arn. Relatório sobre o cenário assistencial e epidemiológico do câncer de lábio e cavidade oral no Brasil. v. 2. **Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva**, 2020.

CALAZANS, Júlia Almeida *et al.* O perfil da mortalidade adulta por idade e causas básicas de óbito na América Latina e Caribe (2000–2010). 2015.

DA SILVA, Bruno Valério; COQUEIRO, Jandesson Mendes. Caracterização dos casos de óbitos por neoplasias da cavidade oral no estado do Espírito Santo, Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde/Brazilian Journal of Health Research**, v. 22, n. 4, p. 122-129, 2020.

DA SILVA, Iran Alves *et al.* Impacto do tratamento antineoplásico na microbiota da cavidade oral e orofaríngea de pacientes acometidos pelo câncer de cabeça e pescoço: revisão sistemática. **Revista Brasileira de Cancerologia**, v. 68, n. 1, 2022.

DOS SANTOS, Hebert Luan Pereira Campos; MACIEL, Fernanda Beatriz Melo; DE OLIVEIRA, Rian Silva. Internações Hospitalares por Neoplasias no Brasil, 2008-2018: Gastos e Tempo de Permanência. **Revista Brasileira de Cancerologia**, v. 66, n. 3, 2020.

DOURADO MARTINS, Joana *et al.* Determinantes sociais de saúde e a ocorrência de câncer oral: uma revisão sistemática de literatura. **Revista de Salud Pública**, v. 16, n. 5, p. 786-798, 2014.

FARIA, Sheilla de Oliveira; NASCIMENTO, Murilo César do; KULCSAR, Marco Aurélio Vamondes. Neoplasias malignas da cavidade oral e orofaringe tratadas no Brasil: o que revelam os registros hospitalares de câncer?. **Brazilian Journal of Otorhinolaryngology**, v. 88, p. 168-173, 2022.

FIGUEIREDO, Mariana Souto *et al.* OCORRÊNCIA E FATORES ASSOCIADOS AO TRAUMATISMO DENTOALVEOLAR NO BRASIL. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 3, n. 7, p. e371633-e371633, 2022.

MACHADO, Analy da Silva; MACHADO, Anaely da Silva; GUILHEM, Dirce Bellezi. Perfil das internações por neoplasias no Sistema Único de Saúde: estudo de séries temporais. **Revista de Saúde Pública**, v. 55, 2021.

NEPOMUCENO, Ana Flávia Souto Figueiredo; FIGUEIREDO, Mariana Souto; DE JESUS, Veríssimo Santos. Perfil de mortalidade por causas externas no Estado da Bahia durante o período de 2010 a 2019. **Práticas e Cuidado: Revista de Saúde Coletiva**, v. 2, p. e10975-e10975, 2021.

NEPOMUCENO, Ana Flávia Souto Figueiredo; FIGUEIREDO, Mariana Souto; DOS SANTOS, Liz Oliveira. Análise do perfil de intoxicação exógena no estado da bahia entre 2012 a 2021. **Revista Ciência Plural**, v. 9, n. 1, p. 1-14, 2023.

SILVA, Everton Nunes da; SILVA, Marcus Tolentino; PEREIRA, Maurício Gomes. Identificação, mensuração e valoração de custos em saúde. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 25, p. 437-439, 2016.

Capítulo 7
OS REFLEXOS DO ATO DE LER NA LEITURA DE MUNDO
DA CRIANÇA

Marcos Júnio Lira Silva
Veronica Rodrigues da Silva

OS REFLEXOS DO ATO DE LER NA LEITURA DE MUNDO DA CRIANÇA

Marcos Junio Lira Silva³

Coordenador Pedagógico, mjlsilva@pi.sesc.com.br

Veronica Rodrigues da Silva²

Professora, vrsilva@pi.sesc.com.br

RESUMO

A leitura nunca se fez tão necessária na escola e fora dela. Vemos a grande dificuldade de nossos alunos em compreender questões básicas interpretativas em todas as áreas do saber. Neste sentido pensamos, em parceria com a família, no desenvolvimento de um projeto com participação de todos os educadores e demais profissionais da instituição, e levar esse projeto até a comunidade propiciando aos nossos educandos momentos que possam despertar neles o gosto pela leitura, o amor ao livro, à consciência da importância de se adquirir o hábito de ler (a leitura deleite) e expandir seu conhecimento de mundo. O presente estudo é referente a um relato de experiências vivido pouco antes da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), onde a maioria das propostas experienciadas perpassaram todo o período de isolamento social, que a crise pandêmica nos impôs, na qual houve a urgência de desenvolvermos novas maneiras de aprender e ensinar, com o auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS). O Projeto Criança lendo pra Criança tomou proporções acima das expectativas de aprendizagem, o nome do projeto já o conceitua e se define pela sua nomenclatura. O fim último do projeto é uma criança ler para outra criança de mesma idade que a sua, ou inferior à sua idade, ou seja, a mesma é protagonista de sua aprendizagem. Ao refletirmos sobre os dados coletados e avaliados ao longo da pesquisa, percebemos como o incentivo à leitura pode transformar a vida dos estudantes e de seus familiares, possibilitando a formação integral do cidadão que o condiciona a uma amplitude quanto a sua visão de mundo, ou seja, ler a palavra aguça os sentidos do indivíduo que passa a fantasiar, imaginar, criar, recriar, dar novos significados ao que existe. Para corroborar com nossos achados de pesquisa evocamos FAZENDA (1995) E FREIRE (1996).

Palavras-chave: Leitura da palavra. Leitura de mundo. Protagonismo infantil.

³ Pedagogo formado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenador Pedagógico dos Anos Finais do Ensino Fundamental - Sesc Centro Educacional de Parnaíba Miranda Osório. Especialista em Docência do Ensino Religioso (ICESPI); em Alfabetização e Letramento (UNOPAR) e em Gestão Escolar (Senac).

² Pedagoga formada pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Secretaria de Educação do Município de Fortaleza - CE. Especialista em Educação em Rede (Novas Tecnologias) e em Docência pela UFPI.

ABSTRACT

Reading has never been so necessary at school and beyond. We see the great difficulty of our students in understanding basic interpretive questions in all areas of knowledge. In this sense, we thought, in partnership with the family, of developing a project with the participation of all the educators and other professionals of the institution, and taking this project to the community, providing our students with moments that can awaken in them the taste for reading, the love to the book, to the awareness of the importance of acquiring the habit of reading (reading delight) and expanding their knowledge of the world. The present study refers to a report of experiences lived shortly before the new Coronavirus (COVID-19) pandemic, where most of the proposals experienced permeated the entire period of social isolation, which the pandemic crisis imposed on us, in which there was the urgency to develop new ways of learning and teaching, with the help of Information and Communication Technologies (TICS). The Projeto Criança lendo para Criança has taken proportions beyond learning expectations, the name of the project already conceptualizes it and is defined by its nomenclature. The ultimate aim of the project is for a child to read to another child of the same age as theirs, or younger than their age, that is, they are the protagonist of their learning. When we reflect on the data collected and evaluated throughout the research, we realize how encouraging reading can transform the lives of students and their families, enabling the integral formation of citizens that condition them to a breadth in terms of their worldview, or that is, reading the word sharpens the senses of the individual who starts to fantasize, imagine, create, recreate, give new meanings to what exists. To corroborate our research findings we evoke FAZENDA (1995) AND FREIRE (1996).

Keywords: Word Reading. World reading. Children's role.

1. Introdução

O analfabetismo é uma realidade que se fez e ainda se faz presente no cenário educacional brasileiro, porém em relação do que já trilhamos é quase uma página virada da nossa história no que concerne ao simples ato de decodificar letras e fonemas do alfabeto, ou seja, ler e escrever. Porém uma realidade que ainda tem muito a se superar é o analfabetismo funcional nos diversos âmbitos da sociedade. Isso é ainda mais grave e evidente em nossas escolas, pois estamos em contato direto com crianças, adolescentes, jovens e adultos, mostrando que só o ato de ler, escrever e ter conhecimentos básicos de cálculos não é condição de emancipação social, mas entender o que se lê, realizar cálculos matemáticos e saber o seu uso como função social é o grande desafio.

A nossa atualidade informacional e tecnológica é peça fundamental nesse distanciamento sujeito/conhecimento, o que não deveria ser! Isso vem afastando cada vez mais nossas crianças do ato de ler, escrever, calcular e pesquisar. Instrumentos

como computadores, tablets, celulares, videogames, TV (tais suportes tecnológicos são usados apenas como ferramentas de entretenimento, ou seja, busca de jogos, filmes e informações rápidas). O acesso restrito a leitura no núcleo familiar e a falta de incentivo têm ocasionado pouco interesse pela leitura, o uso demasiado dos recursos tecnológicos apenas como ato de entreter tem causado consequências pouco satisfatórias na aprendizagem de nossos educandos, contexto esse marcante e perceptível na escola, que são refletidos pelo:

Vocabulário precário, reduzido e informal, dificuldade de compreensão, erros ortográficos, poucas produções significativas dos alunos e conhecimentos restritos aos conteúdos escolares. Faz-se necessário que a escola busque resgatar o valor da leitura, como ato de prazer e requisito para emancipação social e promoção da cidadania. (Projeto de leitura do Estado do Paraná, 2020).

Além da escola, a família deveria ser a parceira mais próxima dos professores no que diz respeito ao ato de investir no bem mais precioso que ninguém pode tirar de um ser humano: o conhecimento. A leitura, essa busca de novos conhecimentos, não é uma tarefa que acaba no momento da saída da escola, em que a criança precisa retornar para casa. Onde residimos é uma extensão da escola, e o ambiente escolar é uma segunda casa da educação familiar. A função social da leitura vai para além de leitura de livros didáticos. “É uma viagem” como relata um aluno do 5º ano tarde do Centro Educacional Sesc Parnaíba PI/ turma 2020. E Costa e Junior (2014), corrobora com nossos achados, quando diz que:

Ler o mundo precede a leitura da palavra, disse Paulo Freire em seu artigo “A importância do ato de ler” (1997). Daí que cabe ao professor provocar este conhecimento de mundo no aluno para que em simbioses aos conhecimentos produzidos na escola, o aluno desenvolva habilidades cognitivas voltadas ao prazer de ler.

A leitura nunca se fez tão necessária na escola. Vemos a grande dificuldade de nossos alunos em compreender questões básicas interpretativas em todas as áreas do saber, pois o ato de pesquisar se reduz a apenas em atualizar-se através de jornais, revistas e leituras superficiais como apontam os livros didáticos. Estes últimos mencionados (jornais, revistas e livros didáticos) são fonte de conhecimento? Sim, mas não só estes.

Através da leitura o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, lançar-se a diante, explorá-lo, decifrar os sentimentos e emoções que o cercam e acrescentar vida ao sabor das

experiências. Pode então, vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem. (Projeto de leitura do Estado do Paraná, 2020).

Neste sentido pensamos, em parceria com a família, no desenvolvimento de um projeto com participação de todos os educadores e demais profissionais da instituição, e levar esse projeto até a comunidade propiciando aos nossos educandos momentos que possam despertar neles o gosto pela leitura, o amor ao livro, à consciência da importância de se adquirir o hábito de ler (a leitura deleite) e expandir seu conhecimento de mundo. Ao habituar-se as crianças a esse campo da leitura, emergirão naturalmente melhorias na escrita, interpretação matemática, solidificação em pensamentos e argumentos, ampliação do vocabulário e tantos outros aspectos que fazem parte da norma culta da língua portuguesa e que são essenciais para a vida em sociedade, que é a preocupação da educação do Sesc: conduzir a nossa clientela a compreender a função social da educação, consequentemente do processo de ensino/aprendizagem.

O aluno deve perceber que a leitura é o instrumento chave, é o meio para alcançar as competências necessárias para uma vida de sucesso, de conquistas, de conhecimento e de realizações.

Sabemos que, do hábito de leitura depende de outros elos no processo de educação. Sem ler, o aluno não sabe pesquisar, resumir, resgatar a ideia principal do texto, analisar, criticar, julgar, posicionar-se, criar. Daí a nossa certeza que este projeto propiciará a autonomia e participação social deste educando. (Projeto de leitura do Estado do Paraná, 2020).

Assim estimulando a leitura, nossos alunos compreenderão melhor o que estão aprendendo na escola, e o que acontece no mundo (é preciso perceber que a escola não é uma ilha isolada, o mundo interfere diretamente em nossas relações dentro da escola e vice-versa), entregando a eles um horizonte totalmente novo, que está aí para ser descoberto e reinventado.

2. Metodologia de pesquisa

O presente estudo é referente a um relato de experiências vivido pouco antes da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), onde a maioria das propostas experienciadas perpassaram todo o período de isolamento social, que a crise

pandêmica nos impôs, na qual houve a urgência de desenvolvermos novas maneiras de aprender e ensinar, com o auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS). Esta nova realidade trouxe uma necessidade de ruptura, visando a transformação e a construção de conhecimento de forma mais autônoma. Segundo Cunha (2006):

[...] a inovação requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas. Nesse sentido envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento. (p. 40-41)

Conforme a fala supracitada, não nos servem metodologias novas, porém, descoladas das vivências cotidianas. Devemos partir da observação de campo, daquilo que acontece de fato, nos aproximando da realidade vivida pelos educandos. Desta forma, foi realizado o Projeto de Leitura: Criança lendo para Criança, visando envolver as crianças do Ensino Fundamental do Sesc Centro Educacional de Parnaíba – PI em práticas de leitura e escrita, tendo a leitura como fonte de informação e conhecimento.

A primeira fase de aplicação do projeto se deu ainda antes da pandemia, fato que nos possibilitou desenvolvê-la presencialmente. Observamos o perfil do público leitor. Procuramos conhecer as dificuldades e as potencialidades das crianças do 5º ano. Também nesta fase, construímos um quadro de interesses com as crianças, explicando aos alunos os objetivos que gostaríamos de alcançar com o desenvolvimento do projeto. Nas fases finais, realizadas já no período de distanciamento social, foram realizadas atividades de leitura e produções baseadas nos clássicos infanto-juvenis e nas histórias locais. A culminância se deu na publicação do livro “Minha escola tem História”, que conta a história da escola ao longo de vários anos, contendo as produções das crianças.

3. Fundamentação teórica

As observações de anos escolares anteriores quanto ao comportamento do alunado de 4º e 5º ano em relação ao ato de ler realizada na turma do 5º ano do Ensino Fundamental no Centro Educacional do Sesc em Parnaíba - PI, fora o que conduziu as descobertas de nossa pesquisa. Um dos motivos para dar início ao

Projeto Criança lendo pra Criança, cuja vivência é foco desse trabalho, partiu do seguinte comentário: *“a leitura está deixando a desejar, vejo minha filha perdendo esse gosto pela leitura, lembro que até o terceiro ano ela era uma leitora assídua, agora [...]. Parece que a professora não criou esse hábito.”* – fala da Mãe de uma aluna do 5º ano tarde turma 2020, que relatou essa decepção com a filha e a professora. Dessa maneira, nosso projeto surgiu a partir dessa problemática que fora confirmada por meio de uma avaliação diagnóstica nos primeiros dias de aula do ano letivo de 2020, e nas conversas informais com pais e/ou responsáveis.

Sensibilização

O projeto Criança lendo pra criança iniciou-se na primeira semana de aula do ano letivo de 2020, com uma sensibilização de motivação sobre a importância da leitura. Uma roda de conversa foi o primeiro passo que atestou o nível de interesse dos alunos frente à leitura. Algumas crianças demonstraram desinteresse pela temática a ser trabalhada: *“Leitura é chato!”* – fala de uma aluna do 5º ano manhã/turma 2020.

Depois do diálogo sobre o nome do projeto e que iríamos trabalhar a partir de seus interesses, as crianças começaram a mudar de opinião, pois fora discutido que construiríamos um quadro guia, que nortearia o nosso trabalho.

Nossa intenção por meio da proposta da Pedagogia de Projetos é fazer com que o aluno se sinta parte do ambiente escolar, pois é necessária uma escola que garanta uma aprendizagem que faça sentido ao aluno, que ele viva um processo de ensino e aprendizagem associado com a sua realidade, relacionando os conhecimentos aprendidos na escola com o seu âmbito social, e entrelaçando com o seu contexto sócio-político, econômico e cultural, e nada melhor do que desenvolver projetos nas escolas, pois contemplam os gostos e interesses dos alunos. O aluno se torna o coparticipante de sua aprendizagem na hora de se escolher a temática, o nome do projeto, as atividades do projeto, ou seja, abre espaço para que se rompa com um currículo engessado em que não se prevê atividades direcionadas aos interesses dos alunos, não se leva em conta suas inquietudes, suas particularidades, seus desejos. (SILVA, 2015).

Então na primeira semana de aula o nosso projeto foi organizado da seguinte maneira: O que já lemos? (gêneros que não gostaríamos de ler mais). O que gostaríamos de ler? (os nossos desejos) e o que já conseguimos ler? (são os gêneros conquistados), ou seja, as crianças iriam a partir do seu interesse listar o que iriam

querer ou não ler nesse projeto. Lembramos a eles que as decisões devem ser tomadas coletivamente, pois projeto é um caminhar de todos, é um intento para o benefício da comunidade escolar. Sendo assim as ideias foram surgindo e todos concordando, surgiu o desejo de ler livros sobre: contos de aventura, ficção, terror, investigação, mistério, gêneros textuais de comédia, lendas e mitos.

Quadro guia construído, era hora de realizarmos as etapas do nosso projeto que se realizou durante todo o ano letivo, por ser um trajeto muito longo foi preciso ter clareza nas etapas e nos objetivos. Sendo assim, ao longo do percurso tivemos algumas “culminâncias”. É importante frisar que o projeto não é algo engessado e previsível, pelo contrário cada etapa dá-se pelos interesses dos educandos, pois eles são os protagonistas da aprendizagem, os atores principais, são seus talentos, qualidades, disposições, emoções, que vão dar o direcionamento de todo o projeto.

O Projeto Criança lendo pra Criança tomou proporções acima das expectativas de aprendizagem, o nome do projeto já o conceitua e se define pela sua nomenclatura, o professor em momento algum vai ler para as crianças (só se houver necessidade de alguma intervenção). O fim último do projeto é uma criança ler para outra criança de mesma idade que a sua, ou inferior à sua idade. Não impede também de ler para um adolescente ou adulto, haja vista que, alunos de 5º ano têm entre 10 e 11 anos idade. Aqui o que está em evidência são as aprendizagens que serão construídas a partir dessas interações entre criança e criança, e crianças e outros pares. Seus achados serão discutidos posteriormente em sala de aula com o professor, ou seja, com o docente eles irão expor sensações, emoções, conquistas, decepções e aprendizados dessas trocas (relações).

Freire propõe então uma educação dialógica.

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pode pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas. Isto significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai e vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor, alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (1996, p. 52).

As descobertas foram fantásticas ao longo de todo esse caminhar. Sempre procuramos ter em mente que o projeto é das crianças, todas as sugestões devem ser levadas em consideração, porém com fins e intencionalidades pedagógicas.

Depois de definido bem: O que é o projeto? Para quem foi feito? Por que foi pensado? Quais os objetivos pretendidos? Quais parcerias serão necessárias para se materializar esse projeto? Quais os desejos dos alunos? O que vamos precisar? Lembramos que um projeto é apenas uma intenção que depende de todos para concretizar-se. Em hipótese alguma pode ser um “barco à deriva”. Precisamos saber até onde queremos chegar. Ao mesmo tempo não podemos definir todas as rotas, elas podem se alterar mediante as inquietudes dos educandos.

4. Análise dos dados

Pronto, é chegada a hora de começar nossa aventura no mundo da leitura!

1ª Etapa

O primeiro passo para se perceber a integração da turma foi que as crianças lessem para os próprios colegas da sua sala de aula. O gênero textual nessa primeira etapa fora de teor livre, a partir de seus interesses eles escolhem um livro de sua preferência (existente no espaço da leitura) da sala de aula, assim eles formam duplas e um de cada vez ler para o outro colega e isso é recíproco. Para nós professores não importa a etapa da leitura do projeto, sempre fazemos um roteiro de leitura a fim de atribuir tarefas dentro desta, para que o aluno leia com prazer, mas analise alguns aspectos textuais que constroem o enredo do livro ou do seu escrito. Procuramos sempre estimular o alunado a fazer releituras, caso a criança que é o ouvinte não entenda a leitura. A cada etapa do projeto intensificamos o grau de dificuldade do roteiro de leitura.

Aqui é importante explicar que as etapas são instáveis, variáveis e imprevisíveis. Claro que existe o planejamento, o norte, mas o ato de replanejar (avaliar) é constante.

Nessa primeira etapa do projeto solicitamos que cada criança apresente a capa, contracapa do livro, autor, editora, ano de publicação, título, mostre as ilustrações. Orientamos cuidadosamente cada etapa, pois é preciso atenção na

leitura, entonação de voz adequada, leitura compassada, mostrando que uma criança é o emissor da mensagem e o outro é o receptor, e é preciso evitar ruídos nessa mensagem para ser o mais compreensível possível, ou seja, é necessário dar-se conta que aprendemos mais no diálogo entre os pares e é preciso regras para a mensagem chegar ao destino final.

A dialogicidade existente nessas etapas do projeto foram de fundamental importância, pois emergiram perguntas do ouvinte, dúvidas, inquietudes, uma possível incompreensão da narrativa. As experiências da primeira etapa foram valiosas, o grau de interesse e alegria com que a leitura fluiu foi notório.

A premissa deve ser a troca entre pares, em que o conhecimento compartilhado entre crianças e professores aparece como catalisador deste processo. A ideia é trabalhar com todos os elementos socioculturais possíveis e disponíveis, como forma de apreensão de valores emancipatórios. Isto significa dizer que se deve primar pelo incentivo às formas de pensar historicamente, pela problematização da realidade e, naturalmente, pelo engajamento da população infantil – e também de suas famílias – na luta pela superação dos problemas reais emergentes na comunidade. Ou seja, uma pedagogia deve ser sempre pensada a partir dos conhecimentos dos alunos em suas múltiplas dimensões e das necessidades sociais de aprendizagem que lhe são propostas. (Sesc, Proposta pedagógica Ensino Fundamental, 2015, págs. 27 – 28).

2ª Etapa

Mais rica foi a aprendizagem de quando essa leitura se deu para outras turmas da escola (Educação Infantil e Séries iniciais do fundamental 1º, 2º, 3º e 4º ano), que se caracterizou na segunda etapa do projeto. Lembrando-os que a escolha da turma que desejam ler, ou seja, a decisão deve ser tomada coletivamente. As crianças foram orientadas de como o projeto é delas, esse convite para escutarem uma história deveria partir delas, e assim aconteceu, várias crianças demonstram interesse (porém combinamos que seria melhor sempre fazer um rodízio, um grupo faz o convite dessa vez, em outra oportunidade o outro faz o convite, e assim por diante). E foram convidar essas outras turmas para ouvirem essas contações de histórias que se deu de inúmeras maneiras (livros escolhidos do gosto de quem ler ou escuta e até mesmo produções próprias, as crianças produziram ao longo de algumas aulas destinadas para esse intuito: ser o autor de sua própria história, que fora a terceira etapa do projeto).

Pensar a escola como espaço de interlocução e de produção de diferentes caminhos é pensar a sala de aula como um espaço de produção do conhecimento. Assim, o trabalho precisa ter como preocupação os diversos “textos” produzidos em sala de aula: os usos e as funções sociais da linguagem precisam ter como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. (Sesc, Proposta pedagógica Ensino Fundamental, 2015, pág. 28).

3ª Etapa

E a primeira produção textual de autoria própria foi baseada numa aventura. Houve sim as decepções, *“Professor, a criança que eu li não perguntou nada e nem disse se entendeu, não dei sorte!”* (aluna do 5º ano manhã, turma 2020), *“Professores, dei sorte, nós conversamos, ela entendeu tudo!”* (aluno do 5º ano manhã, turma 2020). O projeto passa sim por conquistas e por “má sorte”, como os alunos mesmo relataram.

Aqui é preciso abrir parênteses: o universo do 5º ano é composto de dois turnos, manhã e tarde. Turmas completamente diferentes, por mais que o projeto se dê a partir de seus gostos, a receptividade pelo projeto é mais difícil pelo turno da manhã, por que a leitura para estes não é hábito, não é prazerosa, sempre apontam desinteresse e incomodo, porém ao desenvolver o projeto, observamos mais estímulo e mudança de postura destes.

Após o convite, a leitura deu-se nessas primeiras etapas na Biblioteca infantil da escola, pois o espaço é mais amplo e permitiu acomodar todos. É preciso fazer uma ressalva, as professoras das outras turmas da escola foram sempre disponíveis em aceitar o convite dos alunos do 5º ano, e a bibliotecária da escola firmou parceria de apoio e orientação ao longo desse projeto.

Quando se tratava de um número maior de crianças que participaram dessa etapa do projeto, geralmente 40 ou mais crianças, orientamos para as duplas ficarem distantes uma das outras, evitar barulhos, policiar-se no tom de voz. Antes de começar a ler a história é necessária uma breve apresentação entre os pares, procurar se conhecerem, reforçando um dos pilares balizadores da educação o saber ser e conviver com os outros. Nessas etapas que envolvem outras turmas é importante que além de atribuir tarefas para quem lê, tarefas para quem escuta, sempre essas etapas culminam em uma atividade de desenho, escrita ou questionamentos sobre o que entenderam da narrativa, já os que leem anotam em forma de roteiro as percepções dessa leitura.

Quando partimos para ler para outras turmas, um aluno do 5º ano manhã turma 2020 falou *“Pensei que ia ser ruim, mas não foi!”*. Isso exemplifica que o projeto fora algo novo, que eles nunca tinham vivenciado, e fora um desafio para eles, pois seus semblantes eram de preocupação “para não fazer feio” frente a outras crianças da escola, e acima de tudo uma experiência nova por que não sabiam quais seriam as respostas frente a tudo isso. Concordamos com Ashvaghosha (1986) quando afirma que “quando a mente é perturbada produz-se a multiplicidade das coisas; quando a mente é aquietada, a multiplicidade das coisas desaparece”. (apud FAZENDA, 1995, p. 97).

Faça do seu aluno um entrevistador que pergunta, um repórter que vai a busca da informação, um sábio que pensa mil vezes antes de lançar palavras ao vento, um poeta que sonha, um arquiteto que pensa cada etapa de sua construção, um aventureiro que se arrisca nas mais loucas viagens, um escritor que se deleita na sua imaginação, um leitor que vive procurando resolver sua carência nos livros, um ator da vida real, que sabe lidar com a vida, sempre com diferentes facetas sem perder sua identidade. (SILVA; SILVA, 2015).

Essas primeiras etapas foram “combustível” para os próximos passos do projeto. A terceira etapa do projeto recebeu o nome de parada para a leitura – as crianças confeccionaram cartazes com dizeres de placas de sinalização de trânsito que movimentaram a escola, para dizer aqui tem parada obrigatória pra leitura.

As etapas do projeto objetivaram também proporcionar momentos de lazer, alegria (entretenimento) com a exibição de filmes (ex.: As viagens de Gulliver) e tantos outros títulos que correspondam aos desejos das crianças quanto a escolha dos gêneros textuais, a fim de fixar as características textuais de cada gênero. É importante lembrar que cada etapa do projeto é antecedida e precedida com suportes, como: atividades impressas em sala de aula ou no próprio laboratório de informática, Smartv, Youtube sobre o que é o gênero em questão; exemplificações; quais os aspectos textuais; personagens; enredo; espaço; tempo; desfecho; análise linguística (pontuação, concordância, ortografia, etc).

As socializações das leituras se deram de diversas maneiras em duplas, grupos ou coletivamente para discutirmos cada impressão e achados de cada etapa realizada. As orientações dos professores (o acompanhamento) seguiram a mesma linha de trabalho, de forma individual, em duplas, grupos ou coletivamente.

ETAPA OCASIONAL

Com a interrupção das aulas devido à pandemia do COVID -19 (novo coronavírus), foi preciso nos reinventarmos a partir da nova conjuntura global. Assim resolvemos remodelar algumas etapas do projeto para que mesmo à distância pudéssemos estar juntos, aprendendo cada vez mais e de um jeito diferente.

Essa etapa exigiu novas maneiras (estratégias) pedagógicas de trabalho com nossas crianças. A leitura em casa não pôde ser deixada de lado, o objetivo aqui era ler para uma criança, adolescente ou até mesmo o adulto do círculo familiar ou de amizades da sua casa, vizinhança ou parentes. A escolha do gênero (tipo de texto) a ser escolhido é de preferência da criança que vai ler. Aqui nessa etapa o que levamos em consideração foi a criatividade e a imaginação de cada criança. Como? Sugeriu-se que no lugar que iriam ler, pudessem ambientá-lo com elementos característicos da história escolhida, ou seja, haveria uma preparação, organização para a leitura, uma ambientação para melhor introduzir quem escuta a história, interiorizar a narrativa (ajudar a compreender melhor a literatura, por meio da montagem de um pequeno cenário com desenhos, por exemplo, coisas produzidas por eles). Cada criança pediu a um adulto para gravar com recursos audiovisuais essa contação, para posteriormente fazermos uma exposição dessas contações.

A criatividade e imaginação foi deles, aqui apenas apontamos alguns nortes para ajudá-los a direcioná-los. Sugerimos que o sujeito que escutou, realizasse alguma atividade ao final da leitura. Aqui as sensações foram inimagináveis. Claro que a orientação foi o embasamento dessa atividade, haja vista que, os professores não estavam por perto para orientar, mas um arquivo de descrição (roteiro) enviado a essas crianças (pelo e-mail, *WhatsApp* e posteriormente uma Plataforma virtual) foi o que deu suporte a essas leituras. Toda orientação passou desde a livre escolha da história, bem como a decisão pelo lugar da casa, sem muito barulho, bem como a entonação de voz e tantos outros aspectos linguísticos e textuais a serem analisados na literatura e, o mais importante, envolver a família nessa contação, um despertar para a leitura de forma coletiva, em casa.

Com crianças que não tinham livros paradidáticos ou digitais de histórias, foi criada uma parceria com a biblioteca da escola para o empréstimo de livros online (dispor de e-books).

4ª Etapa

O próximo gênero textual de escolha dos alunos foi a comédia. Essa etapa transpareceu que iria gerar muitas vivências de aprendizagem, as crianças já queriam que fosse o primeiro gênero textual a ser trabalhado, porém em combinados fora afirmado que poderia ser o segundo gênero, pois poderíamos encerrar o semestre com uma grande culminância. Nessa etapa pensamos em contextualizar historicamente o início desse gênero na Antiguidade Grega. Depois discutimos e lemos diferentes exemplos e montamos um varal virtual de exposição com esses textos.

Ainda dentro dessa etapa produzimos vídeos e áudios nos quais as crianças faziam a contação desse gênero, lembrando que os textos foram condizentes com suas idades, nada de textos que fazem apologia a drogas, violência, palavrões, insultos, discriminação e sexualidade. Esses vídeos seriam para compartilhar virtualmente entres as próprias crianças, educadores, pais e familiares dos alunos da escola.

5ª Etapa

Foi proposta também a criação de um livro gigante que reuniu histórias e ilustrações criadas pela própria turma, enviadas aos professores virtualmente. Essa etapa foi o encerramento do primeiro semestre do ano letivo.

6ª Etapa

Dentro dessa etapa do projeto aconteceu a hora da leitura em casa, na qual as crianças leram uma literatura existente em sua casa para um amigo, irmão ou vizinho, ou seja, a criança leu para uma criança do círculo familiar ou da vizinhança. As crianças registraram histórias que o povo conta, que fazem parte do ideário (imaginação) das pessoas de seu bairro e de sua vizinhança, ou seja, história oral local (contos que passam de geração em geração, em que os mais velhos relatam nas portas de suas casas e para seus filhos, netos e vizinhos). O objetivo da história oral foi coletar essas histórias a fim de socializá-las para os colegas nas aulas online, e ver quão rica é a história popular de cada bairro, comunidade ou cidade.

7ª Etapa

A última etapa estava inserida dentro de um outro projeto já iniciado em anos escolares anteriores, por outras turmas do 5º ano. Essa foi a grande culminância no final do ano letivo intitulada: Nossa escola tem história, que foi tematizada em “Os escritores do Sesc” – o lançamento de um livro, já aprovado pelo Sesc, que custeou todas as despesas para lançar o livro que conta a história da escola.

A confecção desse livro já está em fase final, ou seja, a atual turma do 5º ano será responsável apenas pela produção do último capítulo do livro, que será subdividido em subcapítulos. Fora pensado que cada subcapítulo constará uma produção de dois alunos, ou seja, uma criação de duplas. A temática a ser abordada por cada dupla será diferente. Cada dupla escolherá uma palavra-chave para intitular seu subcapítulo, que será a palavra – assunto a ser escrito nessa parte do livro. Os professores ajudarão os alunos na escolha dessas palavras-tema, como por exemplo, amizade; crescimento; vitórias. Pois o capítulo final do livro será intitulado: Faço parte dessa história.

Muitas etapas surgiram antes mesmo do fim do ano letivo, pois não adianta apontar todas as rotas do projeto, mostrar todas as metas a se alcançar, por que os condutores (os alunos) é que vão nos guiar.

[...]. Podemos viver a aventura de ensinar como um “turista” que compra um pacote fechado de viagem e faz somente aquilo que os especialistas dizem que devemos fazer, amarrados em algum planejamento imutável ou livro didático, sem qualquer aventura ou descoberta, anulando a criatividade e a curiosidade. Ou então, fazer o roteiro da sua própria viagem: ser um viajante. Estudar. Fazer seu roteiro personalizado, buscar informações com outras pessoas. Na viagem tudo pode mudar. Novas curiosidades podem surgir e exigirão desvio de rota. Na escola, como “viajante”, o roteiro estabelecido para que todos possam acessar as informações importantes é construído com a participação de seus alunos, porque podem e devem opinar e colaborar. É assim que seus alunos aprenderão a caminhar com autonomia. [...]. (NOVA ESCOLA, 2014, p.53).

5. Considerações finais

A instituição escolar, como parte integrante da sociedade, é um espaço importante para a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças, através de seu papel formador. Por meio da efetivação de discursos e práticas inovadoras, a

educação pode trazer autonomia para aqueles que se apropriam dela. Segundo a Proposta Pedagógica do Sesc (2015):

O trabalho com projetos não pode lançar mão de uma concepção mecanicista e classificatória de avaliação, isto implica uma compreensão processual da aprendizagem, como algo compartilhado, dinâmico, complexo. Potencializando a diferença nas práticas pedagógicas, não se pode ter um processo avaliativo homogeneizador no que diz respeito a nenhum de seus aspectos: instrumentos, procedimentos, percursos etc. Ao contrário, os projetos incentivam que os alunos exponham os seus processos de aprendizagem e não, simplesmente, mostrem os resultados. (pág. 54).

Ao refletirmos sobre os dados coletados e avaliados ao longo da pesquisa, percebemos como o incentivo à leitura pode transformar a vida dos estudantes e de seus familiares, possibilitando a formação integral do cidadão que o condiciona a uma amplitude quanto a sua visão de mundo, ou seja, ler a palavra aguça os sentidos do indivíduo que passa a fantasiar, imaginar, criar, recriar, dar novas significados ao que existe.

As estratégias adotadas ao longo do projeto estavam alinhadas ao conceito de pedagogia ativa e participativa, na qual a documentação do trajeto tornou visível a imagem da criança como protagonista na elaboração do conhecimento. O projeto de leitura foi uma rica troca de conhecimentos entre os pares. A valorização da leitura no cotidiano escolar torna o leitor em formação mais preparado para os desafios da vida, além dos muros da escola.

A experiência adquirida durante o projeto nos fez crescer junto com as crianças, como profissionais e como pessoas, pois aprendemos neste percurso valores e práticas que farão parte de nossas vivências. A dedicação e o compromisso das crianças em todas as etapas do projeto nos impulsionaram a complementarmos ainda mais nossas práticas docentes, que ocorrem diariamente a partir das reflexões sobre nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, M. I. da. **O professor na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.
- COSTA; Aleandro dos Santos; JR, Celso Frances. **O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO HÁBITO DA LEITURA: A RELAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA E FAMÍLIA**, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina (org. . **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. 2006. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: contexto.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**.

NOVA ESCOLA. **Tempo de aprender com o tempo**. Ano 29, p. 47-54. Setembro, 2014.

PEDAGOGIA DE PROJETOS E INTERDISCIPLINARIDADE: um olhar crítico acerca dos limites e possibilidades nas práticas escolares. SILVA, MARCOS JUNIO LIRA; SILVA, SHUELLEN CRISTINA PEREIRA DA, 2015.

PORTAL SESC. Documentos. **Diretrizes Gerais de Ação do SESC**. Disponível em: http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/Documentos/. Acesso: 23/3/2019.

Projeto de leitura do Estado do Paraná. Disponível em: http://www.uvasaocristovao.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/29/2840/480/arquivos/File/Projeto_de_leitura.pdf. Acesso em: 20 de março de 2020.

Sesc. Departamento Nacional. **Proposta pedagógica do ensino fundamental: anos iniciais** - Rio de Janeiro, 2015.

Capítulo 8

AMBIENTE DE APRENDIZAGEM TECNOLÓGICO E O PAPEL DO PROFESSOR NO E-LEARNING: REFLEXÕES SOBRE A DINÂMICA PROFESSOR X TECNOLOGIA X ALUNO FRENTE ÀS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Jorge de Sousa Santos

AMBIENTE DE APRENDIZAGEM TECNOLÓGICO E O PAPEL DO PROFESSOR NO *E-LEARNING*: REFLEXÕES SOBRE A DINÂMICA PROFESSOR X TECNOLOGIA X ALUNO FRENTE ÀS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Jorge de Sousa Santos

Professor na Educação Básica. Licenciado em Pedagogia (UEG).

Especialista em Currículo e Prática Docente nos A.I do Ens. Fund. (UFPI).

Especialista em Linguagem, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI).

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação (MUST UNIVERSITY).

E-mail.: j.ssantos_letras@hotmail.com

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6302165566784973>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3022-2803>

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão a respeito da dinâmica professor x tecnologia x aluno. Tem por objetivo central a discussão sobre ambiente de aprendizagem tecnológico e o papel do professor no *e-learning*. Apresenta como elemento substancial para esta produção, a concepção de aprendizagem baseadas no sócio-construtivismo, a qual se argumenta como estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes, no processo de ensino-aprendizagem, que envolvem os alunos, engajam-os e tornam-os protagonistas do próprio aprendizado. Essa pesquisa classifica-se como bibliográfica, uma revisão de literatura, de caráter qualitativo e enquadra-se na categoria explicativa. Para colaborar com esta construção, este artigo aponta, ainda, algumas contribuições relevantes sobre a temática de diferentes autores que surgiram no decorrer da realização da pesquisa. Apresenta, ainda, o papel dos professores frente ao processo educativo no século XXI e dos arranjos contemporâneos para assegurar a integração ao currículo das novas tecnologias digitais na educação. E, conclui-se que, a materialização das ações se manifesta considerando as necessidades históricas, sociais e cognitivas dos alunos nos espaços de aprendizagem físicos ou virtuais.

Palavras-chave: Ambiente *e-learning*. Construtivismo na Educação. Sociointeracionismo.

ABSTRACT

This paper presents a reflection on the dynamics of teacher x technology x student. Its central objective is to discuss the technological learning environment and the role of the teacher in *e-learning*. It introduces the conception of socio-constructivist learning as a substantial element for this production, arguing that it is a pedagogical strategy

adopted by teachers in the teaching-learning process that involves students, engages them, and makes them protagonists of their own learning. This research is classified as bibliographic, a literature review of a qualitative nature, falling into the explanatory category. To contribute to this construction, the article also highlights some relevant contributions on the topic from different authors that emerged during the research process. It further presents the role of teachers in the educational process in the 21st century and contemporary arrangements to ensure the integration of new digital technologies into the curriculum. In conclusion, the materialization of actions is manifested by considering the historical, social, and cognitive needs of students in physical or virtual learning spaces.

Keywords: E-learning environment. Constructivism in Education. Sociocultural theory.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo central da pesquisa é fazer uma reflexão sobre a dinâmica professor x tecnologia x aluno frente às tendências educacionais na contemporaneidade, especificamente no que se refere à ambientes de aprendizagens tecnológicos e o papel do professor no *e-learning*. Ademais, ressaltar as contribuições positivas das teorias da aprendizagem e o *design* de ambientes *e-learning* na perspectiva do construtivismo de Piaget e sócio-interacionismo de Vygotsky.

Sob essa perspectiva, o trabalho advém de estudos que têm discutido acerca da inserção das tecnologias nos ambientes de aprendizagem, numa investigação que manifesta que, nos últimos anos, a tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais importante no campo da educação. Com o avanço das tecnologias digitais, surgiram novas formas de ensinar e aprender, proporcionando ambientes de aprendizagem inovadores e enriquecedores. Nesse contexto, compreender o papel do professor, que se torna essencial para garantir uma prática pedagógica efetiva e aprendizagens significativas alinhada com as teorias construtivistas de Piaget e Vygotsky..

Este trabalho de pesquisa, contudo, sugere ponderar a respeito da ação docente, o professor deixa de ser o detentor absoluto do conhecimento e assume o papel de mediador, facilitador e orientador do processo de aprendizagem. O professor construtivista utiliza as tecnologias como ferramentas para promover a interação entre os alunos e o conhecimento, estimulando sua autonomia e participação ativa.

Essa pesquisa surge, ainda, de uma necessidade pessoal enquanto professor da educação básica, que almeja construir um ambiente de aprendizagem que valoriza

o contexto sócio-histórico de seus alunos e que vê no uso adequado das TIC's uma oportunidade de transformação da prática pedagógica, permitindo uma abordagem construtivista que potencializa a construção de novos saberes e promove uma educação significativa e conectada com as demandas da sociedade atual.

Essa pesquisa classifica-se como bibliográfica, uma revisão de literatura. Segundo Gil (2010) a revisão de literatura está inserida no contexto de base em elementos conceituais já publicados, nesse sentido, o referencial teórico foi desenvolvido tendo como base livros, artigos, leis, sites eletrônicos, artigos científicos e trabalhos monográficos.

O presente estudo tem caráter qualitativo, conforme Silva e Menezes (2005) a pesquisa qualitativa é a que estabelece relação entre os fatores objetivos e subjetivos que não podem ser expressos de forma quantitativa. Richardson (2008) expressa essa forma de pesquisa como aquela que não se pode medir em níveis numéricos, há subjetividades e nuances que não são quantificáveis por si só.

Os métodos utilizados indicaram os levantamentos bibliográficos documentais e as considerações finais em que podem ser apontados possíveis debates para a compreensão das questões levantadas.

Essa pesquisa se enquadra na categoria explicativa que, de acordo com Gil (2010), se baseia na identificação de causas e fatores que causam o tema a ser trabalhado. A pesquisa foi realizada durante a primeira quinzena do mês de maio de 2023, na qual se buscou artigos, jornais, sites científicos e periódicos com as seguintes palavras-chave: Ambiente *e-learning*. Construtivismo na Educação. Sociointeracionismo.

Diante do exposto, o presente estudo destaca, enquanto fundamentação teórica uma síntese das teorias da aprendizagem construtivista e sociointeracionista, de educação na contemporaneidade e estratégias de sucesso para o *e-learning*.

As considerações finais apontam que, o ambiente de aprendizagem tecnológico é um recurso valioso no *e-learning*, proporcionando uma gama de oportunidades e benefícios para alunos e professores. No entanto, o papel do professor é essencial para garantir a eficácia desse ambiente, orientando, facilitando e adaptando o ensino para atender às necessidades dos alunos, enquanto aproveita ao máximo as possibilidades oferecidas pela tecnologia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Teorias da aprendizagem e o *design* de ambientes *e-learning* na perspectiva do construtivismo de Piaget e sócio-interacionista de Vygotsky

Jean Piaget (1896-1980), biólogo e psicólogo suíço, e um dos grandes expoentes das bases epistemológicas da educação, com sua teoria construtivista buscou compreender como o homem constrói e adquire conhecimento. E, para ele, o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto, o homem é um ser dinâmico, resultado dos fatores internos e externos, organismo e meio exercem ações recíprocas e o conhecimento ocorre ao longo de toda vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio, de maneira que o mundo e o homem se transformem.

No entanto, com base na sua psicologia genética, Piaget (1991) privilegia a maturação biológica do indivíduo, assim sendo, em sua concepção os aspectos internos preponderam sobre os externos, reitera, ainda, que o desenvolvimento segue uma sequência fixa e universal de estágios em graus crescentes de complexidade. Sendo eles: sensório-motor (0-2 anos) conhecimento baseado no sentido e habilidades motoras, interação com o meio sem representação e pensamento (inteligência prática); pré-operatório (2-6 anos) explosão linguística, fase dos porquês, egocentrismo, animismo e imitação; operatório concreto (7-12 anos) diminuição do egocentrismo, aplicação de operações lógicas, de relacionar e classificar a partir de situações concretas; e operatório formal (a partir dos 12 anos) é capaz de pensar por termos abstratos, conceito e ideias.

Com relação ao conhecimento cognitivo dá-se por estes estágios do desenvolvimento e parte do individual para o social. Organismo e meio estabelecem uma relação mútua, não há uma primazia entre ambas, aspectos biológico e social indissociáveis, e relação dialética entre indivíduo e meio.

Para Piaget (1991) o desenvolvimento cognitivo humano se apoia em três grandes eixos: no primeiro eixo, a inteligência humana representa uma determinada forma de adaptação biológica, no segundo eixo o conhecimento se manifesta como fruto de um autêntico processo de construção e, por fim, no terceiro eixo conhecimento é elaborado e nasce nos intercâmbios entre sujeito e o objeto.

No contexto de educação na contemporaneidade, e constantes mudanças nos paradigmas educacionais em meio à evolução tecnológica, compreender os processos de aquisição da aprendizagem, em especial na perspectiva piagetiana, é de fundamental importância. Dado que, de acordo com a psicologia genética, Piaget defende que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre por meio de sucessivos desequilíbrios e equilibrações. Quando ocorre uma necessidade (seja ela intelectual, afetiva ou orgânica), que por sua vez, é manifestação de um desequilíbrio, o sujeito reagirá a essa manifestação de forma ao restabelecimento do equilíbrio. Nas palavras de Piaget, "em um certo sentido, uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior" (1976, p.123). A equilibração é "que conduz de certos estados de equilíbrio aproximado a outros qualitativamente diferentes, passando por múltiplos desequilíbrios e reequilibrações" (1975, p. 9).

Neste movimento, o sujeito aciona dois mecanismos: a assimilação (adquire nova informação que antes não detinha o que consiste em incorporar objetos do mundo exterior a esquemas mentais pré-existentes) e a acomodação (mudanças contínuas por influência do mundo externo, ou seja, à mudanças da estrutura para a compreensão do meio). Para Piaget, "a assimilação e a acomodação são (...) os dois pólos de uma interação entre o organismo e o meio, a qual é a condição de todo funcionamento biológico e intelectual" (1996, p. 309).

Em razão disso, o professor, que é o agente mediador no processo de ensino-aprendizagem tem o papel de exercer a função de organizador nas interações dos educandos com os respectivos objetos de estudos, introduzindo estímulos e instigando-os, obedecendo de forma gradual à complexidade que partem de aspectos mais simples, perpassando por aspectos intermediários até chegar aos de estruturas complexas deste objeto de estudo, visando conceber o aprimoramento paulatino do conhecimento. Deste modo, garante-se que o estágio de equilibração, essencial para a compreensão de aspectos mais complexos, aconteça em partes que evoluem pela equilibração. Primeiro o aluno assimila algo novo e depois acomoda em seu repertório o que foi aprendido.

Em face ao denso desenvolvimento tecnológico no campo educacional e seu potencial para auxílio no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, é imprescindível que os atores educacionais, agentes ativos, se apropriem de teorias

da aprendizagem cognitivistas de forma a potencializar suas mediações neste processo.

Contrapondo a psicologia genética de Piaget, Vygotsky na sua abordagem interacionista não considera a possibilidade de existência de uma sequência fixa e universal de estágios cognitivos de desenvolvimento. Para Vygotsky (2016) o cérebro humano é visto como um sistema flexível capaz de servir a recém-adquiridas e diversas funções, sem que haja a necessidade de maturação do órgão físico-biológico. Ao passo que, as estruturas e a performance das atividades cerebrais, que levaram milhares de anos para evoluir, também passam por transformações no decurso do desenvolvimento do sujeito, em virtude das interações do homem com o meio físico e social.

Nesta perspectiva, nós nos desenvolvemos, aprendemos e nos humanizamos imersos numa cultura. A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Se há cultura, há desenvolvimento.

Vygotsky (2016) distingue dois níveis de desenvolvimento: um referente às conquistas já internalizadas, denominadas de nível de desenvolvimento real ou afetivo (aquilo que o aprendente é capaz de fazer de forma autônoma), e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que realiza com a colaboração com o outro. É aqui que o professor desempenha o papel de mediador na sala de aula, a ponte entre aluno e os novos saberes) que refere-se às potencialidades em mecanismos de serem construídas. A zona de desenvolvimento proximal é, portanto, a distância entre esses extremos, o caminho para o desenvolvimento no processo de aquisição de novos saberes.

A relação do homem com o mundo é mediada por instrumentos (que são as possibilidades de transformação por meio de ferramentas externas desenvolvidas pelo homem a fim de facilitar a vida. A exemplo: as tecnologias digitais, computadores, *smartphones*, que nos auxiliam cotidianamente, inclusive nos processos educativos) e signos (qualquer objeto, forma ou fenômeno psicológico que nos ajudam nas atividades internas. Na educação, instrumentos tais como: esquemas, mapas, desenhos, linguagem, símbolos, etc.).

Na abordagem Vygotskiana a relação entre construção do conhecimento e a do desenvolvimento humano dá-se do plano interpsicológico para o intrapsicológico, ou seja, parte do social para o individual. Enfatiza o interacionismo, é a troca de experiências entre os pares que consolida o conhecimento. Neste processo, o sujeito

à medida que se apropria dos moldes culturais, o modifica e intervém no seu meio. O relacionamento dialético com o mundo o indivíduo se constitui e se liberta. A cultura, portanto, está intrinsecamente ligada à natureza humana.

Nesse sentido, é possível ter como estratégia a troca de conhecimento no ambiente de aprendizagem. A função que o professor exerce no contexto escolar é de fundamental importância para Vygotsky, pois para ele o professor é o elemento mediador e possibilitador das interações entre os estudantes e o objeto de conhecimento. Por intervenção dos meios externos que têm origem as funções psicológicas superiores. O desenvolvimento dos aspectos cognitivos, psíquicos, motores, sociais e afetivos; atenção voluntária/arbitrária (domínio da linguagem), volação (intrinsecamente ligada à autonomia do sujeito), memorização, pensamento, linguagem, raciocínio, imaginação.

Nos espaços de aprendizagem, sejam eles físicos ou em ambientes virtuais, a interação entre os pares oportuniza a geração de novos saberes através de conhecimentos experienciais, a troca entre os indivíduos potencializa as funções psicológicas superiores que originam-se da interação sócio-cultural.

Trazendo isso para um contexto de educação mediada por tecnologias, as plataformas de aprendizagem têm como ferramentas para tornar os ambientes virtuais de aprendizagem mais interativos, os *chats* (para interação síncrona), fóruns (para interação assíncrona), *meetings* por webconferências (síncrona) e outros aportes que propiciem interações sociais e construção de aprendizagens de forma interativa e colaborativa.

2.2 O papel do professor no *e-learning*

Os professores desempenham um papel crucial como mediadores de conhecimento. Eles não apenas transmitem informações aos alunos, mas também ajudam a interpretar e compreender os conteúdos, facilitando a construção de significado. Os professores têm a responsabilidade de criar um ambiente de aprendizagem estimulante, fornecer orientações, esclarecer dúvidas e oferecer *feedback* aos alunos, incentivando a sua participação ativa no processo de aprendizagem.

As interações entre os pares são uma fonte importante de aprendizagem. Os alunos aprendem uns com os outros por meio de discussões, colaborações, troca de

ideias e experiências. Ao trabalhar em grupos, os estudantes podem desenvolver habilidades sociais, como a capacidade de ouvir, respeitar diferentes perspectivas e trabalhar em equipe. Além disso, a diversidade de conhecimentos e experiências dos colegas enriquece o processo de aprendizagem, possibilitando uma compreensão mais ampla dos conteúdos.

A participação ativa dos alunos não apenas beneficia seu próprio aprendizado, mas também proporciona oportunidades de aprendizado para os professores. Quando os alunos compartilham suas perspectivas, fazem perguntas e participam de discussões, isso desafia os professores a refletirem sobre suas abordagens e a aprofundarem sua própria compreensão dos temas. O diálogo e a troca de conhecimentos entre alunos e professores criam um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo.

A utilização de recursos diferenciados é fundamental para atender às diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Recursos como materiais impressos, vídeos, aplicativos educacionais, simulações, jogos e atividades práticas podem enriquecer o processo de aprendizagem, tornando-o mais acessível, envolvente e significativo. A variedade de recursos permite que os alunos explorem os conteúdos de maneiras diferentes, estimulando o interesse e a compreensão.

A motivação desempenha um papel crucial no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos. Dessa forma, motivar, de acordo com David Ausubel (1980), implica em criar condições que estimulem o aprendizado significativo, através do estabelecimento de conexões entre o conhecimento prévio dos alunos e os novos conteúdos a serem aprendidos, pois impulsiona a busca pelo conhecimento, promove a persistência diante de desafios, aumenta o engajamento nas atividades de aprendizagem e fortalece a autoconfiança. Os educadores desempenham um papel fundamental em cultivar e nutrir a motivação dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem estimulante, oferecendo apoio, *feedback* positivo e conectando o conteúdo curricular com os interesses e necessidades dos alunos. Segundo Ausubel (1980), motivar significa criar condições que estimulem o aprendizado significativo. Ele enfatizou a importância de relacionar novos conteúdos ao conhecimento prévio dos alunos, promovendo assim a assimilação e a ancoragem do novo material.

No entanto, é importante mencionar que muitos estudantes enfrentam desafios em relação à motivação. Com o aumento das distrações digitais, sobrecarga de

informações e demandas acadêmicas, alguns alunos podem ter dificuldade em manter a motivação consistente para o estudo.

Além disso, a falta de conexão entre o currículo escolar e os interesses pessoais dos alunos também pode afetar negativamente sua motivação. Quando os estudantes não conseguem identificar a relevância e a aplicação prática do que estão aprendendo, é mais provável que percam o interesse e a motivação para se dedicarem aos estudos.

Para promover a motivação dos estudantes, é fundamental que educadores e instituições de ensino adotem abordagens pedagógicas que sejam envolventes, relevantes e significativas para os alunos. Isso pode incluir o uso de metodologias ativas de ensino, a incorporação de tecnologias educacionais inovadoras, a promoção da aprendizagem baseada em problemas e projetos, além de incentivar a participação ativa dos alunos por meio de discussões, debates e atividades práticas.

Também é importante envolver os estudantes no processo de definição de metas e objetivos de aprendizagem, permitindo que eles tenham voz e autonomia em suas trajetórias educacionais. Além disso, reconhecer e valorizar os esforços e conquistas dos alunos, oferecer *feedback* construtivo e criar um ambiente de apoio e colaboração são aspectos-chave para estimular a motivação dos estudantes.

2.3 O ambiente de aprendizagem tecnológico

Um ambiente de aprendizagem tecnológico deve ser projetado de forma a promover uma experiência eficaz e envolvente para os alunos, utilizando recursos e ferramentas tecnológicas para melhorar o processo de aprendizado. As características essenciais que um ambiente de aprendizagem tecnológico deve ter são:

Acessibilidade: O ambiente deve ser acessível a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações. Isso significa que ele deve ser compatível com diferentes dispositivos (computadores, *tablets*, *smartphones*) e oferecer recursos de acessibilidade, como legendas para vídeos ou ferramentas de leitura para alunos com deficiência visual.

Interatividade: Deve haver interações frequentes entre alunos e professores, bem como entre os próprios alunos. Isso pode ser alcançado por meio de fóruns de

discussão, salas de bate-papo, videoconferências, plataformas de colaboração ou redes sociais educacionais.

Conteúdo multimídia: O ambiente deve permitir a incorporação de diferentes tipos de mídia, como vídeos, áudios, infográficos e animações interativas. Isso enriquece o conteúdo e oferece diferentes formas de apresentar as informações, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem.

Personalização: Um ambiente de aprendizagem tecnológico eficaz permite aos alunos personalizar sua experiência de aprendizado de acordo com seus interesses e necessidades individuais. Isso pode ser alcançado por meio de recursos adaptativos, recomendações personalizadas de conteúdo ou trilhas de aprendizagem flexíveis.

Feedback imediato: A tecnologia pode fornecer *feedback* imediato aos alunos, permitindo que eles monitorem seu progresso e entendam suas áreas de potencialidades e fragilidades. Isso pode ser feito por meio de testes online, exercícios interativos ou sistemas de acompanhamento de desempenho.

Colaboração: O ambiente de aprendizagem tecnológico deve facilitar a colaboração entre os alunos, permitindo que trabalhem em equipe, compartilhem ideias e realizem projetos conjuntos. Recursos como wikis, ferramentas de compartilhamento de arquivos e plataformas de trabalho em grupo são úteis nesse sentido.

Aprendizagem autônoma: Um bom ambiente de aprendizagem tecnológico capacita os alunos a assumir o controle de seu próprio aprendizado, oferecendo recursos de pesquisa, bibliotecas digitais, tutoriais e recursos de auto-aprendizagem. Os alunos devem ser incentivados a explorar, descobrir e buscar conhecimento por conta própria.

Acompanhamento e análise: A tecnologia permite rastrear o progresso dos alunos, fornecendo aos professores dados valiosos sobre seu desempenho e permitindo intervenções personalizadas. Os sistemas de análise de dados podem ajudar a identificar padrões, tendências e áreas de melhoria, facilitando a adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos.

É importante lembrar que o ambiente de aprendizagem tecnológico deve ser intuitivo, fácil de usar e confiável. Além disso, deve estar em constante evolução, acompanhando as mudanças tecnológicas e as necessidades dos alunos e professores.

2.4 A dinâmica professor x tecnologia x estudantes diante das tendências educacionais

No contexto das tendências educacionais, a dinâmica entre professor, tecnologia e estudantes está evoluindo. Abordagens pedagógicas inovadoras, como a aprendizagem ativa, a sala de aula invertida e a educação baseada em projetos, estão sendo facilitadas pela tecnologia.

Os professores estão se adaptando às novas ferramentas e métodos de ensino, incorporando a tecnologia de maneira estratégica para melhorar o envolvimento e o desempenho dos alunos. Os estudantes estão assumindo um papel mais ativo em seu próprio aprendizado, aproveitando os recursos tecnológicos disponíveis para explorar, colaborar e criar.

Ante o exposto, a dinâmica professor x tecnologia x estudantes nas tendências educacionais reflete a transformação da sala de aula tradicional em um ambiente mais interativo, personalizado e envolvente. A tecnologia está ajudando a redefinir o papel do professor e a capacitar os estudantes a se tornarem aprendizes autônomos e preparados para o mundo digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, um ambiente de aprendizagem tecnológico oferece uma série de oportunidades e benefícios para alunos e professores no contexto do *e-learning*. Ao integrar a tecnologia de forma eficaz, é possível criar uma experiência de aprendizagem envolvente, personalizada e interativa. No entanto, o papel do professor continua sendo crucial nesse ambiente. Enquanto a tecnologia desempenha um papel importante na disponibilização de recursos e ferramentas, é o professor que desempenha um papel fundamental na orientação, mediação e facilitação do processo de aprendizagem. O professor atua como um guia, ajudando os alunos a navegar pelo ambiente tecnológico, selecionando as melhores ferramentas e recursos para apoiar os objetivos de aprendizagem e fornecendo direcionamento e *feedback* significativos.

Além disso, o professor tem um papel essencial no planejamento e no *design* do ambiente de aprendizagem tecnológico. Eles devem selecionar as ferramentas apropriadas, adaptar o conteúdo e criar atividades relevantes que estimulem o engajamento e promovam a aprendizagem dos alunos. O professor também é

responsável por acompanhar o progresso dos alunos, identificar suas necessidades individuais e fazer ajustes no ensino para garantir o melhor aproveitamento da tecnologia. Enquanto a tecnologia oferece recursos e possibilidades adicionais, o professor continua sendo a peça-chave para fornecer orientação, estimular a participação ativa dos alunos, promover a colaboração e fornecer apoio individualizado quando necessário. Além disso, o professor desempenha um papel importante no desenvolvimento das habilidades digitais dos alunos, ajudando-os a utilizar a tecnologia de forma responsável, ética e crítica.

REFERÊNCIAS

Ausubel, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, H. (1980). **Psicologia Educacional**. Trad. Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana.

Gil, Antônio Carlos. (2010). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

Piaget, Jean. (1991). **Seis estudos de Psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Piaget, Jean. (1996) **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes.

Piaget, Jean. (1975) **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, Jean. (1976) **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar.

Richardson, Roberto Jarry; Peres, José Augusto de Souza. (2008). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. ampl São Paulo: Atlas. 334p

Silva, Edna Lúcia da; Menezes, Estera Muszkat. (2005). **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC. 138 p.

Vygotsky, L. S. (2016). **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

Capítulo 9
O PAPEL DO ENFERMEIRO NA SEGURANÇA DO
PACIENTE EM UMA ASSISTÊNCIA DE RISCOS

Érika Conceição Gomes
Mariana Angélica Silva de Lima
Suellen Rodrigues Gomes de Sousa
Geyslane Pereira Melo de Albuquerque

O PAPEL DO ENFERMEIRO NA SEGURANÇA DO PACIENTE EM UMA ASSISTÊNCIA DE RISCOS

Érika Conceição Gomes

*Enfermeira Docente, Especialista em Segurança do Paciente e Qualidade em
Serviços de Saúde, erikagomesenf@hotmail.com*

Mariana Angélica Silva de Lima

*Instrutora em Saúde do Idoso, Especialista em Enfermagem na Saúde Pública com
Ênfase em Vigilância em Saúde, marianalimaenf7@gmail.com*

Suellen Rodrigues Gomes de Sousa

Enfermeira Assistencial, Bacharel em Enfermagem, suellenrgsousa@gmail.com

Geyslane Pereira Melo de Albuquerque

*Membro do Núcleo de Pesquisa e Atenção em Reabilitação Neuropsicomotora
(Neurorehab) da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São
Paulo - EERPUSP, Doutora em Enfermagem; lanninha_pereira@hotmail.com*

INTRODUÇÃO: A segurança do paciente é um tema que leva toda equipe de enfermagem a refletir sobre o cuidado adequado, garantindo ao paciente uma diminuição para níveis mínimos ou toleráveis das eventualidades de riscos, danos ou eventos adversos. Esta, por sua vez, é compreendida como um conjunto de ações cuja finalidade é restringir, prevenir e minimizar os desfechos indesejáveis a partir da assistência em saúde. O enfermeiro, enquanto profissional responsável pelo planejamento, organização, monitoramento e execução das ações de enfermagem, garante a segurança do paciente ao livrar impedimentos, danos, falhas e eventos adversos e/ou minimizar tais ocorrências durante os cuidados. **Objetivo:** Avaliar o papel do enfermeiro na segurança do paciente em uma assistência de risco. **Métodos:** Revisão integrativa da literatura, por meio do cruzamento dos descritores utilizando

operador booleano AND na Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e a ferramenta *google* acadêmico, no processo de busca os artigos escolhidos abordam principalmente as temáticas: eventos adversos, ambiente de trabalho, materiais e/ou mobiliário adequados totalizando em 27 artigos que correspondem ao período de 2018 a 2023, na língua portuguesa. **Resultados:** Foram encontrados ações e/ou intervenções predominantes para a promoção da segurança do paciente, tais quais os protocolos de: identificação segura utilizando no mínimo 02 indicadores, segurança na prescrição e administração de medicamentos, prevenção de quedas, entre outros, estes corriqueiramente são cometidos pela equipe, portanto faz-se necessário intensificar a educação continuada para um cuidado seguro, o treinamento da enfermagem mostra-se um grande aliado quanto a consciência da importância da segurança do paciente no ambiente hospitalar e extra hospitalar, garantindo um cuidado direcionado, eficaz e consequentemente, uma recuperação de qualidade. Através deste estudo fez-se evidente a necessidade da pesquisa científica para implementação de protocolos de saúde, corroborando para educação permanente no âmbito da equipe de enfermagem, norteando através dos protocolos supracitados a elaboração de núcleos de segurança do paciente nas instituições/organizações de saúde, com ações de atuação do enfermeiro e intervenções para garantir a segurança do cliente. **Conclusão:** Vale ressaltar a importância do envolvimento do usuário do serviço de saúde e seus acompanhantes no processo de educação contínua a fim de otimizar a prática do cuidado eficaz e garantir a assistência segura.

Palavras-chave: educação continuada; enfermagem; segurança do paciente.

INTRODUCTION: Patient safety is a topic that leads the entire nursing team to reflect on adequate care, ensuring the patient a decrease to minimum or tolerable levels of eventual risks, damages or adverse events. This, in turn, is understood as a set of actions whose purpose is to restrict, prevent and minimize undesirable outcomes from health care. The nurse, as a professional responsible for planning, organizing, monitoring and executing nursing actions, ensures patient safety by eliminating impediments, damages, failures and adverse events and/or minimizing such occurrences during care. **Objective:** To evaluate the nurse's role in patient safety in high-risk care. **Methods:** Integrative literature review, by crossing the descriptors using the Boolean AND operator in the Virtual Health Library (VHL) and the academic google tool, in the search process the chosen articles mainly address the themes: adverse

events, work environment, adequate materials and/or furniture, totaling 27 articles corresponding to the period from 2018 to 2023, in Portuguese. **Results:** Predominant actions and/or interventions were found to promote patient safety, such as the protocols of: safe identification using at least 02 indicators, safety in the prescription and administration of medications, prevention of falls, among others, these are routinely committed by the team, therefore it is necessary to intensify continuing education for safe care, nursing training proves to be a great ally in terms of awareness of the importance of patient safety in the hospital and extra-hospital environment, ensuring targeted, effective care and consequently, a quality recovery. Through this study, the need for scientific research for the implementation of health protocols became evident, corroborating for permanent education within the scope of the nursing team, guiding through the aforementioned protocols the elaboration of patient safety centers in health institutions/organizations, with nursing actions and interventions to ensure client safety. **Conclusion:** It is worth emphasizing the importance of involving health service users and their companions in the continuing education process in order to optimize the practice of effective care and ensure safe care.

Keywords: continuing education; nursing; patient safety.

AUTORES

Alessandro de Souza Reis

Graduado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Rondônia Campus Ariquemes (2022). Especialista em gestão ambiental - FASUL (2023). Pós-graduado em docência no ensino superior - FASUL. Pós-graduando em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS. Especialidade em andamento em Ensino de Ciências - UFABC Graduando em Licenciatura em Pedagogia campus Porto Velho Zona Norte. Técnico subsequente em administração - IFRO. Email; alessandro.reis2308@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/8802121705087670>.

Ana Flávia Souto Figueiredo Nepomuceno

Farmacêutica pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestre e doutoranda em farmácia pelo Programa de Pós Graduação em Farmácia pela Universidade Federal da Bahia.

Érika Conceição Gomes

Graduada em Enfermagem pela Universidade Paulista - UNIP. Enfermeira do Trabalho e Especialista em Enfermagem na Saúde Pública com Ênfase em Vigilância em Saúde ambas pela FAHOL. Especialista em Segurança do Paciente e Qualidade em Serviços de Saúde pela FACUMINAS. Enfermeira do Programa de voluntários da Promove Ações Sociais. Docente na Pós Graduação em Emergência, Urgência e UTI na Prodev Educacional, instituição parceira do Centro Universitário de Patos - UNIFIP. Preceptora de Estágio do curso de Formação em Técnico de Enfermagem do Grau Técnico. Professora da disciplina de Ética e Legislação da Escola Israel de Enfermagem. Coordenadora dos cursos de APH da Academia Pernambucana de Salva Vidas/Guarda Vidas Civis - APASA. Professora, consultora e palestrante em Saúde com ênfase em Segurança e Saúde do Trabalhador.

Gabriele Trindade de Souza

Cirurgiã-Dentista pelo Centro Universitário UniFTC.

Geyslane Pereira Melo de Albuquerque

Doutora em Enfermagem pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Enfermagem UPE/UEPB. Mestre em Enfermagem pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Enfermagem UPE/UEPB. Enfermeira Especialista em Saúde da

Mulher na modalidade Residência em Enfermagem em Saúde da Mulher no Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira, Especialista em Enfermagem do Trabalho pela Universidade Cândido Mendes, graduada pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico de Vitória. Membro do Núcleo de Pesquisa e Atenção em Reabilitação Neuropsicomotora (Neurorehab) da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo - EERPUSP.

Jorge de Sousa Santos

Mestrando pelo programa de pós-graduação - stricto sensu em: Tecnologias Emergentes em Educação, pela Miami University of Science and Technology (MUST UNIVERSITY) - Florida - (USA), área de concentração: Educação, e linha de pesquisa: Educação Mediada por Tecnologias. Licenciado em Letras com habilitações em: Língua Inglesa; Espanhola e Portuguesa (2017 e 2022, respectivamente); Licenciado em Biologia (2022) e Licenciado em Pedagogia (2021). Possui formação e titulações em nível de Pós-graduação - Lato Sensu - Especialização em: Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Linguagens, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho; Ciências da Natureza, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho; Matemática, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho; Língua Inglesa e Literatura; Psicopedagogia, e em Gestão, Coordenação e Orientação Educacional. Tem formações técnicas subsequentes de nível médio em: Secretaria Escolar; Informática, e Controle Ambiental. Professor em constante processo de formação continuada, que busca aprimorar os seus conhecimentos visando preparo para os desafios da educação na contemporaneidade. Percebe a educação como um instrumento que emancipa, empodera e melhora a qualidade de vida das pessoas. Defensor de uma prática educativa inclusiva, com equidade, de todos e para todos. No processo educativo, compreende a relação indissociável da difusão dos conteúdos com as realidades sociais numa perspectiva crítico-social dos conteúdos. Desde 2018 exerce a docência na educação básica com o Ensino de Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Respectivas Literaturas, e de componentes curriculares do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Tem experiência em Gestão e Orientação Educacional. Na área de Letras estuda temas que incluem a história, a estrutura e o funcionamento de línguas, cultura e a literatura de povos. Ao longo de sua trajetória profissional e acadêmica desenvolveu diversas habilidades, entre elas a atuação na perspectiva da Educação

Especial e Inclusiva, tendo como foco: a promoção do processo de desenvolvimento das aprendizagens nas atividades escolares, delinear os conteúdos, as estratégias, procedimentos e métodos relativos à dinâmica da sala de aula e de toda a rotina escolar, adaptando-a para o aluno com necessidades educacionais específicas, com ênfase em: Deficiência Intelectual e Múltipla. Enquanto Pedagogo contribui diretamente em processos relacionados ao ensino e aprendizagem em todos os níveis e modalidades de educação, trabalhando temas transversais em espaços escolares e não escolares que exijam conhecimentos didáticos e pedagógicos. É amante das artes, literaturas, línguas e linguagens, e o meio-ambiente. Tenho afinidade e interesse nas temáticas que envolvem educação, tecnologias e inovação, nos seus mais variados aspectos.

Julia Gabrielle Anunciação Ferreira Silva

Cirurgiã-Dentista pelo Centro Universitário UniFTC.

Léia Guedes Luciano

Graduado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Rondônia Campus Ariquemes (2022). Especialista em gestão ambiental - FASUL (2023). Pós-graduando em docência no ensino superior - FASUL. Pós-graduando em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS. Email: lucianoguedes111@gmail.com

Marcos Junio Lira Silva

Pedagogo formado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenador Pedagógico dos Anos Finais do Ensino Fundamental - Sesc Centro Educacional cívico - militar de Parnaíba Miranda Osório. Especialista em Docência do Ensino Religioso (ICESPI); em Alfabetização e Letramento (UNOPAR) e em Gestão Escolar (Senac).

Mariana Angélica Silva de Lima

Enfermeira pela Universidade Paulista (UNIP). Instrutora em Educação Profissional no eixo de Saúde do Idoso pela Prefeitura do Recife/PE. Especialista em Enfermagem na Saúde Pública com Ênfase em Vigilância em Saúde. Pós Graduanda em Emergência, Urgência e UTI pelo Centro Universitário de Patos - (UNIFIP). Pós Graduanda em Geriatria e Gerontologia - (FACUMINAS). Atuação em Cuidados Gerais de Enfermagem e Assistência na Saúde do Idoso.

Mariana Souto Figueiredo

Docente do curso de odontologia do Centro Universitário UNIFTC. Cirurgiã-dentista pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestre pela Universidade Federal da Bahia.

Rômulo Gusmão Santana dos Santos

Cirurgião-Dentista pelo Centro Universitário UniFTC.

Sabrina Caroline Bassani

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Suellen Rodrigues Gomes de Sousa

Enfermeira pela Faculdade Nossa Senhora das Graças (FENSG) da Universidade de Pernambuco (UPE). Professora de Inglês e primeiros socorros na Escola Ultra cursos. Estagiária do SAMU Recife durante 03 meses, participante do projeto de extensão "Perioperatório Seguro" do PROCAPE e "Hepatieduca" da FENSG - UPE. Monitora de Primeiros Socorros e Emergência clínico-traumatológicas pelo PEPEAV. Pós graduanda em Emergência, Urgência e UTI.

Veronica Rodrigues da Silva

Pedagoga formada pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Secretaria de Educação do Município de Fortaleza - CE. Especialista em Educação em Rede (Novas Tecnologias) e em Docência pela UFPI.

uniatual
EDITORIA

ISBN 978-658601352-8



9 786586 013528