

O DIGITAL E A CONSTRUÇÃO DE SABERES: UM NOVO TEMPO NA EDUCAÇÃO

Patrícia Novais Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Rogério Gusmão do Carmo

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Denise Aparecida Brito Barreto

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: Este trabalho apresenta reflexões a respeito das influências e confluências da cultura digital no contexto educacional a partir de arguições sobre as concepções pedagógicas que estão alinhadas ao pensamento contemporâneo. As discussões aqui tratadas oferecem subsídios para uma compreensão do que se diz educação em tempos de globalização. O artigo tem como objetivo demonstrar que é possível atrelar a teoria construtivista aos conhecimentos imbricados no uso dos aparatos tecnológicos, principalmente no que se refere ao ato de criar ideias e construir saberes. Para tanto, é importante considerar que a tecnologia digital faz parte do contexto atual contemporâneo e deve ser ressignificada no trabalho pedagógico escolar, uma vez que além de ser uma ferramenta técnica, constitui-se também como uma possibilidade didática em sala de aula através da interatividade e colaboração. A metodologia neste estudo foi pautada numa pesquisa bibliográfica, através da coleta de informações baseadas nas sínteses das concepções teóricas de alguns autores, como: Franco (1995), Becker (1993), Belloni (2009), Candau (1991), Fazenda (2006), Teixeira (2007), Freitag (1993), Luckesi (1994), Leão (2011), Silva (2011), Santaella (2003), Bacichi (2013), dentre outros autores mencionados no trabalho. O referencial teórico dividiu-se em três seções que versaram sobre contextos históricos, métodos e perspectivas de ensino no período tecnicista e no construtivista, mudanças permeadas na educação mediada pelo uso das tecnologias digitais e conexões de saberes através da interatividade em ambientes virtuais.

Palavras chave: Construtivismo. Tecnicismo. Tecnologias digitais.

Da técnica à construção de saberes

Ao discutirmos educação em tempos de ascensão tecnológica, reverberamos a relevância de contextualizar marcos históricos que foram determinantes para o avanço das tecnologias digitais, principalmente no que diz respeito às influências destas relações no meio educacional.

O que impulsiona o desenvolvimento cognitivo do indivíduo é sempre, a busca da verdade (ou conhecimento). E conhecer é atribuir significado ao objeto inserindo-o, encaixando-o em um todo lógico organizado. Para isto, o sujeito busca reconhecer semelhanças e estabelecer diferenças entre o novo dado da realidade e os referenciais que já possui sobre esta mesma realidade. (FRANCO, 1995, p. 27).

Outro ponto a ser ressaltado é que este trabalho não se detém na emissão de juízo de valor acerca das teorias abordadas, vigoradas temporal e espacialmente em seus contextos históricos, partindo de uma análise compreensiva e integrada, buscando descrever o que de melhor foi posto à educação em cada momento. Trataremos de buscar, nos fatos em memória, as influências das relações socioculturais através de tendências pedagógicas próximas da realidade contemporânea, repensando sobre a importância do uso das técnicas na produção de saberes.

Partimos do princípio de que a corrente construtivista trouxe contribuições significativas a respeito de como o sujeito constrói o seu próprio conhecimento e, para melhor elucidação de ideias, pontuaremos as aspirações sociais anteriores a este movimento, crescentes e indissociáveis, iniciando, assim, uma discussão acerca da Pedagogia Tecnicista.

A Pedagogia Tecnicista, oriunda da década de 30, foi implantada nas escolas na década de 70, sendo evidenciada, mesmo que de forma mais camuflada, até os dias de hoje nas instituições de ensino. Desenvolvida no Brasil por Anísio Teixeira, a proposta introduziu nas instituições escolares uma nova maneira de lecionar, apresentando um currículo definido e compartimentado, considerando os pressupostos de neutralidade científica, eficiência, racionalidade e produtividade.

A respeito da educação pensada por Anísio Teixeira é imperante dizer que o renomado educador contribuiu ao trazer para o Brasil um novo modelo de educação que estava associada a uma concepção filosófica amparada ao conceito de democracia, que como objetivo fundamentar uma educação baseada na experiência, no desenvolvimento científico e técnico. Este constructo ancora-se na concepção de uma educação formadora e experimental, na perspectiva de preparar o aluno para o mercado de trabalho, além de conceber a escola como uma pequena sociedade que define o espaço como vivência, e não para preparação do viver.

Desta forma, para atender as demandas emergentes da sociedade, a Pedagogia Tecnicista considerava que a escola deveria ser modeladora do comportamento do aluno e, assim, contribuindo para que o sistema social se tornasse harmônico, orgânico e funcional. Neste sentido, caberia ao professor, nas atribuições de sua prática pedagógica, organizar e desenvolver o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, possibilitando ao discente integrar-se na máquina do sistema social global.

Substancialmente, a Pedagogia Tecnicista constrói a noção de mérito na educação ao determinar que todos recebem uma educação igualitária, mas na condução meritocrática seriam recompensados apenas aqueles que melhor desempenhassem seus papéis com ênfase no universo competitivo, ou seja, acreditava-se que todos os alunos teriam as mesmas possibilidades, porém, ignoradas as especificidades de cada um, as individualidades, as subjetividades e a vida fora do ambiente escolar.

Aprender já não significava apenas decorar, memorizar. Anísio Teixeira traz de Dewey a noção de que o aprender pode ser associado à formação de hábitos, a modos de proceder e agir, tendo como motor desse processo o interesse de quem aprende (TEIXEIRA, 2007, p. 17).

Em um cenário educacional demarcado pela competitividade e meritocracia, a Pedagogia Tecnicista criou nas instituições de ensino aprendizagens embrionadas aos anseios mercadológicos, ou seja, a formação para o trabalho era a mola propulsora para a evolução do indivíduo em sociedade.

Neste contexto, a teoria construtivista, nascente do pensamento iluminista, começa a ser projetada no Brasil na década de 80, impactando diretamente na educação uma vez que nos espaços escolares o entendimento sobre esta vertente ocasionou equívocos de caráter interpretativo, onde muitos educadores entendiam a teoria como método de ensino. Mas o que, de fato, constitui uma prática de essência construtivista? Por mais que os aportes teóricos tendenciem ao entendimento sobre esta abordagem, cabe a nós refletir se, de fato, a compreensão desta corrente converge com as práticas de ensino adotadas por aqueles que se dizem construtivistas.

Contínuo aos pressupostos até aqui tecidos, voltemos ao olhar filosófico do que se diz construtivismo. Becker explicita.

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força a de sua ação e não por qualquer dotação, prévia, na bagagem hereditária ou no meio. (BECKER, 1993. p. 88).

Nas raízes do construtivismo assenta-se a filosofia iluminista, ao reintroduzir uma lógica racional que se ampara na compreensão de homem ideal, ou seja, a capacidade de pensar e

refletir sobre ações em contato com o meio ou interação homem e meio correlaciona-se a uma visão de essência racionalista. Segundo Freitag (1993), a novidade introduzida é que a faculdade de fazer uso da razão não é transmitida geneticamente, mas uma potencialidade que precisa se desenvolver no decurso da vida.

Para entender as bases que fundamentam esta teoria, torna-se impreterivelmente importante mencionar Jean Piaget (1896-1980), cujo eixo central da sua teoria sobre o desenvolvimento mental relaciona-se a interação entre organismo e o meio ambiente onde o sujeito está inserido. Assim, a produção de saberes através da relação homem e meio converge para pensarmos o ser como sujeito elementar dos processos de ensino e aprendizagem, além de exigir um certo autodidatismo do senso criativo humano. A capacidade de pensar e reelaborar ideias sobre o meio não é uma tarefa fácil, uma vez que nos espaços escolares observa-se a reprodução do conhecimento como algo notório e enraizado em determinadas práticas de ensino.

Assim sendo, a forma de trabalho educativo é o "grupo de discussão a quem cabe autogerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades. O professor é um animador que, por princípio, deve "descer ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo. Deve caminhar "junto", intervir o mínimo indispensável, embora não se furte, quando necessário, a fornecer uma informação mais sistematizada. (LUCKESI, 1994, p. 8).

No tocante da epistemologia construtivista, cabe dizer que a teoria relaciona-se com a ideia de construção e interatividade, entretanto, podemos ir além ao mencionarmos a organização de práticas de ensino que favoreçam o ato de criar e recriar, considerando que na atualidade o professor não se limita a exercitar o seu senso inventivo sem lançar mão da própria criatividade, como a utilização de vídeos, plataformas interativas, redes sociais, produção e divulgação de informes escolares com o uso das mídias digitais ou até mesmo a performatização de materiais organizacionais com o auxílio das tecnologias.

A prática de ensino, desde então, por meio da palavra 'construtivismo', ganha uma nova roupagem, novo olhar, nova interpretação; pois o processo de aquisição da língua escrita, contrapondo-se ao ensino tradicional de antes, que buscava métodos de como ensinar que desconsideravam o conhecimento e a experiência de 'mundo' que a criança possuía (LEÃO, 2011, p. 21).

A posteriori, os fenômenos incutidos na essencialidade atual do uso dos aparatos digitais o século XXI, principalmente quando nos remetemos aos espaços educacionais, cooperam para a análise acerca dos conhecimentos produzidos nas academias de educação e como as produções destes conhecimentos contribuem no processo formativo dos sujeitos do conhecimento. Nessa senda, não podemos perder de vista que a educação é, também, o ato de pensar na sociedade e nos papéis desempenhados pelos sujeitos que compõem este processo.

Ao pontuar, o papel docente na viabilização entre transições de metodologias e constantes inovações, mesmo em uma sociedade considerada tecnologicamente digital percebemos que muitos professores, nos espaços escolares, não estão implicados em atualizar práticas pedagógicas enviesadas pelas raízes tradicionais de ensino.

Neste contexto, Silva (2011) contribui ao especificar as alterações na função social do docente.

O professor não é mais aquele que detém um conhecimento absoluto e dogmático (que não admite questionamentos), mas aquele que organiza a articulação entre o saber e o aluno. Nessa direção, o professor é alçado à condição de mediador, deixando de lado a postura de transmissor de conteúdos e, por conseguinte, assumindo o papel de orientador e de estimulador na construção social do conhecimento do aluno (SILVA, 2011, p. 1).

Metodologicamente, no construtivismo, por se tratar justamente da construção do conhecimento são necessárias técnicas que favoreçam a aprendizagem e, neste entorno, as relações entre a escola, os professores e os alunos são atravessados por teias de conhecimentos e trocas. Assim, o aluno é estimulado a pesquisar, testar e criar possíveis saídas para situações desafiadoras, relacionando conhecimentos já produzidos para o uso das técnicas digitais através de ambientes de aprendizagem que proporcionam a interatividade.

Um novo tempo na educação: as tecnologias digitais

As tecnologias digitais surgiram no século XX e revolucionaram a indústria, a economia e a sociedade. Através dos seus métodos e processos foi possível descentralizar a informação, aumentar a segurança de dados e desenvolver inúmeras outras tecnologias que vem gerando transformações em todas as áreas da vida em sociedade, estimulando debates e articulando teorias em torno da relação da humanidade com seu passado, seu presente e seu futuro. Assim, as complexas transformações em todas as esferas da sociedade produziram drásticas mudanças

no comportamento dos indivíduos, surgindo novas formas de comunicação e informação através de linguagens dinâmicas, digitais e virtuais, uma vez que as relações sociais passam por sensíveis transformações à medida em que surgem novos estímulos que promovem interações.

Quando ligado às redes digitais, o computador permite que as pessoas troquem todo tipo de mensagens entre indivíduos ou no interior de grupos, participem de conferências eletrônicas sobre milhares de temas diferentes, tenham acesso às informações públicas contidas nos computadores que participam da rede, disponham da força de cálculo de máquinas situadas a milhares de quilômetros, construam juntos mundos virtuais puramente lúdicos - ou mais sérios -, constituam uns para os outros uma imensa enciclopédia viva, desenvolvam projetos políticos, amizades, cooperações. (SANTAELLA, 2003, p. 103).

É nesse cenário que a escola, como instituição inserida na dinâmica social, tem sido convidada a levar em conta a necessidade de redesenhar a prática pedagógica de modo a incorporar formas recentes e contextualizadas de processar o conhecimento.

A mídia-educação é hoje tão necessária ao exercício da cidadania quanto era a alfabetização no século XIX.” Ela poderia ser entendida também como uma espécie de inclusão digital, ou seja, “à apropriação dos modos de operar estas ‘máquinas maravilhosas’, que abrem as portas do mundo encantado da rede mundial de computadores, possibilitando que o usuário se torne também produtor de mensagens. As dimensões da mídia-educação como objeto de estudo, isto é, ‘leitura crítica’ de mensagens, e ferramenta pedagógica, que diz respeito a seu uso em situações de aprendizagem, continuam fundamentais para a implementação de sua prática nos espaços escolares associativos. (BELLONI, 2009. p. 12).

Na atualidade, analisando inferências entre as práticas pedagógicas e as transformações impostas pelas tecnologias digitais no âmbito social, percebemos que não se trata mais de questionarmos se devemos ou não inserir as novas tecnologias no processo pedagógico ou introduzir discursos questionadores acerca das suas vantagens e desvantagens, mas, sim, aprofundarmos nas metodologias que eventualmente permeiem valor ao seu uso, incluindo interatividade, colaboração e auto-gestão do aprendizado.

Neste contexto atual, professores vêm reagindo de forma radical na aceitação das tecnologias, identificando que se os entes educacionais não abrirem espaço para essas novas linguagens, eventualmente, comprometerão seus espaços (KAWAMURA, 1998).

As tecnologias digitais, lentes pelas quais, neste artigo, temos analisado as evoluções e pontos de conversão dos processos educacionais na história, trazem o aprofundamento da

função docente como mediador crítico, aquele que assume e estimula uma posição questionadora, pesquisadora e que se coloca como agente ativo na busca pela formação. Assim, diferente do que comumente se pensa, para que o educador se mantenha ativo e constante nos processos evolutivos de inserção das tecnologias digitais na educação ele não precisa ser o conhecedor amplo de tudo o que é apresentado, mas sim estar flexível e aberto às possibilidades.

Com o avanço das comunicações mediadas por computadores, assistimos à evolução das comunidades virtuais, levando parte daquela população de aprendizes a entrar em contato com seus pares e quebrando as barreiras geográficas que antes os separavam. Essa realidade possibilitou trocas de informações entre os indivíduos e participações nas aprendizagens uns dos outros, incluindo a indicação de novos repertórios para apreciação. (GOHN, 2008, p. 114)

Embora, neste trabalho, tratemos as tecnologias digitais como aporte para construção de saberes, comungamos a ideia de que os meios não têm valor em si mesmos, e que isolados não são capazes de estimular a construção de saberes e trazer contribuições significativas para a área educacional, quando sob a ótica de exclusividade no mérito e valor, desvendam a sua total insuficiência. Desta forma, é imprescindível considerar a tecnologia educacional inserida num contexto das necessidades de projetos político-pedagógicos, imputando-se a serviço das suas metas e nunca as definindo.

Para Moran (1995), somente a presença das tecnologias não altera a relação educacional, mas pode estimular um novo encantamento na relação entre alunos, professores e escola. Esse estímulo pode se desenvolver com maior ou menor intensidade, a depender das ações adotadas pelos gestores escolares.

As novas tecnologias da informação produziram uma mudança na produção, na organização, no acesso e na disseminação do conhecimento. A escola hoje já não é mais a única detentora da informação e do conhecimento, mas cabe a ela preparar seu aluno para viver em uma sociedade em que a informação é disseminada em grande velocidade. (SÃO PAULO, 2008, p. 19).

De modo provocador, partindo do pressuposto de que as tecnologias digitais não implicam necessariamente em novas práticas pedagógicas e nem vice-versa, ao que tudo indica, poderíamos afirmar que não existem conexões possíveis e viáveis entre essas duas instâncias. Todavia, tal alegação não condiz necessariamente com a realidade que temos nos empenhado em desvelar, em direção à prerrogativa de que os usos das novas tecnologias podem coadjuvar significativamente para práticas pedagógicas efetivas, logo que tenham como base as novas

concepções de conhecimento, concepções essas que coadunam com as realidades do educando e do professor, com a valorização dos conhecimentos prévios, estímulo à colaboração e à autonomia, enfim, uma sequência de elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem.

Vivemos um período de sincronização de todas as linguagens e de quase todas as mídias que já foram inventadas pelo ser humano. [...] Não se trata, portanto, da passagem de um estado de coisas a outro, mas muito mais de complexificação, do imbricamento de uma cultura na outra. [...] Vivemos hoje um momento civilizatório especialmente complexo, tramado pelos fios diversos de formas de cultura distintas que se sincronizam. (SANTAELLA, 2003, p. 78).

Nesse contexto, cabe aqui ressaltar um dos grandes desafios para os projetos educacionais de inovação. Afinal, sabemos que, se a tecnologia não é manipulada com o devido trato educacional, o alcance do projeto pedagógico e suas implicações para os processos pedagógicos tendem a ser ínfimos, não modificando a realidade de alunos e professores e/ou contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem (CANDAU, 1991).

Para fins de esclarecimento cabe ressaltar que ao marcarmos este fracionamento entre a tecnologia e o contexto educativo, intencionamos apenas facilitar a exposição e organização das ideias, quando sim, a concepção de tecnologia educacional acatada atualmente considera como tecnologia tudo o que os educadores fazem para encarar as dificuldades de ensinar determinados conteúdos com determinadas metas (SANCHO, 1998), independentemente das tecnologias utilizadas para tal e, assim, fortalecendo tal pensamento, Kenski (2012, p. 22), afirma que “[...] a expressão ‘tecnologia’ diz respeito a muitas outras coisas além das máquinas. O conceito tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”. Portanto, a escrita, a linguagem, o pensamento, podem ser consideradas tecnologias.

Explorando a interatividade do digital e construindo saberes

A fim de contribuir no processo de concatenação das proposições expostas neste artigo trazemos Perkins (1992) que identifica como construtivista o ambiente de aprendizagem que fornece ao educando os instrumentos para construção de saberes e a possibilidade de interação com a realidade, frequentemente simulada. Dessa forma, os computadores são utilizados como instrumentos onde o educando poderá construir a sua própria base de informações e apropriar-

se da responsabilidade em gerenciar as atividades da própria aprendizagem. E é neste contexto que apresentaremos neste artigo as possibilidades atuais das novas tecnologias digitais que, por entre finalidades e propósitos, coadunam com projetos fundamentados na abordagem construtivista através da interatividade e colaboração.

Um deslocamento dos princípios orientadores do ensino em diferentes áreas do saber. Deflagrou-se um vigoroso processo de questionamento e revisão do ensino vigente. É a gênese de um movimento que propõe a reconceitualizar não só os objetivos do ensino, mas, sobretudo, os objetivos de ensino, juntamente com os pressupostos e procedimentos didáticos. (SANTOS, 2007, p. 787).

As tecnologias interativas, compostas pela realidade virtual, a realidade aumentada e os jogos digitais, além de outras formas de promoção da interatividade através dos sistemas computacionais, e com as quais, neste artigo, não intencionamos investigações profundas, já são realidades próximas e pulsantes, não somente no dia a dia das pessoas que nasceram e cresceram ante o diálogo com as tecnologias, como também de grande e cada vez mais crescente, número de pessoas que se adaptaram e se apropriaram de tais.

Para a cena educacional, não fossem os incontestáveis benefícios que tais tecnologias podem trazer para o processo de ensino-aprendizagem, seu uso já seria justificado pelo mero dever de a escola contextualizar a realidade cultural dos seus alunos com a realidade da própria sala de aula. Sendo, portanto, um momento mais do que oportuno para trazermos à vista o debate acerca do papel das tecnologias interativas na educação, tanto nas atividades virtuais, quanto nas presenciais.

Ao pensarmos em interatividade na educação, desvelam-se metodologias dinâmicas onde o aluno é incentivado a ter uma participação ativa nos processos de aprendizagem. Desta forma, a interatividade viabiliza desde visitas e atividades externas até ações práticas, como eventos, semana de artes ou de esporte, entre muitas outras possibilidades. Além disso, o conceito de interatividade engloba o uso das novas tecnologias e mídias digitais e, assim, os aparatos tecnológicos e a internet adentram as escolas como instrumentos cada vez mais relevantes na curadoria e mediação.

A sala de aula se amplia, dilui, mistura com muitas outras salas e espaços físicos, digitais e virtuais, tornando possível que o mundo seja uma sala de aula, que qualquer lugar seja um lugar de ensinar e de aprender, que em qualquer tempo possamos aprender e ensinar, que todos possam ser aprendizes e mestres, simultaneamente, dependendo da situação, que cada um possa

desenvolver seu ambiente pessoal de aprendizagem. (MORAN; BACICHI, 2015, p. 1).

Ademais, lançando mão das metodologias que abraçam a construção do saber a partir da interatividade e colaboração entre pares, e com o intuito de potencializar a aprendizagem, as tecnologias digitais se mostram grandes aliadas na viabilização de atividades que estimulem o pensar e o agir, desenvolvendo novas competências intelectuais e novas habilidades para o trabalho em grupo, para a iniciativa e para a autonomia, propiciando o respeito à diferença, a descoberta, o estímulo ao pensamento e a construção do conhecimento.

Considerações finais

Através de uma síntese acerca das teorias que imperaram na educação entre os períodos da década de 1970 e 1980, épocas marcadas respectivamente pelas teorias tecnicistas e construtivistas, nos propomos a refletir sobre as matrizes teóricas e epistemológicas do pensamento pedagógico brasileiro. Assim, a partir deste apanhado histórico, foi possível embasar a análise acerca da educação moderna, principalmente, com o advento da globalização e os usos das tecnologias digitais em sala de aula.

Destarte, podemos inferir que a utilização das tecnologias digitais impacta diretamente na vida em sociedade e, neste cenário de mudanças, torna-se essencial compreender que os espaços escolares também sofrem modificações, revelando a necessidade de modernização nas práticas e metodologias de ensino. Com isso, não é cabível no contexto atual conceber modelos de ensino obsoletos, inertes por aulas meramente expositivas, é preciso aulas estimulantes, a fim de assegurar ambientes de aprendizagem com mais qualidade, dinamismo, interatividade, como aqueles proporcionados pelos ambientes virtuais.

Em suma, notamos que o uso das tecnologias digitais na educação colabora para que os estudantes se sintam ativos e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades, tais como: buscar informações em outros contextos, extrapolar conteúdos definidos e testar diferentes estratégias para resolver situações problemas.

Referências

BECKER, F. **O que é construtivismo**. Ideias. São Paulo: FDE, n.20, p.87-93, 1993.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2009.

CANDAU, Vera M. 1991. **Informática na Educação: um desafio**. Tecnologia Educacional, v.20, n.98, 99, p.14-23, jan/abr.1991.

FRANCO, Angela. **Construtivismo: uma ajuda ao professor**. Belo Horizonte, Ed. LÊ, 2.^a edição, 1995.

FREITAG, B. **Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano**. In: GROSSI, E.P., BORDIM, J. Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1993, p.26-34.

GOHN, Daniel Marcondes. **Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 19, p. 113-119, mar, 2008.

LEÃO, Deusmaura Vieira. **Aquisição da Língua Escrita: efeitos de singnificantes**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 14 Ed. São Paulo: Cortez. 1994.

MORAN, José Manuel. **Internet no ensino. Comunicação & Educação**. V (14): janeiro/abril 1999, p. 17-26. NEGROPONTE, Nicholas. A vida digital. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MORAN, José Manuel. BOCICH, Lilian. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Disponível em <
<http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/documents/14069491/14102218/Semana2.Texto.Educa%C3%A7%C3%A3oHibrida.MORAN%26BACICH.pdf/39290c53-a374-c220-5ba5-6e6913decc56> > Acesso em 28 mar 2021.

KAWAMURA, Regina. 1998. **Linguagem e Novas Tecnologias**. In: ALMEIDA, Maria José P.M. de, SILVA, Henrique César da. (Orgs.). Linguagens, Leituras e Ensino da Ciência. Campinas: Mercado das Letras

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

PERKINS, David N. 1992. **Technology Meets Constructivism: Do They Make a Marriage?** In: DUFFY, T.M., JONASSEN, D.H. (Eds.). *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. NJ: Lawrence Erlbaum.

SANCHO, Juana. A 1998. **Tecnologia: Um Modo de Transformar o Mundo Carregado de Ambivalência**. In: SANCHO, J.M. (Org.). *Para Uma Tecnologia Educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SANTOS, Carmi Ferraz. **Letramento e ensino de História: os gêneros textuais no livro didático de História**. In: *Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros*, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. Paulus: São Paulo, 2003.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Arte**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf>. Acesso em: 28 mar 2021.

SILVA M. **Falta interatividade**. Revista Carta na Escola, São Paulo, p.1, 2011. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/falta-interatividade> Acesso em: 29 mar 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**, Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2007.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Patrícia Novais Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Vitória da Conquista - Bahia. Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas – GELFORPE/UESB. E-mail: patyp710@gmail.com

Rogério Gusmão do Carmo

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Vitória da Conquista - Bahia. Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas – GELFORPE/UESB. Membro do Grupo de Pesquisa em Memória, Espaço e Culturas – MESCLAS/UFRB. E-mail: rogeriogusmao182@gmail.com

Denise Aparecida Brito Barreto

Pós-doutora em Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Coimbra/Portugal; Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL e do Programa de Pós-graduação em Educação/ PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB (Vitória da Conquista/BA/Brasil); Coordenadora do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas – GELFORPE/UESB. E-mail: deniseabrito@gmail.com. Orcid id: [0000-0003-3448-5109](https://orcid.org/0000-0003-3448-5109)