

Demandas e Contextos da Educação no Século XXI

Karina Durau
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2019

Karina Durau
(Organizadora)

Demandas e Contextos da Educação no Século XXI

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Karine de Lima

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D371 Demandas e contextos da educação no século XXI [recurso eletrônico] / Organizadora Karina Durau. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Demandas e Contextos da Educação no Século XXI; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-082-7

DOI 10.22533/at.ed.827190402

1. Educação. 2. Ensino superior – Brasil. I. Durau, Karina.

CDD 378.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Demandas e contextos da educação no século XXI” apresenta um conjunto de 62 artigos organizados em dois volumes, de publicação da Atena Editora, que abordam temáticas contemporâneas sobre a educação no contexto deste século nos vários cenários do Brasil. No primeiro volume são apresentados textos que englobam aspectos da Educação Básica e, no segundo volume, aspectos do Ensino Superior.

Práticas pedagógicas significativas, avaliação, formação de professores e uso de novas tecnologias ainda se constituem como principais desafios na educação contemporânea. São tarefas desafiadoras, porém que atraem muitos pesquisadores, professores e estudantes que buscam discutir esses temas e demonstram em suas pesquisas que o conhecimento sobre todos os aspectos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior requerem uma prática pedagógica reflexiva. Muitas pesquisas indicam que cada grupo de docentes e discentes, em seus contextos social e cultural, revelam suas necessidades e demandam uma reelaboração sobre concepções e práticas pedagógicas para os processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o volume I desta obra é dedicado aos pesquisadores, professores e estudantes que se aplicam aos estudos de toda a complexidade que envolve os processos de ensino e de aprendizagem da Educação Básica, incluindo reflexões sobre políticas públicas voltadas para a educação, práticas pedagógicas, formação inicial e continuada de professores, avaliação e o uso de novas tecnologias na educação.

Já o volume II é dedicado aos pesquisadores, professores e estudantes que se interessam pelas demandas do Ensino Superior, como a relação entre a teoria e a prática em diversos cursos de graduação, seus processos de avaliação e o uso de tecnologias nesse nível da educação.

Assim esperamos que esta obra possa contribuir para a reflexão sobre as demandas e contextos educacionais brasileiros com vistas à superação de desafios por meio dos processos de ensino e de aprendizagem significativos a partir da (re) organização do trabalho pedagógico na Educação Básica e no Ensino Superior.

Karina Durau
(Organizadora)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NO ESTADO DO AMAZONAS	
Felipe Lopes de Lima Jeanne Araújo e Silva Lúcia Regina Silva dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.8271904021	
CAPÍTULO 2	14
A PRÁTICA DIDÁTICA E PEDAGÓGICA DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	
Nadja Regina Sousa Magalhães	
DOI 10.22533/at.ed.8271904022	
CAPÍTULO 3	20
PROJETO PEDAGÓGICO INOVADOR EM UMA ESCOLA PÚBLICA: O PAPEL DO CONHECIMENTO E DO PROFESSOR	
Maria Cecília Sanches	
DOI 10.22533/at.ed.8271904023	
CAPÍTULO 4	35
INFÂNCIA E DESCOLONIZAÇÃO: EMANCIPAÇÃO COMO ENCONTRO OU ROMPIMENTO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS?	
Antonio Gonçalves Ferreira Junior	
DOI 10.22533/at.ed.8271904024	
CAPÍTULO 5	40
PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CEMEI VISCONDE DE ITABORAÍ	
Alexandra de Souza Silva dos Santos Simone de Oliveira da Silva Santos	
DOI 10.22533/at.ed.8271904025	
CAPÍTULO 6	55
IMPLEMENTAÇÃO DAS ÁREAS DE INTERESSE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VIÇOSA – MG	
Andreza Teixeira Guimarães Stampini Maria de Lourdes Mattos Barreto Naise Valeria Guimarães Neves	
DOI 10.22533/at.ed.8271904026	
CAPÍTULO 7	63
ONLINE OU OFFLINE? VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: A UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERNOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Aparecida do Nascimento Soares da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.8271904027	

CAPÍTULO 8 67

O BRINCAR E O LETRAMENTO COMO POSSIBILIDADE DE SANAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Miriam Paulo da Silva Oliveira
Rosilene Pedro da Silva

DOI 10.22533/at.ed.8271904028

CAPÍTULO 9 74

A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E O TRABALHO DIDÁTICO

Paulo Eduardo Silva Galvão

DOI 10.22533/at.ed.8271904029

CAPÍTULO 10 84

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM OLHAR DO PROFESSOR SOBRE O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INCLUSO

Maria José de Souza Marcelino
Maria José Calado Souza

DOI 10.22533/at.ed.82719040210

CAPÍTULO 11 97

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NÍVEIS DE ESTRESSE DOS DOCENTES FRENTE À INCLUSÃO

Andréa Santana
Eliane Aparecida Mendonça
Franciele Viviane Ismarsi
Nayara Leticia Gonçalves
Suzana Barbosa Nicolau
Rádila Fabricia Salles

DOI 10.22533/at.ed.82719040211

CAPÍTULO 12 120

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES EM LENTE MULTIFOCAL: FORMANDO ME FORMO, ME INFORMO, ME RECONSTRUO...

Sueli de Oliveira Souza
Simone Albuquerque da Rocha

DOI 10.22533/at.ed.82719040212

CAPÍTULO 13 131

EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Luzanira de Deus Pereira da Silva
Regina Aparecida Marques

DOI 10.22533/at.ed.82719040213

CAPÍTULO 14 140

FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA PROFISSIONAL À LUZ DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Michelle Castro Silva

DOI 10.22533/at.ed.82719040214

CAPÍTULO 15	147
HABILIDADES DE REFLEXÃO FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: SABERES E FAZERES INCORPORADOS À AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE ALFABETIZADORAS	
Edeil Reis do Espírito Santo	
DOI 10.22533/at.ed.82719040215	
CAPÍTULO 16	162
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA NO ENSINO A DISTÂNCIA	
Giselle Larizzatti Agazzi	
Maria Teresa Ginde de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.82719040216	
CAPÍTULO 17	172
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E USO DE TIC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Rosana Maria Luvezute Kripka	
Lori Viali	
Regis Alexandre Lahm	
DOI 10.22533/at.ed.82719040217	
CAPÍTULO 18	183
A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Regina Aparecida Correia Trindade	
DOI 10.22533/at.ed.82719040218	
CAPÍTULO 19	196
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE UBERABA/MG/BRASIL	
Eliana Cristina Rosa	
Daniel Omar Arzadun	
DOI 10.22533/at.ed.82719040219	
CAPÍTULO 20	214
DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE – MT	
Cláudia Lúcia Pinto	
Geovana Alves de Lima Fedato	
Valcir Rogério Pinto	
Julio Cezar de Lara	
DOI 10.22533/at.ed.82719040220	
CAPÍTULO 21	233
A PERSPECTIVA DISCENTE RELACIONADA AO USO DE DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS NO AMBIENTE ACADÊMICO	
Carla Oliveira Dias	
DOI 10.22533/at.ed.82719040221	
CAPÍTULO 22	245
O BLOG COMO SUPORTE DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Manoel Guilherme De Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.82719040222	

CAPÍTULO 23	254
SALA DE AULA INVERTIDA COM WHATSAPP	
Ernane Rosa Martins	
Luís Manuel Borges Gouveia	
DOI 10.22533/at.ed.82719040223	
CAPÍTULO 24	264
USO DO WHATSAPP NO COTIDIANO DAS PESSOAS IDOSAS: LETRAMENTO DIGITAL NA INTERAÇÃO COMUNICATIVA	
Estêvão Arruda Borba Santiago Guimarães	
Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.82719040224	
CAPÍTULO 25	274
AS FASES DA GESTÃO DE PROJETOS APLICADAS À PRODUÇÃO ÁGIL DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS ONLINE	
Felipe Paes Landim	
Marcos Andrei Ota	
Jane Garcia de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.82719040225	
CAPÍTULO 26	283
BALEIA AZUL E 13 REASONS WHY: ATÉ QUE PONTO A INTERNET INTERFERE NA IDEIAÇÃO SUICIDA?	
Júlia Sprada Barbosa	
Giovana Chaves Mendes	
Marina Dilay de Oliveira	
Matheus Novak Corrêa	
Nathalia Akemi Shimabukuro	
Cloves Antonio de Amissis Amorim	
DOI 10.22533/at.ed.82719040226	
CAPÍTULO 27	291
PRÁTICAS EDUCATIVAS NA REDE FEDERAL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Tatiana Das Mercês	
DOI 10.22533/at.ed.82719040227	
CAPÍTULO 28	305
ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E JOVENS E A METODOLOGIA DOS EPISÓDIOS DE APRENDIZAGEM SITUADA	
Monica Fantin	
DOI 10.22533/at.ed.82719040228	
CAPÍTULO 29	318
LETRAMENTO LITERÁRIO E INTERSEMIOSE: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DA POESIA DE GREGÓRIO DE MATOS	
Marta da Silva Aguiar	
Dayane Gomes da Silva Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.82719040229	

CAPÍTULO 30 331

MULTILETRAMENTOS COM GÊNERO NOTÍCIA: DO IMPRESSO AO DIGITAL

Cristiane Coitinho de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.82719040230

CAPÍTULO 31 342

ALUNOS DA TURMA “E”: REFLEXÕES E INFLEXÕES SOBRE ESTIGMATIZAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

Laertty Garcia de Sousa Cabral

Gabriel Ginane Barreto

Ângela Cristina Alves Albino

DOI 10.22533/at.ed.82719040231

CAPÍTULO 32 352

AVALIAÇÃO EXTERNA – PERSPECTIVA DE CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RITA PAULA DE BRITO

Maria Zilmar Timbó Teixeira Aragão

Silvany Bastos Santiago

DOI 10.22533/at.ed.82719040232

CAPÍTULO 33 363

ESTUDO SOBRE A CORREÇÃO DAS AVALIAÇÕES BIMESTRAIS APLICADAS NA EEEP RAIMUNDO SARAIVA COELHO APARTIR DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA GRADECAM

Maria Francimar Teles de Souza

Rosa Cruz Macêdo

José Oberdan Leite

Antônia Lucélia Santos Mariano

Renata Eufrásio de Macedo

Dennys Helber da Silva Souza

DOI 10.22533/at.ed.82719040233

CAPÍTULO 34 374

ANÁLISE DA REPROVAÇÃO DE ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DO INTERIOR DE GOIÁS

Joceline Maria da Costa Soares

Karolinny Gonçalves Guida

Luciana Aparecida Siqueira Silva

Christina Vargas Miranda e Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.82719040234

CAPÍTULO 35 382

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO AVALIATIVO

Wony Fruhauf Ulsenheimer

Eriene Macêdo de Moraes

Taynan Brandão da Silva

Cristiani Carina Negrão Gallois

Vânia Lurdes Cenci Tsukuda

André Ribeiro da Silva

DOI 10.22533/at.ed.82719040235

CAPÍTULO 36	390
“SOBEJAS PROVAS DE UM PROCEDIMENTO IRREPREHENSIVEL” AGOSTINHO LOPES DE SOUZA – A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR PRETO NA CIDADE DE CUIABÁ NO FINAL DO SÉCULO XIX	
Paulo Sérgio Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.82719040236	
CAPÍTULO 37	401
A IDENTIDADE FEMININA DA JOVEM NEGRA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: AS VEREDAS TRAÇADAS POR AYA	
Maria Letícia Costa Vieira Patrícia Cristina de Aragão	
DOI 10.22533/at.ed.82719040237	
CAPÍTULO 38	414
PATENTEANDO AO PÚBLICO: ESCOLARIDADE E TRABALHO, PRESENÇA DE PRETOS E PARDOS NA SOCIEDADE CUIABANA ENTRE OS ANOS DE 1850 E 1890	
Paulo Sérgio Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.82719040238	
CAPÍTULO 39	427
PSICOLOGIA ESCOLAR: A PROMOÇÃO DO VALOR DA AMIZADE E AUTOESTIMA COMO ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO ÀS ADVERSIDADES DO CONTEXTO ESCOLAR	
Daniela Pereira Batista de Paulo Santos	
DOI 10.22533/at.ed.82719040239	
SOBRE A ORGANIZADORA	438

Estilos de Aprendizagem de Crianças e Jovens e a Metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situada

Monica Fantin

Universidade Federal de Santa Catarina
Departamento Metodologia de Ensino
Florianópolis, SC

RESUMO: O trabalho discute algumas estratégias de aprendizagem a partir de uma pesquisa qualitativa sobre as multiliteracies e a integração de dispositivos móveis na prática pedagógica. O campo empírico é composto de estudos de casos em duas em escolas públicas de Florianópolis, SC, Brasil, com diferentes turmas e faixas etárias. O enfoque metodológico da bricolagem e a abordagem da pesquisa participativa envolveu observação, intervenção didática com aplicação da metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS, entrevistas e grupos focais com estudantes. A necessidade de ampliar a concepção do que é estar alfabetizado no século XXI e a multiplicidade de linguagens e canais de expressão nos leva a discutir uma proposta de ensino que esteja em sintonia com as estratégias de aprendizagem e/ou os diferentes estilos de aprender, de modo a pensar em mediações educativas que considerem as formas com que crianças e jovens conhecem, interagem e aprendem na cultura digital. ¹

PALAVRAS-CHAVE: estratégias e estilos de aprendizagem, crianças e jovens, episódios de aprendizagem situada, escola

ABSTRACT: The paper discusses some strategies of learning from a qualitative research on the multiliteracies and the integration of mobile devices in pedagogical practice. The empirical field is composed of two case studies in public schools in Florianópolis, SC, Brazil, with different classes and age groups. The methodological approach of bricolage and the participatory research approach involved observation, didactic intervention with application of the Episode of Learning Situated methodology, ELS, interviews and focus groups with students. The need to broaden the conception of what it is to be literate in the 21st century and the multiplicity of languages and channels of expression leads us to discuss a teaching proposal that is in tune with the learning strategies and / or the different styles of learning, way to think of educational mediations that consider the ways in which children and young people know, interact and learn in the digital culture.

KEYWORDS: strategies and styles of learning, children and youth, episode of situated learning, school

¹ Este texto resultou da participação no VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem, realizado em Bragança, Portugal, em julho de 2016 e foi publicado originalmente nos Anais do Evento com algumas alterações.

1 | INTRODUÇÃO

O que uma pesquisa sobre a relação entre multiliteracies, aprendizagens formais e informais e uma nova metodologia de ensino pode ter a ver com o tema Estilos de Aprendizagem? É o que buscamos discutir nesse artigo na medida em que consideramos fundamental pensar os processos de ensino-aprendizagem na organicidade da relação entre as formas de ensinar e os modos e estratégias de aprender. Dessa forma, refletir sobre a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS, pode indicar pistas sobre a importância de considerar a noção de agência dos estudantes e suas diferentes estratégias de aprendizagens no processo de apropriação do conhecimento, de reflexão, de interação entre pares e de compartilhamento em rede. Para tal, o artigo discute aspectos da metodologia EAS e sua relação com algumas compreensões sobre os estilos de aprendizagem, apresenta o percurso metodológico da pesquisa, discute alguns resultados e por fim tece algumas considerações.

2 | A INTEGRAÇÃO DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E A METODOLOGIA DOS EPISÓDIOS DE APRENDIZAGEM SITUADA: O ESPAÇO DAS ESTRATÉGIAS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Diante da complexidade que envolve o conceito de aprendizagem no contexto da cultura digital, como ponto de partida utilizaremos uma definição que segundo Santaella (2014) está pouco sujeita a controvérsias e nos permite entender a questão da aprendizagem no contexto da cultura digital. “O conhecimento é uma mistura fluida de experiência emoldurada, valores, informação contextual e *insight* experto que fornece uma moldura para avaliar e incorporar novas experiências e informações” (Davenport e Prusak, 1998, citado em Liaw et al. 2010, p. 447). Se considerarmos que não existe conhecimento sem aprendizagem, no contexto da cultura digital o processo de aprendizagem envolve encontrar, recuperar e produzir conhecimento a partir da interação com diversos ambientes de aprendizagem que intensificam a re-elaboração de conhecimentos propiciados pelas redes digitais (Barker, 2005, citado em Liaw et al 2010, p. 449).

Para pensar a aprendizagem além das redes, uma reflexão que pode contribuir com tal entendimento é a noção do dispositivo da previsão: “Boa parte (senão tudo) daquilo que habitualmente chamamos aprendizagem tem a a ver com a nossa capacidade de prever comportamentos das coisas e dos outros ao nosso redor e também conosco. Saber, podemos dizer parafraseando Descartes, se reduz a prever” (Rivoltella, 2014, p.5). A previsão é a base da simulação, “daquele dispositivo didático que permite aquele aprende imaginar quais consequências poderia produzir no tempo da manipulação das variáveis que regulam o comportamento de um fenômeno” (idem, p.5). A partir da noção de previsão podemos construir um entendimento do processo

educativo “na ótica de uma verdadeira e própria semiótica do espaço, saber ler os sintomas nas faces, nos olhares, nas dinâmicas, significa imaginar o que poderia acontecer e agir em consequência disso”(idem, p.5-6). E essa ideia da aprendizagem como uma capacidade de previsão tem ressonância em alguns mecanismos da pesquisa neurocientífica que evidencia e explica no plano experimental o que a filosofia e ciências humanas há tempo vêm intuindo, diz o autor (2014, p.27).

Nesse quadro, a construção de novos entendimentos sobre o processo aprendizagem que a complexa realidade sociocultural nos desafia, as estratégias para integrar os usos das tecnologias e seus dispositivos na didática têm solicitado um trabalho com competências específicas que interpelam à didática diferentes abordagens de ensino sobre novos modelos e modalidades operativas do processo ensino-aprendizagem. Entre esses modelos, surge o conceito de Episódio de Aprendizagem Situada, EAS, que se origina na reflexão sobre Mobile Learning, nas atividades de microlearning que foram impulsionadas pela cultura digital. O microlearning é “um processo de aprendizagem informal relacionado aos fenômenos que atravessam as culturas de mídias atuais, suas fragmentações e recombinações de formatos textuais e transmídiaáticos” (Rivoltella, 2013, p.51-2).

Desse modo, a metodologia dos EAS é também uma proposta de integração dos dispositivos móveis na didática fundamentada em 4 ideias-chave: o ensino como design, o aprender fazendo, a flipped teaching, e a neurodidática, que podem ser assim resumidas (Rivoltella, 2015, pp.14-17):

1. Ensino como design: envolve as dimensões do planejamento organizativo, da estética da forma ou estilo, e dos conteúdos da cultura. Entende o professor como um arquiteto da formação (Laurillard, 2012); o ensino como um trabalho com as multiliteracies no contexto da vida sociocultural dos estudantes (Cope e Kalantzis, 2000); e a didática como montagem de objetos culturais a partir da dialética entre montagem e desmontagem (Francastel citado em Rivoltella, 2015, p.15).

2. Aprender fazendo: envolve duas perspectivas: 1) o trabalho com laboratório como dispositivo e método didático com seus mediadores analógicos e ativos (Damiano, 2013) para além do espaço ou sala de aula, conforme os princípios da escola ativa; 2) o entendimento dos pensamentos como hábitos de ação, conforme a epistemologia de Peirce (In Rivoltella, 2015, p.15), ou seja, entendimento de que a função do pensamento é produzir ações.

3. Flipped teaching: a inversão da lógica da didática tradicional de ensino (aula expositiva com tarefas para o aluno fazer em casa) de modo a primeiro solicitar ao aluno uma busca de informações sobre o tema da aula em casa para depois discutir em sala de aula e compartilhar seus entendimentos e suas dúvidas por meio de atividades que envolvam a aplicação de tais conteúdos. A ideia da flipped lesson inspira-se na lição a posteriori (Freinet, 2002) e hoje

é difundida em diversos países por Mazur (2007) e outros.

4. Interseção entre neurociências e didática: envolve 3 entendimentos: 1) o paradigma da simplicidade (Berthoz, 2012) sobre como os organismos vivos enfrentam a complexidade e desenvolvem dispositivos intermediários que em vez de simplificar as coisas podem reduzir a complexidade desenvolvendo uma função de mediação na seleção e busca de informações, tornando o EAS um dispositivo simplexo; 2) o sistema corpo-mente-cérebro que fundamenta a base da aprendizagem redimensionando suas modalidades fundamentais; 3) os neurônios espelho e a resignificação do papel da repetição, da imitação e da experiência.

A metodologia EAS organiza-se a partir de uma estrutura em que cada aula prevê três momentos: 1) momento prévio: um quadro conceitual ou uma situação-estímulo que encaminha uma atividade preparatória aos alunos; 2) momento operativo: uma microatividade de produção em que o aluno deve resolver um problema ou produzir algum conteúdo sobre a situação-estímulo; 3) momento reestruturador: um debriefing sobre o que aconteceu nos momentos anteriores, com retorno sobre os processos ativados e conceitos que emergiram de modo a refletir aspectos a serem salientados (Rivoltella, 2013, p. 52-53).

Fases do EAS	Ações do professor	Ações do estudante	Lógica didática
Preparatória	Encaminha tarefas Apresenta o framework conceitual aos estudantes Oferece um estímulo Da atribuições	Desenvolve as tarefas dadas Escuta, lê e compreende	Resolução de problemas
Operatória	Define o tempo da atividade Organiza o trabalho individual e/ou de grupo	Produz e compartilha um artefato	Aprender fazendo
Reestruturadora	Avalia os artefatos Discute e corrige os equívocos Define e fixa os conceitos	Analisa criticamente os artefatos produzidos Reflete sobre os processos ativados	Aprendizagem reflexiva

Fig. 1 – A estrutura do EAS (Rivoltella, 2016, p.41)

Desse modo, é sobretudo no momento operatório, da realização das atividades, que evidenciamos as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes, embora o cuidado e a atenção com as possíveis preferências e o respeito aos diferentes estilos de aprender estejam contemplados em todos os momentos da metodologia. No recorte escolhido para essa reflexão, no contexto da referida metodologia buscamos destacar as estratégias de aprendizagem mencionadas no quadro acima – *a resolução de problemas, o aprender fazendo e a aprendizagem reflexiva* - e sua relação com os diferentes estilos de aprendizagem. Assim, evidenciamos uma forma de aproximação entre os possíveis estilos de aprendizagem com as lógicas ou estratégias de

aprendizagem da metodologia EAS.

Se considerarmos que as lógicas/estratégias analisadas na pesquisa se constroem por aquisição, por pesquisa, por colaboração e por discussão, tais processos dependem sempre de propostas e ações didáticas voltadas ao fazer experiência, conceitualizar, analisar, aplicar, discutir, compartilhar. Nesse sentido, entendemos que tais lógicas de aprendizagem dependem sempre de mediações ou de “mediadores didáticos”, como por exemplo os propostos por Damiano (2013) em sua teoria de ensino como mediação, em que o autor sugere a importância dos mediadores ativos, icônicos, analógicos, simbólicos e didáticos, que por sua vez também podem se aproximar da perspectiva das multiliteracias.

Em diálogo com a abordagem dos mediadores didáticos (Damiano, 2013), Rivoltella (2014) enfatiza que em cada elemento do dispositivo da aprendizagem por ele denominado previsão, corresponde um tipo de mediador e conseqüentemente, um tipo de didática: icônica, por conceitos, laboratorial, por resolução de problemas. Disso decorre a impossibilidade de entender os jeitos de aprender de forma separada dos jeitos de ensinar.

Relacionado a tal aspecto, emerge a questão dos estilos de aprendizagem a partir da ideia de inteligências múltiplas. Para diferentes estudiosos, a teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 1994) pode adquirir uma nova significação em relação aos estilos de aprendizagem que envolvem as mídias no sentido de dar visibilidade às novas demandas apresentadas à escola. Diversas pesquisas que enfatizam as transformações cognitivas, perceptivas, sensoriais e motoras que afetam os sujeitos conectados em redes (Santaella, 2014) e suas formas de aprender consideram que as novas tecnologias atuam como dispositivos versáteis e eficazes na construção de diferentes habilidades do sujeito. Deste modo é possível inferir que tais inteligências possuem especificidades que se aproximam dos chamados estilos de aprendizagem e das estratégias de aprender que mencioamos na metodologia EAS.

A esse respeito é importante destacar que a própria ideia dos estilos de aprendizagem decorrente das inteligências múltiplas (Gardner, 1994) tem sido colocada em questão por alguns neurocientistas que estudam a aprendizagem, tais como Howard-Jones (2014). Para ele, os estilos de aprendizagem seriam um (neuro) mito, e argumenta que se considerarmos que os estilos de aprendizagem se referem aos jeitos e modos de aprender, e se estes são individuais - visto que cada um tem seu próprio estilo - esta questão se revelaria uma neuromitologia (Dekker, Lee, Howard-Jones, Jolles, 2012). Para tais estudiosos, os estilos de aprendizagem não existem e segundo eles não há evidências científicas de que as crianças adquirem mais informações e aprendem de forma mais eficaz se lhes forem apresentadas propostas de acordo com seu estilo de aprendizagem preferido. Pelo contrário, enfatizam diversas pesquisas sugerindo que as crianças aprendem melhor quando lhes são apresentadas informações de uma forma que as levem para fora de sua “zona de conforto” (Howard-Jones, 2010). Ou seja, nessa visão, as crianças aprenderiam melhor a partir de

situações que as surpreendessem e provocassem outras formas de pensar.

Diante da complexidade que envolve tal discussão, é importante ponderar que apesar de cada um ter seu próprio estilo de aprendizagem, categorizar os diferentes estilos individuais a partir de estilos gerais pode ajudar a entender melhor o processo, e ainda que isso não corresponda ao processo de aprendizagem descrito pelos neurocientistas, tal perspectiva pode contribuir para diversificar as escolhas didáticas. Nesse tensionamento, reforçamos o argumento anterior considerando que os jeitos de aprender se manifestam ou se constroem sempre a partir das situações propostas, seja no campo da didática e sua especificidade escolar e particularmente no caso da metodologia EAS, seja nos mais diversos contextos de aprendizagem sociais e as diversidades da cultural mais ampla. Tal ideia se ampara na perspectiva sistêmica e na didática enativa de Rossi (2011). Segundo pressupostos da psicologia cognitiva e sistêmica, a didática enativa analisa as fronteiras entre a didática e outras ciências, ensino-aprendizagem, afeto-cognição, saberes-relações e ao recuperar aspectos do objetivismo e do construtivismo, vê o conhecimento como um processo em que corpo, mente e mundo estão conectados, em que “agir e conhecer são um processo único e na ação, tanto o corpo quanto a mente possuem um papel significativo” (Rossi, 2011, p. 79). A interação entre sistema, sujeito e ambiente se torna um nó crucial em que ambos se modificam e aprendem num processo que é ativado pelo meio, como um *trigger/gatilho*. Embora o sentido de *trigger* não seja novo e esteja presente no conceito vigostkiano de Zona de Desenvolvimento Proximal, a didática enativa evidencia esse conceito evidencia o continuum mente-corpo-artefato-mundo conectado ao sistema ambiente.

Fundamentados na discussão acima, desenvolvemos uma pesquisa visando articular os conhecimentos formais e informais de estudantes e as multiliteracias com a aplicação da metodologia EAS em diferentes níveis de ensino buscando observar a importância das estratégias de aprendizagem nessa relação sistêmica entre sujeito-artefato-ambiente da sala de aula-mediações didáticas. Afinal, a didática enativa permite pensar em métodos e técnicas que o professor pode utilizar para administrar a relação sistêmica entre professor-aluno-grupo, ambiente-artefato na sala de aula e a metodologia EAS leva isso em consideração. Desse modo, entender cada componente da sala de aula implica considerar que o espaço também é uma variável que produz efeitos sobre os outros elementos, e que cada elemento redefine continuamente os outros, pois esse é o sentido de sistema. E entender como esse sistema complexo é coordenado e mediado pelo professor é um dos pressupostos da didática enativa e consequentemente do processo ensino-aprendizagem (Fantin, 2015).

3 | DESENHO DA PESQUISA

A pesquisa de abordagem qualitativa com intervenção didática na escola

aproxima-se da perspectiva metodológica da Bricolagem (Kincheloe, 2001) e situa-se na intersecção dos estudos da mídia-educação, da cultura infanto-juvenil e da didática por meio de um diálogo entre experiências de diferentes contextos socioculturais (Fantin 2015, 2015A). A pesquisa foi desenvolvida entre 2014/2015 e o campo empírico envolveu 200 estudantes do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Florianópolis, SC/Brasil, 40 professores de diversas escolas do município e 80 estudantes de três turmas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Para a análise das práticas culturais de estudantes e suas estratégias de aprendizagem no contexto da metodologia EAS, a pesquisa centrou-se em alguns Estudos de Casos (Triviños 1987, Yin, 2001) desenvolvidos em diferentes turmas das referidas escolas de modo a possibilitar uma análise mais aprofundada da metodologia EAS e das estratégias de aprendizagens desencadeadas nas intervenções didáticas. O recorte dessa reflexão se refere às experiências no Ensino Fundamental.

O desenho da pesquisa pode ser assim resumido: Num primeiro momento realizamos uma aproximação com uma Comunidade de Práticas de professores italianos que adotam a metodologia EAS, onde pudemos acompanhar momentos de formação, experiências didáticas nas escolas e entrevistar professores. Num segundo momento, desenvolvemos a pesquisa empírica em duas escolas públicas de Florianópolis com 6 turmas de alunos entre 7 e 15 anos, envolvendo cerca de 200 estudantes. O percurso investigativo na escola envolveu observação, pesquisa-formação com os professores das turmas participantes, intervenção didática, entrevistas e grupos focais com alunos. No terceiro momento propusemos um Curso Piloto de Formação para Professores voltado aos docentes interessados em conhecer e experimentar a metodologia EAS. Após análise parcial dos dados, realizamos um Seminário de Socialização da Pesquisa para compartilhar e discutir as experiências, que também contou com a participação dos professores cursistas.

A partir de um estudo do estado da arte sobre o tema tratado de modo a alicerçar e fundamentar a pesquisa empírica, a elaboração teórica foi se desenvolvendo em contínua interação com o curso da pesquisa, da qual foram emergindo alguns eixos e categorias iniciais. Com bases epistemológicas dialogando com o interacionismo simbólico e a fenomenologia interpretativa, buscamos entender comportamentos e ações a partir do ponto de vista dos sujeitos participantes da pesquisa e de suas interpretações nas complexas interações que íamos estabelecendo.

Em uma pesquisa qualitativa e interpretativa de aspectos da vida dos sujeitos da pesquisa, os comportamentos identificados bem como as ações e as interações estudadas, revelaram-se em dados vastos e difusos. Para tal, a coleta e produção dos dados que combinou diversos instrumentos (observação participante, entrevistas, depoimentos, intervenções didáticas, grupos focais com estudantes, e um curso piloto de formação de professores) foi fundamental para refletir sobre percepções de aprendizagem dentro e fora da escola, sobre práticas de multiliteracies, sobre a metodologia EAS e as estratégias de aprendizagem utilizadas bem como as possíveis

inferências sobre os estilos.

Nesse percurso foram considerados os 4 componentes da Pedagogy Literacy (Cope & Kalantzis, 2000): *prática situada* (experiências baseadas na construção de significado na esfera da vida privada, pública, e na escola), o *ensino aberto* (atividades desenvolvidas como metalinguagem de Design), a *abordagem crítica* (reflexão e relações entre o contexto social e os significados das atividades) e a *prática transformada* (alunos enquanto produtores de sentidos). Destacamos a importância da observação, da proposição de atividades e da intervenção didática segundo a metodologia EAS nesse processo.

4 | O APRENDER FAZENDO, A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A APRENDIZAGEM REFLEXIVA.

Em diálogo com o referencial acima mencionado e diante das inúmeras possibilidades que as diferentes teorias de aprendizagem asseveram (Lefrançois, 2012), buscamos enfatizar as dimensões da aprendizagens a partir da experiência, da observação, da imitação, da simulação, da representação e sobretudo a perspectiva da aprendizagem “por aquisição, pesquisa, através da prática por colaboração, através da discussão por colaboração” (Rivoltella, 2013, p.132).

No contexto das intervenções didáticas com a metodologia EAS observamos que as ações/práticas dos estudantes se diferenciam conforme os momentos e as propostas. Quando os estudantes desenvolvem atividades e tarefas solicitadas: escutam, lêem e compreendem (no momento preparatório); produzem e compartilham artefatos (no momento operatório); analisam criticamente os artefatos e refletem sobre os processos ativados (no momento reestruturador), destaca Rivoltella (2015, p.18). Tais processos emergem sobretudo a partir de lógicas didáticas e estratégias de aprendizagem como *Aprender fazendo*, *Resolução de Problemas*, e *Aprendizagem Reflexiva*.

Entre diferentes estratégias de aprendizagem propiciadas nas diversas intervenções didáticas da pesquisa, destacamos o *Aprender Fazendo*, que fez parte de diversos episódios (Fantin, 2017, 2018).

Em uma turma do 2. Ano (crianças de 7/8 anos), no contexto de um subprojeto de pesquisa sobre arte contemporânea e crianças, os EAS propiciaram experiências artísticas às crianças por meio de interações lúdicas com a obra de diferentes artistas e suas reinterpretações criativas. Como exemplo, mencionamos um episódio que envolveu a introdução aos Parangolés de Hélio Oiticica no momento preparatório, por meio de explicações e imagens. O momento operatório possibilitou vivências lúdicas, reinterpretações e recriações dos parangolés feito pelas próprias crianças no contexto de uma atividade lúdica em que elas puderam vivenciar não apenas o sentido proposto

pelo artista mas sobretudo, “aprender fazendo” seus próprios parangolés. Nestes e noutros episódios com a referida turma, destacamos a dificuldade de assegurar o momento reestruturador com crianças menores, o que nos leva a discutir sobre as formas e especificidades da reflexão infantil e as possibilidades de adaptação da metodologia com os “jeitos” de crianças pequenas aprenderem.

O “*Aprender Fazendo*” também se evidenciou em uma oficina realizada em uma turma do 5. Ano (crianças de 10/11 anos) para a confecção de um caderno artesanal. A intenção era possibilitar outras formas de registro e expressão das crianças, que aprendiam fazendo e resolvendo pequenos desafios a partir de uma dinâmica de trabalho cooperativo que envolveu também a criação e o uso de um blog da turma como possibilidade de aprendizagem. Ao propor atividades com as múltiplas linguagens às crianças na perspectiva das multiliteracies, o desafio era desenvolver competências expressivas e relacionais junto com as diversas linguagens nas propostas didáticas: a produção artesanal da capa do caderno, o uso de câmera para gravar entrevistas, os registros fotográficos e audiovisuais dos trabalhos feitos pelas próprias crianças. A diversificação de propostas pretendia propiciar diferentes formas de expressão e assegurar a diversidade de estilos de aprendizagem.

Relacionado ao *Aprender Fazendo*, podemos mencionar a importância do “*Aprender Vendo*”, observado em um EAS com oficina de stopmotion realizada na turma do 6 ano (crianças de 11/12 anos). Durante uma atividade de edição de vídeo com o aplicativo “pic pac”, a tarefa solicitada no momento operativo era baixar música para a trilha sonora a ser usada na produção do vídeo. Ao perceber que um menino usava o referido aplicativo com grande desenvoltura perguntamos se ele já o conhecia, e com a resposta afirmativa, continuamos a conversa em que ele explicou como havia aprendido: “*Vendo as pessoas usarem na minha casa*”. Essa situação pode ser analisada a partir de diversos aspectos que transitam entre a relação aprendizagem formal/informal, mas neste momento destacamos a competência midiática demonstrada em seu sentido mais técnico, construída pelo menino em contextos domésticos e informais ao *ver outras pessoas usando o aplicativo*, ou seja, o *aprender vendo* e também *por imitação* do modelo, conforme explicita Rivoltella (2014). Tal saber e competência também podem se tornar ponto de partida para outras aprendizagens e competências sociais e relacionais (Golleman, 2006), como observamos ao solicitar que o menino ensinasse seus colegas a usar o aplicativo para baixar música durante a atividade, que se tornou colaborativa.

A estratégia de *Resolução de Problemas* [colaborativos] evidenciou-se em diversos EAS realizados com as turmas do 6. Ano (crianças de 11/12 anos). No contexto de um subprojeto de pesquisa com foco na relação entre EAS e Resolução Colaborativa de Problemas (Miranda, 2017), um dos episódios tinha por objetivo construir um ciclotope que pudesse sintetizar o tema “Mitologia”, que estava sendo trabalhado por meio de uma animação visando a produção de um tutorial. O momento prévio envolveu uma retomada da tarefa solicitada na qual os alunos deveriam fazer uma lista sobre

características dos mitos, destacando história, poderes, objetos, animais, etc. Em seguida, o vídeo-estímulo sobre o ciclotrope inspirou sua produção, que aconteceu no momento da atividade operatória. No momento reestruturador, a reflexão do percurso evidenciou os elementos e passos para a elaboração de um tutorial, que foi dado como tarefa e atividade prévia de um novo episódio a ser desencadeado. Entre diversas situações do episódio, sublinhamos a estratégia de resolução de problemas durante a divisão das tarefas, quando um grupo ficou responsável pelos registros fotográficos e em audiovisual. Após algumas dicas básicas (ligar e desligar, filmar e fotografar, luz, áudio) eles se expressaram com muita motivação: buscaram os melhores ângulos, questionaram o que colegas estavam fazendo, palpitavam nas tarefas filmadas. Após um tempo, desviaram-se do foco e começaram a se filmar e se fotografar com uma das câmeras fora da sala. Em seguida retornaram com a gravação de um depoimento a ser inserido no final do vídeo-tutorial, resolvendo o problema de outro jeito, conforme descreve Miranda (2017).

Como possibilidade de trabalhar as competências midiáticas e informacionais dos alunos, destacamos um EAS sobre pesquisa na internet desenvolvido com uma turma do 8.A (jovens de 14/15 anos). No episódio, a atividade preparatória envolveu uma breve introdução sobre a pesquisa na internet relacionada aos modos como os alunos pesquisam. Como vídeo-estímulo, foi exibido um vídeo que relativizava a tecnologia do computador comparando-a ao livro e de forma divertida, fazendo pensar sobre os usos e as descobertas de cada “nova” tecnologia em diferentes contextos históricos. No momento operatório, em grupo, os alunos deveriam listar um passo-a-passo sobre como fazem pesquisa na internet e socializar com o grande grupo identificando os passos em comum. No momento reestruturador, a pesquisadora evidenciou os diferentes processos problematizando os percursos a fim de elaborar uma síntese em formato de tutorial sobre a “pesquisa consciente na internet”. O tutorial pretendia desenvolver a competência de buscar, escolher e organizar as fontes de pesquisa; avaliar a confiabilidade das informações; contrastar os sistemas de busca; refletir sobre a organização das informações e formas de citar as autorias e fontes. O episódio também pretendia relacionar textos, códigos, meios e intertextualidade no processo de construção de conhecimentos sistematizados.

Ao analisar a forma como os estudantes realizavam pesquisas na internet e refletindo sobre tais práticas, enfatizamos o fato de que mesmo após tendo criado um passo-a-passo de “Pesquisa Consciente na Internet” (Malcut, 2016) com o grupo, a maioria deles continuou pesquisando da forma anterior (sem os critérios de qualidade enaltecidos pelo próprio grupo durante a discussão). Isso nos leva a pensar que a estratégia da *aprendizagem reflexiva* é um processo lento, construído por aproximações sucessivas, em que não basta constatar uma prática nem refletir sobre ela para transformá-la. E o desafio da reflexividade é imenso, ainda mais numa estrutura curricular que nem sempre assegura o tempo da reflexão aos estudantes.

Entre as diferentes estratégias propiciadas pelos EAS aqui mencionadas,

destacamos a importância de entendê-las em relação com as propostas didáticas e aos possíveis estilos de aprendizagem, visto que em uma perspectiva sistêmica, as práticas relacionam-se com o ambiente e as propostas ali desencadeadas.

5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A metodologia EAS é muito recente, e como as pesquisas a seu respeito ainda estão em fase de desenvolvimento (Rivoltella, 2015), a análise de outros pontos de vista sobre algumas questões fica dificultada, sobretudo diante da especificidade de nossa investigação. Desse modo, outros desdobramentos serão oportunamente discutidos em estudos futuros.

Na provisoriedade das considerações que tecemos no contexto de uma aproximação com a metodologia EAS e o recorte relacionado aos estilos de aprendizagem de crianças e jovens no contexto da cultura digital, observamos que a mesma possibilita redimensionar a importância da experiência, do aprender fazendo, vendo, resolvendo problemas e refletindo. Nos episódios e nas propostas didáticas com o uso de dispositivos móveis foi possível verificar que eles podem atuar como elementos de continuidade entre experiências cotidianas e âmbitos escolares e favorecer certas estratégias de aprendizagem que os estudantes constroem em diversas propostas de atividades de ensino. Ou seja, as lógicas do aprender fazendo, da resolução de problemas, e da aprendizagem reflexiva se aproximam de certos estilos de aprender. Tais estratégias se destacam em situações didáticas que se construíram por meio de atividades de aquisição, de pesquisa, de colaboração e de discussão sempre relacionadas ao agir didático que solicitou o fazer, conceitualizar, analisar, aplicar, discutir, compartilhar.

A articulação entre as aprendizagens formais e informais na metodologia EAS também favoreceu o desenvolvimento de competências em diversos âmbitos e práticas culturais. A partir de depoimentos e percepções acerca das aprendizagens reveladas e construídas, tensionamos certos saberes de estudantes e seus usos das tecnologias durante a pesquisa, e com isso problematizamos o discurso dos *nativos digitais* desconstruindo e desmistificando a naturalização de termos *nativos/imigrantes digitais*, visto que uma chamada *geração digital* só pode ser compreendida à luz de mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que regulam a vida de crianças e jovens em seus cotidianos (Fantin, 2016). Desse modo, num momento que se solicita perfis docentes cada vez mais dotados de competências específicas e consciência profissional, consideramos que a metodologia EAS pode contribuir com uma nova abordagem do processo de ensino-aprendizagem.

Entre outras reflexões desencadeadas na pesquisa, tensionamos alguns entendimentos que emergiram a partir dos processos de ensino-aprendizagem, como por exemplo, as preferências dos estudantes, seus repertórios culturais, suas escolhas

e estratégias de aprender e as propostas didáticas dos professores. As reflexões tecidas no decorrer do texto nos levam a pensar que entre estilos, episódios e mitos, as aprendizagens de crianças e jovens na cultura digital se constroem nas relações com a cultura e transitam entre conhecimentos formais e informais em buscas de diálogos possíveis. Nesse sentido, a proposta metodológica dos EAS pode ser vista como um dispositivo que promove processos de aprendizagem mais abertos englobando outros aspectos da cultura a partir dos dispositivos móveis com suas interfaces e conexões que desestabilizam as formas tradicionais de aprendizagem e sugerem a importância de a escola considerar novas formas de apropriação e outros contextos de aprendizagem. E nessa intersecção entre dispositivos, aprendizagem, vida cotidiana, escola e cultura digital, destacamos que os EAS promovem estratégias didáticas e de aprendizagem que podem dialogar com os estilos de aprendizagens dos estudantes de forma significativa, para além das (neuro)mitologias.

REFERÊNCIAS

BERTHOZ, A. **La Semplessità**. Torino: Codice, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M.(Eds). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2000.

DAMIANO, E. **Didattica come teoria della mediazione**. Milano:Franco Angeli, 2013.

DEKKER, S., LEE, N., HOWARD-JONES, P., JOLLES, J. **Neuromyths in Education: Prevalence and Predictors of Misconceptions among Teachers**. *Front Psychol*, 3, 429, 2012. Disponível em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3475349/> (acesso em 22/3/2015)

FANTIN, M. Novos Paradigmas da Didática e a Proposta Metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS. **Educação &Realidade**. v.40, n.2, p.443 -464, 2015.

FANTIN, M. Aproximações aos EAS: aprendizagens, dispositivos móveis e multiliteracies na formação de crianças, jovens e professores. *I Seminário Multideas*. UFSC. Florianópolis. 2015A.

FANTIN, Monica. Nativos e imigrantes digitais em questão: crianças e competências midiáticas na escola. **Passagens**, v. 7, n. 1, p. 5-26, 2016. Disponível em:<http://www.periodicos.ufc.br/passagens/article/view/3652/3279> Acesso em: 25 mar. 2017.

FANTIN, M. Aproximazioni: EAS, Media Education e partecipazione nel territorio. In: LIMONE, P.; PARMIGIANI, D. (Org.). **Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti**.Bari:Progedit, v1., p.385-95, 2017.

FANTIN, M. Crianças, dispositivos móveis e aprendizagens formais e informais. **Educação Temática Digital**, v.20, n.1, p.66-80, jan. 2018.

FREINET, C. **La Scuola del Fare**. Bergamo: Junior, 2002.

Gardner, H. **Estruturas Da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOLEMAN, D. **Inteligência Social**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

- HOWARD-JONES, P. **Introducing Neuroeducational Research: Neuroscience, Education and the Brain from Contexts to Practice**. Abingdon: Routledge, 2010
- HOWARD-JONES, P. Neuroscience and education: myths and messages. **Nature Reviews Neuroscience**, 15, 817–824, 2014.
- KINCHELOE, J. Describing the Bricolage: Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research. **Qualitative Inquiry**, Vol. 7 N. 6, p. 679-692, 2001.
- LAURILLARD, D. **Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology**. London: Routledge, 2012.
- LEFRANÇOIS, G. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- LIAW, S.S., HATALA, M., HUANG, H.M. Investigating acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management. **Computers & Education**, 54, 446–454, 2010.
- MALCUT, B. **Culturas que emergem na escola: pesquisa na internet, produção audiovisual e competências midiáticas de jovens estudantes**. (Dissertação de Mestrado). PPGE/UFSC, Florianópolis, 2016.
- MAZUR, E. **Peer Instruction: getting students to think in class**. New York: American Institute of Physics, 2007.
- MIRANDA, L. **Saberes de ação, interação e comunicação: metodologia ativa e resolução colaborativa de problemas com crianças na escola**. (Tese de Doutorado). PPGE/UFSC, Florianópolis, 2016.
- RIVOLTELLA, P. C. **Fare Didattica con gli EAS**. Brescia: La Scuola, 2013.
- RIVOLTELLA, P.C. **La previsione**. Brescia: La Scuola, 2014.
- RIVOLTELLA, P.C. **Didattica inclusiva con gli EAS**. Brescia: La Scuola, 2015.
- RIVOLTELLA, P.C. **Che cos'è un EAS: l'idea, il metodo, la didattica**. Brescia: LA Scuola, 2016.
- ROSSI, P.G. **Didattica Enattiva. Complessità, Teorie Dell' Azione, Profesionalità Docente**. Milano: Franco Angeli, 2011.
- SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Tempos e espaços**, n.14, (p.15-22), 2014.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas, 1987.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-082-7

