

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Ângela Cristina Ribeiro Domingues Piazzentin**

***GOOGLE SUITE FOR EDUCATION: UM ESTUDO  
DE PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS***

**São Caetano do Sul  
2019**



**ÂNGELA CRISTINA RIBEIRO DOMINGUES PIAZENTIN**

***GOOGLE SUITE FOR EDUCATION: UM ESTUDO  
DE PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS***

**Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de Professores e Gestores**

**Orientador: Prof. Dr. Alan César Belo Angeluci**

**São Caetano do Sul  
2019**

## FICHA CATALOGRÁFICA

PIAZENTIN, Ângela Cristina Ribeiro Domingues.

*Google Suite For Education*: um estudo de práticas de Multiletramentos /  
Ângela Cristina Ribeiro Domingues Piazzentin – São Caetano do Sul - USCS,  
2019.

120f.

Orientador: Prof. Dr. Alan César Belo Angeluci

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano  
do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2019.

1. *Google Suite For Education* 2. Letramentos 3. Literacias 4. Mídia 5. Multiletramentos 6. Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação  
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda  
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**



Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 13/12/2019 pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof. Dr. Alan César Belo Angeluci (orientador)

Prof. Dr. Carlos Alexandre Felício Brito (USCS)

Profa. Dra. Paula Carolei (UNIFESP)



## **Dedicatória**

*Dedico este trabalho...*

*Primeiramente a Deus, à memória de Lourdes, minha querida mãe, que sonhava o mestrado para mim, a Alexandre, meu esposo, Nathan e Enzo, meus filhos, familiares e amigos que deram total apoio ao longo da minha trajetória.*



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente a Deus, que me acompanha em toda essa trajetória.

Ao corpo docente, do Mestrado Profissional da Universidade de São Caetano do Sul, ao prof. Dr. Elias Estevão Goulart, pela orientação, em meu primeiro ano do mestrado, por sempre estimular e acreditar na minha trajetória acadêmica.

Ao prof. Dr. Alan Cesar Belo Angeluci, em especial, que me acolheu, no segundo ano e com toda paciência, firmeza, sempre muito organizado e focado, conseguindo reconduzir-me nos momentos em que tudo parecia perdido. Apesar de sua jovialidade, é dotado de muita experiência, sabedoria, profissionalismo e qualificação para orientar tantos alunos, com pesquisas tão distintas.

Agradeço à Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul, órgão no qual exerço a profissão de docente, no Nível Médio, em Informática, desde 26/03/2006, pela subvenção oferecida, a partir do 2º semestre de 2018, e à Instituição Centro Paula Sousa, na qual possuo vínculo desde 01/04/1998, como docente de Nível Médio Técnico e que, também, concedeu-me bolsa parcial, ao longo da realização dos meus estudos, no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, no fomento para meu crescimento pessoal e profissional.

À minha família, por me apoiar, por compreender a privação do lazer, aos fins de semana, feriados, datas comemorativas, para que essa nova etapa se concretizasse.



*“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas graças a Deus, não sou o que era antes”.*

*(Martin Luther King, - 1929-1968 - ativista)*



## RESUMO

A sociedade contemporânea está cada vez mais conectada ao mundo virtual. Assim, é imprescindível ressignificar as práticas de ensino e aprendizagem nas escolas. Observou-se, então, a necessidade de se abordar os multiletramentos, a forma como os alunos apropriam-se das diversidades linguísticas e de formatos como áudios, textos, vídeos, *gifs* e das diversidades culturais para se comunicarem. Dessas percepções, surge o tema da pesquisa: *Google Suite For Education* e práticas de multiletramentos. O *Google Suite For Education* é uma solução tecnológica, desenvolvida para facilitar a vida do professor e do aluno, dentro e fora da sala de aula. A metodologia da pesquisa que foi baseada no *Design Science Research* (DSR), abordagem que operacionaliza a *Design Science* (DS), ou ciência do projeto. Com o objetivo de melhorar o gerenciamento da sala de aula, foi criada no *Google Classroom*, uma turma para o 1º módulo do Ensino Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, para controlar, em um só ambiente virtual, as postagens, envios e recebimentos dos trabalhos do componente curricular *Design Digital*. Concluiu-se que, apesar de bem integrados às tecnologias, a maioria dos participantes ainda não faz um uso adequado dos dispositivos móveis, pois o acesso visa apenas ao entretenimento. Falta-lhes, então, uma visão ampliada das possibilidades educacionais e formativas, que esses dispositivos oferecem. Portanto, esta foi uma experiência nova, plenamente válida, já que, permitiu aos participantes um contato com as tecnologias digitais, diferente do que estão acostumados. Mais do que isso, estimulou a curiosidade, a postura de pesquisador, favorecendo a tomada de decisões, o repensar das ações e suas consequências, o aprimoramento da escrita, por meio das produções textuais e da leitura. Os resultados apontaram que, o *Google Suite For Education*, de fato, contribui muito para as práticas de multiletramento, em especial, quando se trata desta geração de nativos digitais, como é o caso dos participantes, que já nasceram em um cenário dominado pelas tecnologias de informação e comunicação digitais. O potencial e a habilidade desta geração em lidar com as TDICs precisam ser mais bem explorados pelos professores para, além de promover a aprendizagem significativa, criar ambientes interativos, abrindo espaço para que os alunos possam experimentar, criar, recriar o conhecimento utilizando essas tecnologias. Assim, esta experiência ressaltou a importância de se oportunizar, aos alunos, um contato interativo com as tecnologias digitais, abrindo espaço para que reflitam sobre as inúmeras possibilidades de exploração que elas oferecem. Além dos benefícios, como o aprimoramento de capacidades, habilidades e competências, cada vez mais requisitadas no contexto contemporâneo competitivo.

**Palavras-chave:** *Google Suite For Education*. Multiletramentos. Letramentos. Literacias. Mídiação.



## ABSTRACT

Contemporary society is increasingly connected to the virtual world. Thus, it is essential to redefine the teaching and learning practices in schools. It was then noted the need to address the multi-instruments, how students appropriate language diversity and formats such as audios, texts, videos, gifs and cultural diversity to communicate. From these insights comes the research theme: Google Suite For Education and multi-practice practices. Google Suite For Education is a technology solution designed to make life easier for teachers and students, inside and outside the classroom. The research methodology was based on Design Science Research (DSR), an approach that operationalizes Design Science (DS), or design science. In order to improve classroom management, a class for the first module of Technical Education in Systems Development was created in Google Classroom, to control in a single virtual environment the posts, submissions and receipts of the curriculum component Design. Digital. It was concluded that although well integrated with technologies, most participants still do not make a proper use of mobile devices, as access is for entertainment purposes only. They then lack a broader view of the educational and formative possibilities these devices offer. So this was a new, fully valid experience as it allowed participants to contact digital technologies differently than they are used to. More than that, it stimulated curiosity, the posture of a researcher, favoring decision-making, rethinking actions and their consequences, improving writing through textual productions and reading. The results pointed out that Google Suite For Education really contributes a lot to the practices of multiliteration, especially when it comes to this generation of digital natives, such as the participants, who were born in a scenario dominated by information and communication technologies digital. The potential and ability of this generation to deal with ICTs needs to be further explored by teachers as well as promoting meaningful learning, creating interactive environments, making room for students to experiment, create, and recreate knowledge using these technologies. Thus, this experience underscored the importance of providing students with an interactive contact with digital technologies, allowing them to reflect on the numerous exploration possibilities they offer. And, benefits such as the enhancement of skills, abilities and competencies increasingly required in the contemporary competitive context.

**Keywords:** Google Education Suite. Multilevel. Letters. Literacies. Mediatization.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ambiente <i>Google Classroom</i> .....	28
Figura 2	Criação da turma do 1º DT – <i>Design Digital</i> .....	68
Figura 3	Idade dos participantes.....	71
Figura 4	Possui <i>Smartphone</i> .....	71
Figura 5	Dispositivos eletrônicos utilizados em casa.....	73
Figura 6	<i>Smartphone</i> .....	73
Figura 7	Quantidade de horas conectado diariamente.....	74
Figura 8	Tempo médio diário gasto com mídias.....	75
Figura 9	Qual o local em que você mais acessa à Internet?.....	75
Figura 10	Mídias sociais mais utilizadas.....	76
Figura 11	<i>WhatsApp</i> .....	77
Figura 12	<i>Meme</i> .....	78
Figura 13	<i>Sticker</i> .....	78
Figura 14	<i>YouTubers</i> favoritos.....	79
Figura 15	<i>YouTube</i> .....	80
Figura 16	Seguidores no <i>Instagram</i> .....	80
Figura 17	Interação no <i>Instagram</i> .....	81
Figura 18	Uso do <i>Smartphone</i> em outras disciplinas.....	82
Figura 19	Caso a resposta seja afirmativa, quais disciplinas em que o <i>Smartphone</i> é utilizado?.....	83
Figura 20	Finalidade do uso do <i>Smartphone</i> em sala de aula.....	84
Figura 21	Ferramentas do <i>Google</i> mais usadas.....	84
Figura 22	Uso dos dispositivos móveis na criação de logo no <i>Photoshop CS6</i> ..	87
Figura 23	<i>Home</i> do <i>Google Sites</i> – <i>Google Suite for Education</i> – Práticas de Multiletramentos.....	87
Figura 24	Aba Produtos do <i>Google Suite for Education</i> no <i>Google Sites</i> – <i>Google Classroom</i> .....	88
Figura 25	Aba Produtos do <i>Google Suite for Education</i> no <i>Google Sites</i> – <i>Google Documentos</i> .....	88
Figura 26	Aba Produtos do <i>Google Suite for Education</i> no <i>Google Sites</i> – <i>Google Planilhas</i> .....	88

Figura 27	Aba Produtos do <i>Google Suite for Education</i> no <i>Google Sites</i> – <i>Google</i> Apresentações.....	89
Figura 28	Aba Produtos do <i>Google Suite for Education</i> no <i>Google Sites</i> – <i>Google Forms</i> .....	89
Figura 29	Aba Produtos do <i>Google Suite for Education</i> no <i>Google Sites</i> – <i>YouTube</i> .....	89
Figura 30	Aba Produtos do <i>Google Suite for Education</i> - <i>Google Sites</i> .....	90
Figura 31	Aba Galeria do <i>Google Suite for Education</i> – <i>Google Sites</i> – Produções no <i>Photoshop CS6</i> .....	90
Figura 32	Aba Galeria do <i>Google Suite for Education</i> – <i>Google Sites</i> – Produções no <i>Photoshop CS6</i> .....	91
Figura 33	Aba Aulas do <i>Google Suite for Education</i> - <i>Google Sites</i> – Tutorial das aulas no <i>Photoshop CS6</i> .....	91
Figura 34	Aba Link do <i>Google Suite for Education</i> - <i>Google Sites</i> – Releitura de <i>banners</i> no <i>Photoshop CS6</i> .....	92
Figura 35	Aba Link do <i>Google Suite for Education</i> - <i>Google Sites</i> – Confecção de <i>memes</i> no <i>Photoshop CS6</i> .....	92
Figura 36	Aba Link do <i>Google Suite for Education</i> - <i>Google Sites</i> – Confecção de <i>memes</i> no <i>Photoshop CS6</i> .....	93
Figura 37	Aba Link do <i>Google Suite for Education</i> - <i>Google Sites</i> – Confecção de <i>stickers</i> no <i>Photoshop CS6</i> .....	93
Figura 38	Aba experiência do <i>Google Suite for Education</i> - <i>Google Sites</i> – Relatos.....	94
Figura 39	Aba experiência do <i>Google Suite for Education</i> - <i>Google Sites</i> – Relatos.....	94
Figura 40	Aba experiência do <i>Google Suite for Education</i> - <i>Google Sites</i> – Relatos.....	94
Figura 41	Aba experiência do <i>Google Suite for Education</i> - <i>Google Sites</i> – Relatos.....	94

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DS	<i>Design Science</i>
DSR	<i>Design Science Research</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
HTML	<i>Hypertext Markup Language</i>
NLG	<i>New London Group</i>
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>25</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA</b> .....	<b>28</b>
	2.1 Google Suite For Education .....	28
	2.1.1 Aplicativos do Google Suite For Education .....	29
	2.2 A Tecnologia na Educação .....	31
	2.3 O Professor e a Escola no Contexto das Tecnologias Digitais .....	35
	2.4 Mídia e Tecnologia .....	39
	2.5 Letramentos e Multiletramentos .....	49
	2.6 Literacias de Mídia e Informação (MIL) .....	59
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>65</b>
	3.1 Design Science Research (DSR).....	65
	3.1.1 Relevância do Problema .....	67
	3.1.2 Artefato .....	67
	3.1.3 Busca da Solução .....	68
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA DA PESQUISA</b> .....	<b>71</b>
<b>5</b>	<b>PRODUTO</b> .....	<b>84</b>
	5.1 Avaliação do Artefato .....	90
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>93</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>97</b>
	<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>110</b>
	<b>APÊNDICE B</b> .....	<b>114</b>
	<b>APÊNDICE C</b> .....	<b>117</b>
	<b>ANEXO A</b> .....	<b>120</b>



## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está cada vez mais conectada com as tecnologias, como demonstram as pesquisas do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), realizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Desde 2017, o Brasil já aponta o uso crescente das “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs”. Os dados revelam que, a Internet era utilizada em 74,9% dos domicílios brasileiros, estando disseminada na maioria dos domicílios em todas as Grandes Regiões. Dos 98,7% dos domicílios com acesso à Internet, o telefone móvel celular é o mais utilizado. Em seguida, o microcomputador (52,3%). A televisão com 16,1% dos domicílios e o *tablet* em 15,5%. As residências em que o acesso não existia, dava-se por falta de Internet (34,9%); o serviço era caro (28,7%) ou as pessoas não sabiam usar (22%).

Como docente<sup>1</sup> do Ensino Médio e Técnico, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, lecionando em uma ETEC de São Caetano do Sul, no sistema público de ensino, do Estado de São Paulo, no ano vigente de 2019, no curso de Desenvolvimento de Sistemas (DS), na disciplina de *Design Digital*, percebi a necessidade de mudanças nas práticas docentes, com adolescentes entre quinze e dezoito anos, que utilizam os recursos tecnológicos, como os *smartphones*, apenas para entretenimentos com jogos, trocas de mensagens via *WhatsApp*, fotografar os conteúdos das aulas na lousa, ouvir músicas, assistir a vídeos no *YouTube* e navegar na internet, de forma dispersa. Esse grupo de alunos não faz uso do *Google Suite For Education*, desconhecendo essa ferramenta.

Os recursos tecnológicos, como *data shows*, são utilizados apenas como projetores de *slides*, textos e vídeos. Nesse modelo de aula, o aluno continua como mero expectador passivo no aprendizado e o professor como transmissor de conhecimento.

É preciso entender que o conceito de educação mudou, tanto para o professor, quanto ao aluno. Possuem papéis distintos no ensinar e aprender, porém, é preciso inovar as práticas educacionais, a fim de se adequarem aos ditames do

---

<sup>1</sup> Devido à natureza dessa pesquisa haverá, eventualmente, uma mescla de acontecimentos pessoais, vinculados às discussões teóricas aqui propostas. Dessa maneira, todas as vezes em que episódios de experiências pessoais foram descritos, ao longo do texto, optou-se pelo uso da 1ª. pessoa, por adequar-se melhor ao desenvolvimento dos relatos e memórias, ainda que evidencie certo desvio do que promulga a norma culta da língua portuguesa.

contexto social contemporâneo, fazendo com que a escola deixe de ser um espaço de reprodução e, sim, de produção de saberes.

Assim, é imprescindível a necessidade de se ressignificar as formas de aprendizagem, apropriar-se das múltiplas linguagens e contextos culturais e adaptá-las ao ambiente escolar.

A sociedade contemporânea está mais conectada ao mundo virtual do que ao físico. No caso dos alunos, por se expressarem de forma diversificada, observou-se a necessidade de explorar os multiletramentos e a forma como os alunos se apropriam das diversidades linguísticas e de formatos como áudios, textos, vídeos, *gifs* e das diversidades culturais para se comunicarem, e como podem ser adaptados para as potencialidades que o *Google Suite For Education* pode proporcionar, tanto no ambiente *mobile* como no *desktop*.

Dessas percepções surge o tema da pesquisa: *Google Suite For Education* e práticas de multiletramentos.

O *Google Suite For Education* é uma solução tecnológica, desenvolvida para facilitar a vida do professor e do aluno, dentro e fora da sala de aula, com ferramentas baseadas no armazenamento nas nuvens, como *Google Classroom*, Documentos, *Slides*, Planilhas, *Gmail*, *Drive*, Formulários, Sites, *Cardboard*, *Hangout*, Agenda, com a vantagem de serem aplicativos gratuitos, livres de propagandas e de cunho educacional.

O objetivo geral do presente estudo foi investigar como o *Google Suite For Education* pode ser utilizado para o multiletramento.

A partir do objetivo geral, identificaram-se os específicos:

- Entender melhor o multiletramento;
- Apontar como a perspectiva do multiletramento pode ser aplicada ao uso do *Google Suite For Education*;
- Desenvolver um protótipo de aplicabilidade.

No capítulo 2, apresenta-se o percurso teórico, trazendo a contribuição dos diferentes autores sobre Multiletramento, Mídia, Literacias de Mídia e Informação e, ainda, fazendo uma análise do papel do professor e da escola, no contexto das tecnologias digitais. Também se abordou o *Google Suite For Education*, suas ferramentas e aplicações.

No capítulo 3, descreveu-se a metodologia da pesquisa, que foi baseada no *Design Science Research* (DSR), abordagem que operacionaliza a *Design Science*

(DS), ou ciência do projeto, que pode ser conceituada como um conjunto de conhecimentos na área de *design* e *designing*, produzidos com base nesse método.

Como produto final, apresentou-se um site, desenvolvido pela professora, em parceria com os alunos do primeiro módulo de Desenvolvimento de Sistemas, no *Google Site*. Esta ferramenta faz parte do pacote do *Google Suite For Education* e possibilita o repositório de imagens visualizadas em carrosséis, releituras de *banners*, produções de memes, *stickers*, organizadas no Google Apresentações, assim como, tutoriais das aulas, relatos de experiências, descritos pelos alunos sobre as ferramentas e as percepções midiáticas produzidas durante as aulas. A aquisição de um e-mail, com o domínio @scseduca.com.br, junto ao Centro de Pesquisa, Formação e Inclusão Digital de São Caetano do Sul, possibilitou o armazenamento permanente e sua exibição, sem descarte de materiais produzidos pelos alunos, entre um semestre e outro, devido ao seu *Drive* ser ilimitado entre um semestre. Espera-se que este produto traga contribuições multiplicadoras, para promover trabalhos colaborativos e interdisciplinares entre discentes e docentes.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Midiatização, multiletramento, tecnologias digitais na educação, o papel do professor e da escola no contexto das tecnologias foram alguns dos assuntos abordados e que estão inter-relacionados, fazendo parte de um mesmo universo: o tecnológico.

### 1.1 Google Suite For Education

O *Google Suite*, ou simplesmente *G Suite*, é um pacote gratuito, disponibilizado pela empresa *Google*, para instituições de ensino e organizações sem fins lucrativo e que reúne ferramentas de uso na educação. (LISBÔA et al., 2018).

Lisbôa (2018) teoriza sobre *G Suíte* que:

Com esse recurso é possível aproximar os docentes dos discentes, que ainda podem contar com um ambiente para realização de tarefas, compartilhamento de materiais e realização de produções colaborativas, além de auxiliar o professor e os estudantes nos agendamentos e no acompanhamento das tarefas. (LISBÔA et al., 2018, p. 1).

Figura 1 Ambiente *Google Classroom*



Fonte: A autora (2019)

Witt (2015) complementa que, as ferramentas de comunicação e produtividade oferecidas pelo *G Suite for Education* ajudam muito a promover a colaboração e a criatividade, potencializando as habilidades comunicacionais e o

pensamento crítico de professores e alunos, aprimorando o aprendizado e habilidades, competências e capacidades diversas.

Lisbôa (2018) ainda discorre sobre o *G Suite*:

O pacote de recursos disponíveis no *G Suite* inclui ferramentas para uso na educação que permitem gerenciamento por meio de criação de listas de tarefas, lembretes e programação de reuniões seja com estudantes, seja com colegas ou até mesmo com os colaboradores fazendo-se uso do *Keep* e da agenda, disponíveis como aplicativos, inclusive com a possibilidade de compartilhamento. Inclui-se ainda a possibilidade de comunicação por meio de ferramentas que vão desde e-mail a aplicativos de mensagens que permitem até mesmo videoconferência como é o caso do *hangouts*. Para o professor o *G Suite for Education* apresenta vantagens como um melhor gerenciamento de atividades e tarefas, testes com *feedback* mais rápido e por meio de aplicativos receber no *e-mail* os resultados dos alunos. Além de aproximar professor e aluno, o *G Suite* oferece ainda um ambiente de compartilhamento de materiais, permitindo a realização de um trabalho colaborativo, auxiliando-os ainda tanto no agendamento como no acompanhamento das atividades e tarefas. (LISBÔA et al., 2018, p. 2).

Entretanto, para que professores e alunos possam explorar as possibilidades dessa ferramenta, é preciso que as instituições escolares disponibilizem uma estrutura física e tecnológica adequada. (CARVALHO, 2015).

É igualmente importante a capacitação docente para utilizar as ferramentas de maneira adequada, explorando toda a sua potencialidade, articulando-as aos seus objetivos em termos de resultados de aprendizagem. (POMBO, 2015).

### 1.1.1 Aplicativos do Google Suite For Education

Reunidos em uma plataforma única, de fácil acesso ao usuário, os aplicativos do *Google Suite For Education* são ferramentas que ajudam a aperfeiçoar resultados, oferecendo múltiplas possibilidades, em várias áreas, como na educação.

**Classroom** – o *Google Classroom* ou *Google Sala de Aula* é um software que pode ser usado em ambientes educacionais, atendendo a diferentes finalidades, como a organização de documentos e, ainda, para compartilhamentos de documentos, vídeos, áudios. É possível criar notas de aviso, *feedbacks* de atividades e avaliações. O ambiente deste aplicativo é de fácil visualização, sem excesso de informações e o acesso é simples, via *e-mail*, que pode ser criado na plataforma *Google*, caso o usuário ainda não possua um. Sua interface é semelhante a uma rede social, “onde de forma lúdica o estudante consegue visualizar todo o conteúdo de forma ágil. Há ainda a possibilidade de acesso via

*smartphone* através do *site* e do aplicativo disponibilizado para *Android* e *IOS*” (DINIZ et al., 2018, p. 3-4).

O aplicativo facilita o contato entre os usuários, pois, cada vez que um tópico é criado ou um conteúdo é enviado, os membros do grupo são avisados via *e-mail*. Entre outras vantagens estão

Configuração fácil; Não faz uso dos conteúdos e dados dos alunos; Não contém anúncios ou propagandas; Permite ambientes de comentários; Facilita a organização dos materiais. Dispensa de papel; Estabelecimento de prazos e horários (DINIZ et al., 2018, p. 4).

**Gmail** – por ser simples e fácil e ter o melhor gerenciador de *e-mail* do planeta, esta ferramenta ajuda a manter as correspondências eletrônicas organizadas, classificando-as em Marcadores (*label*). Além disso, permite conversar por meio de texto e vídeo, faz ligações para telefones de familiares e amigos sem precisar sair da caixa de entrada. Permite, ainda, um melhor controle da caixa de entrada, por meio de guias personalizadas (PAZ, 2019).

**Drive** – este aplicativo permite armazenar arquivos, trabalhos, projetos, informações, salvando-os, evitando assim transtornos em relação a perdas e, ainda, permitindo acessá-los, quando o usuário precisar, de qualquer lugar do mundo. Tanto no computador, *notebook*, *tablet* ou *smartphone*, os arquivos estão armazenados e, para acessar, basta o usuário sincronizar (PAZ, 2019).

**Apresentações** – o *Google* Apresentações permite criar, editar slides incríveis e compartilhar com os demais colegas, gerando um trabalho colaborativo entre os membros envolvidos. Seus dados ficam registrados no *Drive*.

**Agenda.** O *Google* Agenda apresenta, dentre as vantagens, a facilidade de consulta e, ainda, compartilhar agendas e convidar pessoas para eventos, reuniões de projetos, entre outros. Na educação, é um aliado dos professores, pois permite disponibilizar informações sobre datas de entregas de trabalhos, datas de provas, etc. (MARTINS, 2016).

**Docs** – com o *Google Docs* (Documentos) além de criar documentos, o usuário pode gravar, editar e colaborar onde estiver. É um aplicativo gratuito e que permite que, por meio de ferramentas de edição e estilo, textos sejam formatados, compartilhados com colaboradores, como no caso de projetos, sendo a edição em tempo real. Como é integrado ao *Google Drive*, os arquivos e documentos ficam

guardados com segurança, permitindo ao usuário acessá-los com comodidade, no momento em que precisar (PAZ, 2019).

**Forms** – é um aplicativo inovador, disponível em dispositivos móveis, que permite organizar grandes quantidades de informações e coletar respostas de forma rápida. E, ainda, permite que o usuário possa criar questionários, entre outras aplicações (PAZ, 2019).

**Sites** – este aplicativo torna a criação de páginas da web muito mais simples, pois disponibiliza um editor, por meio do qual, em tempo real, o usuário consegue acompanhar os resultados, realizando mudanças. Esta possibilidade, de criar páginas da *web* com facilidade, pode ser muito útil para educadores, que podem criar “painéis de informações para os alunos, murais de recados entre professores, reunir dados importantes sobre eventos e o que mais for necessário” (MARTINS, 2016, p. 1).

Para ter acesso a estes aplicativos, basta ter ou criar uma conta *Google*. A partir de então, o usuário pode utilizar alguns aplicativos, de acordo com o tipo de domínio da conta. No entanto, o usuário deve ter consciência de que seus dados ficam disponíveis à empresa, a partir do momento em que aceita as Políticas de Privacidade do *Google*.

## 2.2 A Tecnologia na Educação

Durante muito tempo, a produção e transmissão do conhecimento era tarefa exclusiva da escola. Com o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), esse quadro alterou-se profundamente, já que, provocaram uma ruptura no modelo de ensino e aprendizagem, ampliando as possibilidades, em especial, a de aprender. “A possibilidade de acesso generalizado às tecnologias eletrônicas de comunicação e informação trouxe novas formas de viver, de trabalhar e de se organizar socialmente”. (KENSKI, 2010, p. 29).

O que chamamos de novas tecnologias de comunicação e informação surge a partir de 1975, com a fusão das telecomunicações analógicas com a informática, possibilitando a veiculação, sob um mesmo suporte – o computador -, de diversas formatações de mensagens. Essa revolução digital implica, progressivamente, a passagem do *mass media* (cujos símbolos são a TV, o rádio, a imprensa, o cinema) para formas individualizadas de produção, difusão e estoque de informação. (LEMOS, 2013, p. 69).

Brito (2003) evidencia que, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) provocaram uma revolução, não somente no campo da educação, como também, influenciaram todo o estilo de vida da sociedade, do final do século XX.

Rasmussem (2000) destaca que, as tecnologias acarretaram nas diversas formas de produção humana, o que inclui o conhecimento e sua disseminação.

O processo de desenvolvimento tecnológico e social passa a nortear a visão, as formas e as estratégias de transmissão de informações e conhecimentos. Nesse contexto, as novas tecnologias começam a ser analisadas enquanto ferramentas úteis à educação, contribuindo efetivamente para o aprimoramento das relações de ensino e aprendizagem (SARMET; ABRAHÃO, 2007, p. 110-1).

O avanço das tecnologias, além de alterar o papel e a função socioeducativa e formativa da escola, impôs-lhe o desafio de se transformar, para incorporar essa nova realidade ao processo educativo: a das tecnologias de pesquisa e comunicação. O acesso à Internet configura, na atualidade, uma condição essencial para oferecer oportunidades ao aluno, de preparar-se para os desafios futuros e, para interagir e conviver, na chamada sociedade do conhecimento.

As tecnologias digitais têm provocado um exercício de ajustamento da cultura educacional formal às possibilidades de novas práticas de ensino-aprendizagem, que são desenvolvidas num processo de interatividade e de comunicação colaborativa, fertilizando novas práticas de leitura e letramento (ALVES; MOTA; TAVARES, 2018, p. 25).

Lévy (1993) comenta que, as tecnologias de informação e comunicação, graças a sua dimensão não linear, favorecem a aprendizagem significativa e a postura ativa do aluno que, quanto mais participar e interagir com o conhecimento, mais irá aprender e produzir novos conhecimentos. Para o autor, as tecnologias, especialmente a multimídia interativa, favorecem sempre uma atividade exploratória ou mesmo lúdica, frente ao objeto de estudo. Por isso, podem ser adaptadas a uma pedagogia ativa e interativa.

O ciberespaço, ou simplesmente *cyber*, pode ser considerado como um resultado da convergência entre cultura e técnica.

(...), um espaço como um lugar “animado”, de práticas e movimento, um cruzamento de sujeitos, informações em movimento, em trânsito, um lugar de fluxos e encontros, um fenômeno marcante nas transformações socioeconômicas desde o final do século passado. (LINHARES; CHAGAS, 2017, p.21).

Silva e Silva (2017, p. 88) afirmam que “a tecnologia é apontada como um meio facilitador na questão do ensino, porque os professores podem utilizá-la para pesquisas, fontes ilustrativas, vídeos educativos etc.”.

Siemens (2004, p. 4) argumenta que, “a inclusão da tecnologia e do fazer conexões como atividades de aprendizagem começa a mover as teorias da aprendizagem para uma idade digital”. Isso significa que, a forma de se acessar e adquirir conhecimentos está mudando. “A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas” (SIEMENS, 2004, p. 5).

Apesar de todas as vantagens das TDICs, o que se observa é que há um descompasso entre o ideal e o real, ou seja, enquanto na sociedade a tecnologia está presente em momentos diversos, sendo utilizada para os mais variados fins, por alunos e professores, o mesmo não ocorre na escola. “Ainda existem muitas barreiras a serem superadas para a integração efetiva das TDICs aos processos pedagógicos, que vão além das dificuldades associadas a questões de infraestrutura das TDICs nas escolas”. (BARBOSA, 2014, p.28).

Como salienta Mendes (2012, p. 17), “o mundo de hoje apresenta desafios tão novos e imprevisíveis, que se faz necessário repensar o modo como educamos as futuras gerações”.

As mudanças introduzidas pelas tecnologias digitais (TD) podem contribuir para o enriquecimento progressivo dos ambientes e contextos de aprendizagem, convidando o professor a ampliar e reformular suas práticas pedagógicas, para que os alunos possam escolher novos caminhos, visto que a produção do conhecimento está associada à ideia de construção conjunta (OLIVEIRA, 2017, p. 221).

Por outro lado, as TDICs não podem ser consideradas apenas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem, e sim, como auxiliares na aprendizagem do aluno e no trabalho docente. “As TDICs precisam ser na verdade, incorporadas na escola por seus profissionais em situações que utilizem estratégias adequadas [...]”. (MODROW, SILVA, 2013, p. 5).

Isso significa que os professores, em especial, precisam integrar as tecnologias, como a Internet, ao processo educativo, considerando-as um meio e não um fim em si mesmas, aproveitando sua potencialidade e as vantagens oferecidas. (MODROW, SILVA, 2013).

Segundo Moraes (2004), na concepção pedagógica interacionista, as diferentes tecnologias digitais são importantes, para a promoção da aprendizagem significativa do aluno. Porém, apenas a utilização dessas tecnologias não são suficientes, sendo necessário que as informações sejam problematizadas e contextualizadas.

Apesar das iniciativas, ainda não se conseguiu integrar as tecnologias disponíveis no contexto das escolas brasileiras. É preciso, então, que além de prover a infraestrutura de acesso, as escolas realizem mudanças profundas nas dinâmicas de ensino-aprendizagem, mudanças essas que passam pela transformação das práticas pedagógicas, visando, principalmente, preparar o aluno para os desafios futuros (BARBOSA, 2014).

Conforme os autores, a seguir, a sociedade de informação aponta algumas propostas:

A sociedade de informação coloca novos desafios a todos os cidadãos como aprender a aprender, informar-se, comunicar, raciocinar, comparar, decidir, cooperar. Estes desafios exigem uma resposta por parte da escola. A renovação e modernização do ensino é uma questão na ordem do dia, tanto nacional como internacionalmente. (IENNACO, 2009, p. 3).

Moran, Masetto e Behrens (2003, p. 61) mencionam que, “na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a nos comunicarmos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”.

Por isso, a escola precisa ser repensada quanto a sua função socioformativa e educativa, a fim de se tornar efetivamente inovadora, local de produção de saberes, estimulando professores e alunos a buscar novas formas de ensinar e aprender.

Infelizmente, a escola atual não consegue acompanhar as mudanças ocorridas no meio social porque está engessada, envelhecida em seus currículos, métodos e formas de atuar. “A maioria das escolas e universidades se distanciam velozmente da sociedade, das demandas atuais. Sobrevivem porque são os espaços obrigatórios e legitimados pelo Estado”. (MORAN, 2008, p. 1).

Nesse sentido, a escola precisa, principalmente, repensar sua função e sua metodologia, para poder conectar o ensino com a realidade do aluno. “Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som,

pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação *on-line* e *off-line*". (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2003, p. 61).

### **2.3 O Professor e a Escola no Contexto das Tecnologias Digitais**

As tecnologias de comunicação provocaram mudanças transformadoras na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Nesse contexto, alteram-se os papéis, principalmente do professor, que precisa assumir-se, agora, mais como um mediador da aprendizagem, um facilitador e, indo além, um aprendiz, um pesquisador, que terá que buscar a atualização de seus saberes, para acompanhar o ritmo das mudanças.

A Internet, há muito, deixou de ser uma mídia, transformando-se em um ambiente que oferece experiências de aprendizagem, entretenimento, comunicação, lazer e compras. "Torna-se a cada dia em uma maneira de exercermos cada vez mais a nossa própria cidadania, a nossa própria condição humana na era da informação e conhecimento" (VAZ, 2010, p. 415).

De acordo com Libâneo (1994, p. 87):

A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social das crianças e jovens na família, no meio social, no trabalho. (LIBÂNEO, 1994, p. 87).

Além do desenvolvimento acadêmico do aluno, a escola tem, diante de si, o desafio de prepará-lo para um mundo cada vez mais dominado pelas tecnologias. Com relação à escola, as TDICs ainda não são devidamente exploradas. Nas palavras de Moran, Masetto e Behrens (2003, p. 32) "passamos muito rapidamente do livro para a televisão e o vídeo e destes para o computador e a Internet, sem aprender a explorar todas as possibilidades de cada meio".

Atualmente, as tecnologias digitais contribuem para tornar a prática pedagógica mais dinâmica, motivando melhor os alunos, tornando a aprendizagem mais interessante. "As tecnologias digitais são instrumentos que atualmente têm contribuído para mudanças em algumas práticas sociais como a comunicação, a socialização, a organização, a mobilização e a aprendizagem" (SILVA; TRAJANO; LIMA, 2018, p. 1).

A sociedade atual passa por profundas mudanças caracterizadas por uma profunda valorização da informação. Na chamada Sociedade da Informação, processos de aquisição do conhecimento assumem um papel de destaque e passam a exigir um profissional crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de se conhecer como indivíduo. Cabe à educação formar esse profissional e para isso, esta não se sustenta apenas na instrução que o professor passa ao aluno, mas na construção do conhecimento pelo aluno e no desenvolvimento de novas competências, como: capacidade de inovar, criar o novo a partir do conhecido, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação. É função da escola, hoje, preparar os alunos para pensar, resolver problemas e responder rapidamente às mudanças contínuas. (MERCADO, 2002, p.12)

Segundo Tajra (2007, p. 122) “os professores devem ser capacitados, precisam ser capacitados e é a mola mestre para o sucesso de implantação desses recursos no ambiente educacional”.

Para Modrow e Silva (2013, p. 11-2), não basta, apenas, ensinar o aluno a lidar com os recursos tecnológicos, é preciso ensiná-lo a pensar criticamente, a pesquisar, buscar conhecimento, sabendo explorar todas as possibilidades que as tecnologias oferecem. “Devemos ir muito além do aprender a manusear um computador (...)”.

Nesse sentido, Silva, Trajano e Lima (2018, p. 1) argumentam que, o professor desempenha importante papel mediador no contexto das tecnologias digitais, devendo estar atento a questões, como: promover a autonomia do aluno na construção e reconstrução do conhecimento.

Mercado (2002, p. 14) afirma que, “o objetivo de introduzir novas tecnologias na escola é para fazer coisas novas pedagogicamente importantes que não se pode realizar de outras maneiras”. A escola passa, então, a ser um lugar onde o aluno sente prazer de estar. “A aprendizagem centra-se nas diferenças individuais e na capacitação do aluno para torná-lo um usuário independente da informação, capaz de usar vários tipos de fontes de informação e meios de comunicação eletrônica”. (MERCADO, 2002, p.14).

Na visão de Silva (2011, p. 37), “o impacto das transformações de nosso tempo obriga a sociedade, e mais especificamente os educadores, a repensarem a escola, a repensarem a sua temporalidade”.

(...) precisamos estar atentos para a urgência do tempo e reconhecer que a expansão das vias do saber não obedece mais a lógica vetorial. É necessário pensarmos a educação como um caleidoscópio, e perceber as múltiplas possibilidades que ela pode nos apresentar, os diversos olhares que ela impõe, sem, contudo, submetê-la à tirania do efêmero (SILVA, 2001, p. 37).

Neri (2015, p. 23) argumenta que, a partir do momento em que o professor “concorda que o uso da tecnologia de informação como ferramenta pedagógica é fundamental no ensino, desde como estímulo ao aprendizado até a inclusão digital, ele cria uma revolução na educação”.

Faz-se, então, fundamental a apropriação de novos saberes, advindos da presença das tecnologias digitais da informação e comunicação, no contexto escolar e educacional, sistematizando-os e articulando-os à sua prática pedagógica. A forma como essa tecnologia será utilizada e aplicada depende muito da forma como o professor entende esse processo de transformações e mudanças e como se sente em relação a isso. “(...) se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças”. (SERAFIM; SOUZA, 2011, p. 20).

Nesse sentido, Santos (2011) argumenta que:

Os docentes precisam, pois, saber da existência das potencialidades/possibilidades (vantagens) e limitações (desvantagens) desses e de outros recursos didático-pedagógicos para melhor ensinar, e assim ajudar os alunos a (re) construir novos conhecimentos úteis a sua aprendizagem e a sua vida pessoal e profissional. (SANTOS, 2011, p. 77).

A incorporação das TDICs ao processo educativo precisa ser pensada em função do aluno e de sua aprendizagem, sendo o professor peça-chave nesse processo. Mais do que saber utilizar as tecnologias, é essencial promover no aluno o entendimento do quê, como e para quê está usando um determinado recurso tecnológico. (SILVA, 2010).

As tecnologias de informação e comunicação precisam ser visualizadas, de fato, no contexto das escolas, enxergando-se nelas as diferentes possibilidades, não apenas de aprendizagem, mas de transformação da própria escola como um todo. Como enfatiza Silva (2018, p. 66), as novas TICs estão “[...] impactando a questão do ensino-aprendizagem e gerando uma necessidade de reformulação e ressignificação do espaço escolar”. Não há como negar esse fato. As novas TICs,

então, requerem uma reflexão crítica, em especial do professor, principalmente em relação às novas formas de ensinar e aprender e exigem de forma mais ampla “[..] o repensar do currículo, da função da escola, do papel do professor e do aluno”. (SILVA, 2018, p. 66).

No posicionamento de Prandini (2009, p. 82), além das possibilidades de comunicação entre professores e alunos, a tecnologia amplia “as dimensões de espaço e tempo, em que essa interação pode acontecer em suas formas síncrona ou assíncrona, que possibilitam modalidades comunicativas distintas”.

Como acrescenta

Então, não se deve esperar que com o advento da tecnologia haja uma revolução nas formas de ensinar, pois, a tecnologia está a serviço do homem e poderá ser usada de forma a desenvolver o individualismo e o isolamento, ou como promotora de comunicação e cooperação. (PRANDINI, 2009, p.82).

As tecnologias digitais de informação e comunicação vêm transformando as relações sociais, econômicas, culturais e políticas. Por isso, a alfabetização e o letramento digital precisam ser promovidos de forma contextualizada e comprometida com a formação crítica do educando. Em outras palavras, devem ser efetivados na perspectiva de uma educação permanente, visando preparar o educando para conviver em cenários cada vez mais interativos e para saber lidar com a tecnologia.

Para que a escola possa cumprir sua função socioeducativa, de formar e preparar cidadãos para conviver na sociedade do conhecimento, ela precisa de professores comprometidos, dispostos a aprender e a reaprender, a buscar conhecimento, entendendo as novas linguagens como uma ferramenta a serviço de sua prática pedagógica, que “(...) deve ser compreendida como uma forma específica de práxis, portanto, prática social que envolve teoria e prática, própria da prática educativa” (SERAFIM; SOUZA, 2011, p. 26).

Com isso, promove-se o entendimento de que a aprendizagem não ocorre somente na sala de aula. Ao contrário, no contexto contemporâneo, as tecnologias digitais revolucionaram o conceito de ambiente de aprendizagem. Em qualquer lugar, mediado por elas, pode-se aprender. Ao mesmo tempo, as tecnologias digitais promoveram a maior participação dos alunos no processo educativo (PEREIRA, 2004).

Silva e Gomes (2015, p. 3228) asseveram que, na sociedade atual, a tecnologia avança continuamente, “não sendo possível retroceder ou desprezar o potencial pedagógico que as tecnologias e mídias digitais apresentam quando incorporadas à educação”.

Castells (1999, p. 37) complementa que, “(...) é nessa sociedade que vivemos e ela é a que devemos conhecer se quisermos que nossa ação seja ao mesmo tempo relevante e responsável”.

Sobre a relação entre tecnologias e prática pedagógica, Almeida (2010, p. 1) aponta que, “o importante é que o professor tenha oportunidade de reconhecer as potencialidades pedagógicas das TICs e então incorporá-las à sua prática”. Deste modo, algumas delas terão potencial, outras não. Deste modo, “primeiro, é preciso utilizar para si próprio para depois pensar sobre a prática pedagógica e as contribuições que as TIC podem trazer aos processos de aprendizagem”. (ALMEIDA, 2010, p. 1).

## **2.4 Miatização**

Antes de adentrar no campo da midiatização, propriamente dita, faz-se necessário compreender o que é mídia, termo de origem latina, do termo *médium*, que significa, por sua vez, meio. Desde a década de 1990, o termo mídia passou a fazer parte do cotidiano, sendo mais utilizada no campo da comunicação. Para alguns autores, mídia adquire o mesmo sentido de imprensa, referindo-se aos meios e veículos de comunicação. Na área científica, é mais utilizada em estudos que associam Comunicação, Política e Economia Política. (GUAZINA, 2007).

Nos Estados Unidos, a pronúncia é “mídia” e se difundiu como sinônimo de cada meio em particular. Daí que, na publicidade, fala-se de mídia impressa, mídia televisionada, mídia eletrônica etc. (GOMES, 2016, p. 3).

Com a consolidação da indústria cultural e da chamada comunicação de massa, a conexão entre a política e o papel da comunicação, nas sociedades ocidentais, tornou-se cada vez mais estreita. Os meios de comunicação passaram a ser compreendidos não mais como canais, mas como potenciais produtores de conhecimento, permitindo uma compreensão maior sobre o mundo e a política. (GUAZINA, 2007).

O avanço tecnológico, no campo da informação e comunicação, tem influenciado novas formas de pensar, novos comportamentos e novos modelos de relacionamento interpessoais e entre grupos, modificando ainda a cultura, fazendo surgir uma nova, em consequência das transformações tecnológicas. “(...), acaba por oportunizar novas formas de comunicação que moldam a vida ao mesmo tempo em que são moldadas por ela (...)”]. (GOMES, 2013, p. 27).

Lemos (2013) assevera que, o novo cenário social, mediado pelo uso de tecnologias digitais, insere os sujeitos no contexto da cibercultura, definida por Lemos (2013, p. 87) como “(...) fruto das novas relações sociais, a partir da apropriação criativa das novas tecnologias, em que o receptor também se torna um emissor potencial, propiciando a democratização do acesso à informação”.

(...) a cibercultura vai se caracterizar pela formação de uma sociedade estruturada através de uma conectividade telemática generalizada, ampliando o potencial comunicativo, proporcionando a troca de informação sob as mais diversas formas, fomentando agregações sociais. (LEMOS, 2013, p. 87).

O termo *médium* ou meio, central no conceito de midiatização, origina-se da Física, estando associado à ideia de suporte, por meio do qual as características de um objeto são transmitidas, sem que isso as altere. Por sua vez, o termo meio está ligado de maneira visceral com a origem dos processos comunicacionais.

Comunicação é o que viabiliza, que dá suporte, que permite a produção de conteúdos (formas). Ela é *médium* e os diversos suportes comunicacionais, os media, jamais esse termo inculco, testemunho de nossa indigência intelectual, o desastroso neologismo *mídia*. (MARCONDES FILHO, 2005, p. 8).

No contexto contemporâneo, a maioria das sociedades é centrada na mídia, ou seja, dependem dela muito mais do que outras instituições como a família, a escola, as igrejas, para gerar conhecimentos que permitem a cada pessoa tomar decisões cotidianas, inclusive políticas. Fica evidente, então, a influência da mídia na dinâmica social e política. (LIMA, 2001).

Como destaca Aldé (2004, p. 14), “as situações de comunicação em que encontramos os indivíduos, em sua relação com a mídia, influem em suas respectivas atitudes políticas”.

Do termo mídia, surge o conceito de midiatização, considerado fundamental para compreender o percurso histórico dos meios e a mudança que está ocorrendo no campo da comunicação humana, já que, a expansão crescente dos meios de comunicação tem influenciado, tanto a cultura, quanto as práticas sociais. Nesse sentido, o conceito de midiatização é utilizado para descrever, tanto o processo de expansão dos meios técnicos e tecnológicos, como as inter-relações entre a mudança dos meios e a mudança sociocultural e política. (GOMES, 2016).

Entretanto, a midiatização não pode ser considerada um processo universal, já que seu desenvolvimento se tem efetivado de maneira mais acelerada nos países desenvolvidos. “É primariamente um desenvolvimento que se acelerou, particularmente, nos últimos anos do século XX, em sociedades modernas, altamente industrializadas e predominantemente ocidentais (...)”. (HJARVARD, 2008, p. 113).

A midiatização certamente não é um processo universal, que caracteriza todas as sociedades humanas, do passado e do presente, mas é, mesmo assim, um resultado operacional de uma dimensão nuclear de nossa espécie biológica, mais precisamente, sua capacidade de semiose. Essa capacidade foi progressivamente ativada, por diversas razões, em uma variedade de contextos históricos e tem, portanto, tomado diferentes formas. (VERÓN, 2014, p. 14).

Como acrescenta a autora, o ser humano possui uma capacidade semiótica, produzindo, então, um fenômeno midiático, que consiste “da exteriorização dos processos mentais, na forma de dispositivos materiais. Fenômenos midiáticos são, de fato, uma característica universal de todas as sociedades humanas” (VERÓN, 2014, p. 14).

Na semiose humana identificam-se estágios, sendo o primeiro correspondente aos tempos primitivos, há cerca de dois milhões e meio de anos, quando o homem começa a produzir ferramentas de pedra de forma sistemática. “(...) de um ponto de vista semiótico, são sistemas-sígnicos secundários (comparados com os sistemas-sígnicos como a linguagem.)” (VERÓN, 2014, p. 15).

A percepção, de uma flecha com ponta de pedra por um membro primitivo da comunidade – um elemento material dentro do espaço psicológico imediato da comunidade – implica na ativação de um processo semiótico, propriamente falando: de trás para frente, em direção à sequência de comportamento técnico que leva à sua fabricação; adiante, em direção ao seu uso como instrumento para obter comida. (VERÓN, 2014, p. 15).

Na história da midiatização observam-se diferentes momentos como: o surgimento da escrita, dos primeiros livros, a invenção da imprensa, a proliferação dos materiais impressos. No século XIX, dispositivos técnicos fizeram surgir, pela primeira vez, fenômenos midiáticos com a produção de imagens e sons sequenciados no tempo. No século XX, esses dispositivos culminam com a invenção da televisão. “Neste contexto, a midiatização é apenas o nome para a longa sequência histórica de fenômenos midiáticos sendo institucionalizados em sociedades humanas e suas múltiplas consequências” (VERÓN, 2014, p. 15).

Na sociedade de midiatização, a chamada cultura midiática configura uma referência sobre a qual se estabelece uma estrutura que entrelaça aspectos sociais, técnicos e discursivos que, por sua vez, afeta a dinâmica social de diferentes formas. (FAUSTO NETO, 2007).

Para Hjarvard (2014, p. 24), “a midiatização diz respeito às transformações estruturais de longa duração na relação entre a mídia e outras esferas sociais”. Diferente da mediação, que utiliza a mídia para efetivar práticas comunicativas específicas em uma situação de interação, “a midiatização preocupa-se com os padrões em transformação de interações sociais e relações entre os vários atores sociais, incluindo os indivíduos e as organizações”.

Sanhotene (2009) também relata sobre a midiatização, onde:

A midiatização encontra-se na existência de uma cultura pós-moderna, de lógicas e operações de natureza midiática e que se inscrevem na vida da sociedade, permeando e constituindo suas formas de organização e funcionamento, definindo condições de acesso e consumo por parte dos indivíduos (SANHOTENE, 2009, p. 250).

A sociedade dos meios e a sociedade midiatizada guardam diferença, pois, enquanto a primeira está a serviço de uma processualidade interacional autônoma, na sociedade midiática predomina a cultura midiática, que passa a ser uma referência para o estabelecimento da estrutura social, técnica e discursiva, afetando então, a dinâmica das organizações e da própria sociedade, ou seja, passa a ser referência no modo de ser da sociedade. “É através da compreensão sobre as lutas travadas entre campos sociais que se pode entender melhor o funcionamento da atual sociedade midiatizada”. (SANHOTENE, 2009, p. 251).

No contexto contemporâneo, a midiatização refere-se a um “universo no qual o significado das divisões ontológicas está entrando em colapso: divisões entre fato

e ficção, natureza e cultura, global e local, ciência e arte, tecnologia e humanidade”. (BROWN, 2003, p. 22).

Väliverronen (2001, p. 159) ressalta que, midiatização é “um termo ambíguo que se refere à crescente importância cultural e social dos meios de comunicação de massa e outras formas de comunicação tecnicamente mediadas”.

Sob o mesmo ponto de vista, Hjarvard (2008) considera a midiatização um processo de dupla face, ambíguo, no qual a mídia alçou um *status* de instituição semi-independente na sociedade, impondo às demais uma adaptação a esse novo contexto. Ao mesmo tempo, a mídia foi integrando-se à rotina da família, escola, trabalho, religião e família, até o ponto em que cada vez mais atividades nesses contextos são realizadas através dos meios de comunicação de massa e interativos.

Hjarvard (2008) conceitua que:

A midiatização surgiu como um novo quadro teórico para reconsiderar questões antigas, embora fundamentais, sobre o papel e a influência da mídia na cultura e na sociedade. Em particular, o conceito de midiatização revelou-se produtivo para a compreensão de como a mídia se difunde para, se confunde com e influencia outros campos ou instituições sociais, tais como a política e a religião. (HJARVARD, 2008, p. 54).

Isso demonstra que os meios de comunicação, não apenas tecnologias, cuja opção - ou não opção - de uso é de livre escolha de instituições sociais e indivíduos. A mídia tornou-se parte integral do funcionamento dessas instituições que, por não terem ainda alcançado um grau de autodeterminação e autoridade, ficam obrigadas a submeterem-se à sua lógica, em graus variáveis, o que explica, em parte, porque a mídia exerce uma influência significativa na dinâmica dessas instituições e na vida dos indivíduos. (HJARVARD, 2008).

Como salienta Lemos (1997, p. 1), o que se compreende atualmente por interatividade, “(...) nada mais é que uma nova forma de interação técnica, de cunho ‘eletrônico digital’ diferente da interação ‘analógica’ que caracterizou os meios tradicionais”.

No contexto da midiatização, a chamada mídia não pode ser considerada como algo estranho na sociedade. Conforme a midiatização dos processos sociais se efetiva, há uma diversificação dos modos de interação da sociedade com a sociedade. Isso significa que, ainda que os padrões de comunicação na sociedade continuem sendo definidos por processos interacionais tradicionais, como a

comunicação verbal e a escrita, de maneira geral, esses processos migram para modos mais complexos, envolvendo a diversidade da midiatização, que envolve muito mais do que o simples uso dos meios, sendo mais amplo e diferenciado. Os processos interacionais, então, não se restringem aos meios ou aos receptores e às mediações, mas os incluem em diversificadas formações e articulações. (BRAGA, 2012).

Por isso, quando se fala em midiatização, não se está referindo, especificamente, às inovações tecnológicas disponíveis no campo da comunicação, tão pouco, apenas à indústria cultural. Também não se trata de entender a midiatização como o predomínio da indústria cultural sobre a sociedade. (BRAGA, 2012).

No decorrente ano, observa-se, em relação à indústria cultural, uma tendência de reflexão crítica das pessoas sobre os processos e produtos dessa indústria, que não são assimilados ou percebidos passivamente. Ao contrário, considera-se as inúmeras possibilidades oferecidas pela indústria cultural para desenvolver a criticidade, para a ação nas mídias e pelas mídias, o que afasta a ideia da indústria cultural como sendo um elemento homogeneizante do social. (BRAGA, 2012).

Partindo-se do ponto de que as formas de comunicação acompanham o contexto social de cada época, Fausto Neto (2007) assevera que a sociedade se encontra em processo de midiatização. Isso significa que, na sociedade contemporânea, as formas de interação social estão se modificando, influenciando, também, comportamentos, pensamentos, enfim, o ser e estar no mundo. Por isso, fala-se em sociedades em vias de midiatização e não em sociedades de midiatização, considerando-se também que esse processo não se efetiva de forma homogênea, devido às diferentes configurações dos contextos sociais.

O processo de midiatização da sociedade já era tematizado muito antes de sua conceituação e se tornado visível objeto de preocupação da academia, no final do século XX. (GOMES, 2016, p. 4).

Em suas reflexões, o autor busca compreender a trajetória da humanidade, considerando o crescimento populacional e o desenvolvimento científico e tecnológico. Segundo ele, analisando-se os progressos da humanidade, observa-se um fenômeno que é resultado do encontro de dois fatores estruturais, sendo o primeiro a superfície fechada do planeta e o segundo a incessante multiplicação sobre esta extensão de unidades humanas, dotadas de uma capacidade de ação

crescente devido aos meios de comunicação cada vez mais rápidos (GOMES, 2016).

Deste modo, “o processo de midiatização da sociedade desencadeia um dinamismo que faz com que a humanidade se volte sobre si mesma, como um conjunto unificado de consciências”. (GOMES, 2016, p. 6).

Para Teilhard, “Deus estava dirigindo o século XX, a evolução do homem para a noosfera [...], uma unificação de todos os sistemas nervosos humanos, todas as almas humanas, por meio da tecnologia”. (WOLF, 2005, p. 17).

No posicionamento do pensador francês, a tecnologia estava criando uma espécie de sistema nervoso para a humanidade. Como descreve: “uma membrana única, organizada, inteiriça sobre a terra, uma estupenda máquina pensante. [...] A era da civilização terminou, e a da civilização unificada está começando”. (WOLF, 2005, p. 17).

Para McLuhan, a civilização unificada, de Teilhard, é o que o pensador canadense denominou aldeia global. (WOLF, 2005).

Assim, ainda que pensemos essas tecnologias como sendo artificiais, na verdade, elas fazem parte do processo de evolução natural do sistema nervoso do ser humano. Assim, ao usá-las, o indivíduo pensa que está se divertindo ou mesmo aprendendo. Mas está, na verdade, dando continuidade à obra da evolução biológica que é ininterrupta. Por isso, para Teilhard “o meio é a mensagem”. (WOLF, 2005, p. 18).

Ora, dizer que o meio é a mensagem apenas significa que as consequências sociais e pessoais de qualquer meio – ou seja, de qualquer uma das extensões de nós mesmos – constituem o resultado do novo escalão introduzido em nossas vidas por uma nova tecnologia ou extensão de nós mesmos. (McLUHAN, 2000, p. 21).

Gomes (2016) cita que, “o pensamento de Marshall McLuhan pode ser acompanhado na sua obra sobre os meios de comunicação, como representando extensões do ser humano”. (GOMES, 2016, p. 8).

Sobre a era da eletricidade, estado atual em que se encontra a humanidade, o autor assim se posiciona:

Essa nova configuração social traz novos problemas a serem pensados. Um deles é o da ação, que na idade elétrica ganha poder elevado e consigo carrega o problema da angústia, pois nos encontramos novamente tribalizados e muitas de nossas ações têm efeitos imediatos e globais. (MCLUHAN, 2000, p. 16).

Ao contrário da era mecânica, atualmente ação e reação se dão ao mesmo tempo. Apesar disso, o ser humano continua pensando dentro dos velhos padrões. Desse modo, na era da eletricidade, as pessoas devem envolver-se profundamente em cada uma de suas ações. Pois, o nosso sistema nervoso central é tecnologicamente projetado para envolver-nos na Humanidade inteira, incorporando-a em nós. (McLUHAN, 2000).

Hjarvard (2008) elucida que, a midiatização não é um processo universal, sendo mais acelerado em sociedades altamente industrializadas, como os países da Europa, Estados Unidos, Japão, consideradas modernas. Deste modo, enquanto nessas sociedades a midiatização já alcançou notável progresso, em outras, como as representadas pelos países em desenvolvimento, esse processo ainda dá os primeiros passos e, em outros, nem sequer existe.

Nas palavras de Verón, na sociedade em vias de midiatização esta “opera através de diversos mecanismos, segundo os setores da prática social que interessa, e produz em cada setor distintas consequências”. (VERÓN, 1998, p. 1).

Schulz (2004) acentua que, no que diz respeito à alteração na comunicação e interação humanas, provocadas pelos meios de comunicação, podem ser identificados quatro tipos de processos.

Em primeiro lugar, os meios de comunicação ampliam as possibilidades de comunicação no tempo e no espaço, em segundo, substituindo atividades sociais, que antes ocorriam de forma presencial e, como exemplo, pode ser citado o banco via Internet, que suprimiu a interação física entre o banco e os clientes.

O terceiro processo é de fusão de atividades, combinando a comunicação pessoal com a comunicação mediada e é quando há uma infiltração desses meios na vida cotidiana. E, por fim, o quarto tipo de processo, que diz respeito à imposição, aos indivíduos e instituições sociais, de adaptação do comportamento, em função de acomodar os formatos e rotinas dos meios de comunicação.

Porém, não se pode restringir a midiatização aos aspectos tecnológicos, pois apesar da tecnologia ser relevante nesse contexto, os processos comunicacionais associados não decorrem simplesmente dela. É preciso, pois, um componente social

nesse processo, significando que a partir da tecnologia disponibilizada serão desenvolvidos diferentes modos de interação e invenções sociais de direcionamento interacional. “É porque a sociedade decide acionar tecnologias em um sentido interacional que estas se desenvolvem – na engenharia e na conformação social”. (BRAGA, 2012, p. 36).

Como exemplo desse sentido interacional está o *YouTube*, desenvolvido, inicialmente, para permitir a veiculação de vídeos domésticos e que se expandiu, passando a ser utilizado por diferentes tipos de usuários. O *Twitter*, criado para que os usuários relatassem suas atividades diárias, também teve seu uso original desviado, tornando-se uma das plataformas digitais de maior sucesso no Brasil e no mundo. (SÁ; HOLZBACH, 2010).

O rádio, que foi idealizado, inicialmente, para viabilizar a comunicação entre dois pontos, como entre navios que não podiam utilizar o telégrafo, acabou sendo usado para ações interacionais diferentes, a partir das chamadas invenções sociais, ou seja, novos usos das tecnologias. “Essa parece ser uma constante, a cada tecnologia produzida”. (BRAGA, 2012, p. 36).

Todas as áreas e setores da sociedade passaram a desenvolver práticas e reflexões sobre sua interação com as demais áreas e setores, testando possibilidades e inventando processos interacionais para participar, segundo suas próprias perspectivas e interesses. (BRAGA, 2012, p. 50).

Por isso, na chamada sociedade em midiatização não são os meios ou as tecnologias que dão origem aos processos, e sim, os participantes sociais, entendidos como sujeitos, instituições e grupos que acionam esses processos. (BRAGA, 2012, p. 50).

Sem utilizar o termo midiatização, Hernes (1978) chama a atenção para a importância de uma reflexão crítica sobre as consequências da mídia sobre os indivíduos e a sociedade, reflexão essa necessária para entender como instituições, organizações, grupos e negócios se relacionam entre si e, ainda, como os meios de comunicação realizam a redistribuição do poder na sociedade. Em suma, trata-se de compreender como a mídia pode alterar o funcionamento das estruturas sociais e as relações mútuas existentes entre elas.

Ao mesmo tempo em que a mídia é parte da sociedade e da cultura, é uma instituição independente que, ao se interpor entre elas, coordena sua interação mútua. (HJARVARD, 2008).

A dualidade desta relação estrutural estabelece uma série de pré-requisitos de como os meios de comunicação, em determinadas situações, são usados e percebidos pelos emissores e receptores, afetando, desta forma, as relações entre as pessoas. Assim, as questões tradicionais sobre o uso e os efeitos dos meios de comunicação precisam levar em consideração as circunstâncias nas quais a cultura e a sociedade passaram a ser midiáticas. (HJARVARD, 2008, p. 55).

Para Thompson (2008), a midiaticização é parte integrante do desenvolvimento da sociedade moderna. Como salienta o sociólogo, a invenção da imprensa, no século XV, possibilitou a circulação de informação na sociedade como nunca. Nascia, então, uma tecnologia revolucionária para a época e que marcaria uma fase de progresso em outras áreas, como a ciência, além da cultura, pois, com ela institucionaliza-se a cultura escrita permitindo que livros, jornais e revistas passassem a fazer parte do cotidiano de uma parcela considerável da população, influenciando mudanças na sociedade da época, pois possibilitou a comunicação e interação entre um maior número de pessoas e, ao mesmo tempo, o armazenamento de informações.

Mais tarde, o advento dos meios de comunicação de massa, como rádio, televisão e Internet, ajudou muito nesse processo de modernização e nos avanços na comunicação. A relação entre emissor e receptor é alterada de forma decisiva. Como no caso da comunicação de massa, na qual o emissor tem o controle sobre a informação, porém, não sobre o receptor e a forma como irá utilizá-la. No caso dos meios de comunicação interativos, ocorre o contrário, já que emissor e receptor podem influenciar a comunicação.

Kerckhove (2009) identifica na relação da linguagem com a tecnologia três grandes momentos, sendo o primeiro, da sociedade oral, na qual a linguagem está fora do corpo, sendo produzida por ele, porém expressa de forma oral. No segundo momento, da sociedade escrita, a linguagem é internalizada, já que o homem desenvolveu a habilidade de escrita e leitura. E o terceiro momento, que corresponde à época atual, na qual o celular e o computador interconectam as pessoas de uma forma singular. “Isso é eletricidade carregando linguagem. [...] A

maneira como a tecnologia dá forma à linguagem é a questão”. (MALTA; GALINDO, 2014, p. 390).

## 2.5 Letramentos e Multiletramentos

Soares (2003) afirma que, a palavra letramento passou a fazer parte do vocabulário de educadores e linguistas, especialmente, a partir dos anos de 1980. Uma das primeiras vezes em que se viu esta palavra foi no livro “No mundo da escrita, uma perspectiva psicolinguística”, da escritora Mary Kato, publicado em 1986, no qual, logo no prefácio, a autora diz acreditar que a “a língua falada culta é consequência do letramento”.

Soares (2003) informa também que, o termo letramento é uma tradução do termo da língua inglesa *literacy*, que significa condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

De acordo com Houaiss e Villar (2004), letramento é o conjunto de práticas que revelam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito.

Colello (2004) considera que, o letramento é um fenômeno tanto social quanto cultural, já que, está presente nas vivências e experiências da criança, no seu cotidiano de vida. Assim, pode-se dizer que, o letramento faz parte das atividades que envolvem a língua escrita, no contexto social.

Kleiman e Matêncio (2005) observam que, além de uma evolução da alfabetização, o letramento é um processo mais amplo, pois, inclui o uso da escrita na sociedade, ou seja, sua função social e traz em seu bojo questões como as mudanças sociais e tecnológicas ocorridas na sociedade, a democratização do ensino, o acesso facilitado às informações, entre outros aspectos.

Soares (2003) complementa que, o termo letramento surgiu no contexto das grandes transformações socioeconômicas, culturais, políticas e tecnológicas, ocorridas no mundo a partir da década de 1990.

Com o maior acesso à educação e à democratização do ensino, foi-se percebendo, também, que a alfabetização, em si, não bastava para se atender às exigências da própria sociedade quanto à qualificação das pessoas para se inserir no mundo do trabalho e, ainda, participar da vida social.

Deste modo, ler e escrever passaram a adquirir um novo significado, indo além da simples atividade de codificação e decodificação.

Soares (2003) enfatiza que, na atualidade, a língua escrita está relacionada ao conhecimento, sendo considerada uma condição para a sobrevivência do indivíduo e a conquista de sua cidadania.

Chega-se, então, ao multiletramento, que articula a aprendizagem da escrita verbal e não verbal, “em que as imagens predominam com efeitos motivadores e dá satisfação aos alunos enveredarem por esses caminhos mais comuns em suas vidas” (MELO, 2016, p. 4).

A partir do letramento, fica evidente que, os processos de ensino e aprendizagem, da leitura e da escrita precisam ser renovados, repensados, em função da presença cada vez mais evidente de dispositivos digitais, como celulares, *tablets*, *smartphones*, na vida de crianças e jovens. “(...) faz-se necessário uma ressignificação, em que os alunos possam ser, ao mesmo tempo, alfabetizados e letrados” (MELO, 2016, p. 4). Lembrando que, a escola e os professores estão recebendo uma nova geração, de nativos digitais, que nasceram imersos em ambientes onde essas tecnologias estão presentes e fazem parte de sua vida desde a mais tenra idade.

As profissões da atualidade lidam com imagem, com som digitalizado, com programas de edição de fotos, ou seja, grande parte dos profissionais não opera mais, sem os textos multiletrados. Essa é a maneira de escrever do futuro, mas, para a juventude, esse já é o jeito como ela escreve e é desse jeito que ela vai viver e, inclusive, trabalhar. Esse é um dos motivos pelos quais o conceito de multiletramentos tem toda a relevância para a escola. Do mesmo jeito que ela alfabetizava para ensinar a assinar o nome, no começo do século XIX, e que alfabetizava para ler pequenos textos e depois mais complexos, ao longo do século XX, agora é preciso letrar para esses novos textos que se valem de várias linguagens (ROJO, 2013, p. -9).

Os docentes precisam, por isso, familiarizar-se com as tecnologias digitais, para poderem atender às necessidades dos educandos, proporcionando-lhes uma educação que os ensine a lidar com essas tecnologias e as novas formas de linguagens (MELO, 2016).

Como destacam Nicolau et al. (2010, p. 2), diante das mídias digitais interativas e da profusão de novas linguagens, “(...) vemos a necessidade premente de verificar como vem se dando esse processo de criação de signos, capaz de gerar novas significações”.

Os multiletramentos podem ser entendidos como um novo conceito de letramento, decorrente da multimodalidade. Deste modo, os saberes dos

professores não são iguais aos dos alunos. “Por isso, é importante que haja interação entre professor/aluno e que possam juntos criar novas perspectivas de ensino e aprendizagem, através das semioses nos multiletramentos” (MELO, 2016, p. 5).

O texto comum na mídia hoje é um texto multissemiótico ou multimodal: são usadas linguagens verbais, imagens, fotos e recursos gráficos em geral. Portanto, não é apenas a linguagem verbal a que contribui para o sentido; a imagem se tornou uma forma de expressão e de comunicação muito poderosa (KLEIMAN, 2005, p. 48-9).

No contexto contemporâneo, as novas tecnologias, as novas formas de comunicação e interação e a pluralidade cultural e linguística têm provocado interferências, tanto no âmbito pessoal, ou seja, no cotidiano das pessoas, como também, no âmbito social, educacional e político, assim como no mundo do trabalho.

Como expõe Jewitt (2008), além da globalização, são características da sociedade contemporânea as redes de informação, a multimodalidade, entre outros aspectos.

Desde a década de 1980, as práticas de alfabetização, em função das mudanças ocorridas no contexto social mais amplo, de ordem cultural, econômica e política, foram sendo cada vez mais questionadas, principalmente, porque não atenderiam às exigências sociais. Assim, ensinar a ler e escrever não bastava mais para promover a inserção social do aluno, tão pouco para que ele se tornasse apto para enfrentar os desafios da sociedade globalizada e dominadas por tecnologias de informação e comunicação.

Santiago e Rohling (2016), acerca dos estudos sobre letramento, descrevem que:

Os estudos sobre letramento surgiram em meados dos anos 1980, numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, pois as ideias recorrentes na aprendizagem da escrita sobre alfabetizar estavam relacionadas a competências individuais. (SANTIAGO; ROHLING, 2016, p. 2).

É quando surge o conceito de letramento, que engloba a alfabetização, porém, sendo mais amplo, pois sugere, além da aprendizagem da escrita e da leitura, a compreensão da sua função social.

Conforme Soares (2014), o conceito de letramento envolve “um conjunto de fatores, que variam de habilidades e conhecimentos individuais, a práticas sociais e

competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas”. (SOARES 2014, p. 81).

No que define Kleiman (2005), o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e, enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 2005, p. 19).

Soares (2014) teoriza que:

Letramento é um estado, uma condição, um processo de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais da leitura e da escrita; é o estado ou condição de quem interage com diversos gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida e em processo de aquisição de conhecimentos por meio da leitura e da escrita. (SOARES, 2014, p. 107).

No final do século XX, Street (2003), ao pesquisar sobre o letramento e as práticas existentes, categorizou-as em dois modelos, sendo que no primeiro o letramento é considerado uma atividade desvinculada da função social da escrita e da leitura e, por isso, uma prática estável e homogeneizadora. Já no modelo ideológico, utiliza-se o termo letramentos, por entender que esta prática envolve diferentes atividades relacionadas à escrita e à leitura realizadas no cotidiano e que são dependentes, tanto da ideologia quanto das tecnologias disponíveis.

As mudanças sociais, culturais e tecnológicas, advindas da era do ciberespaço, fizeram surgir o multiletramento, que requer dos sujeitos uma adaptação a este novo cenário, tornando-se receptivo à diversidade cultural e sabendo conviver *on-line*, ou seja, em cenários digitais. (DIAS, 2012).

Hoje, existe uma multimodalidade textual com a qual o sujeito deverá ser capaz de lidar. Assim, cabe à escola proporcionar-lhe condições para desenvolver a capacidade de produzir, ler e interagir com textos orais, escritos e digitais, que combinam diferentes elementos além do linguístico, permitindo-lhe, ainda, atuar de maneira crítica diante da diversidade presentes nos contextos sociais, diversidade esta tanto textual como tecnológica. (WALSH, 2010).

A competência linguística implica em possuir proficiências múltiplas para agir em diferentes contextos sociais. Em outras palavras, “é desenvolver letramentos, múltiplos, críticos, multissemióticos, que permitam o engajamento social e discursivo, em diferentes âmbitos e esferas, sob perspectivas éticas e protagonistas”. (ROCHA 2010, p. 65).

Na interpretação de Rocha (2010), o uso da língua nas suas diversas formas proporciona oportunidades.

Ser um falante competente significa desenvolver multiletramentos necessários para fazer uso de uma língua em múltiplas zonas de contato, apropriando-se dessa língua para seu próprio uso e interesses, com vistas a interagir com pessoas com diferentes modos de pensar, agir e dizer, histórica e discursivamente marcados, tornando-se apto a enfrentar os desafios que o mundo densamente (multi) semiotizado coloca em seu caminho, nos mais variados aspectos. (ROCHA, 2010, p. 65).

Por isso, o multiletramento implica em pensar que há diferentes possibilidades de significar a palavra e, ainda, no “reconhecimento da diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se reconstruir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação”. (ROCHA, 2010, p. 67).

Os textos contemporâneos exigem novas habilidades de leitura, relacionadas aos multiletramentos, que combinam elementos visuais, sonoros e verbais. (DIAS, 2012).

Como elucidava Rojo (2013)

A adição do prefixo ‘multi’ ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação (ROJO, 2013, p. 14).

Como evidenciam Cope e Kalantzis (2006), somos “herdeiros de padrões e convenções de sentidos, ao mesmo tempo em que somos criadores ativos de sentidos”. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 7).

Nesse sentido, Rojo (2012) elucidava que, o termo multiletramentos está associado à variedade e multiplicidades das práticas letradas existentes na sociedade contemporânea, referindo-se tanto à multiplicidade cultural quanto a diferentes formas de constituição dos textos.

Nesse contexto, Rodrigues (2016) explica que:

Graças às novas tecnologias, os textos estão cada vez mais multimodais e requerem bem mais que habilidades linguísticas de codificação e decodificação tanto dos leitores quanto dos produtores. Eles exigem capacidades de acessar, selecionar, compreender, posicionar, articular as informações. (RODRIGUES, 2016, p. 2).

Os novos meios de comunicação estão, continuamente, transformando a maneira de se usar a linguagem e, conseqüentemente, de criar significados para os textos. Como consequência da conectividade local, é preciso “negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias, cada vez mais globalmente interconectadas”. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 6).

Porém, quando se fala de multiletramento, o prefixo multi deve ser analisado em função, não da multiplicidade de práticas de leitura e escritas que marcam o contexto contemporâneo, e sim, da multiplicidade de linguagens, significados e mídias envolvidas nas práticas de letramento atuais e que ajudam na significação dos textos multimodais e, ainda, da pluralidade e diversidade cultural que os autores e leitores trazem para esse contexto de criação e significação. (ROJO, 2013).

Nesse sentido, é preciso lembrar que as tecnologias de informação e comunicação, como os recursos de informática, a televisão e o rádio, de forma alguma surgiram para ocupar o lugar da palavra escrita na escola, lugar esse privilegiado. Apenas eles trouxeram um aumento das demandas para que os sujeitos possam se inserir e interagir plenamente na sociedade contemporânea. “[...] o indivíduo que pode fazer uso de todas as vantagens de uma tecnologia como o computador, por exemplo, é aquele indivíduo que é leitor (e que escreve) ”. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 92).

Esses pesquisadores ainda afirmam que, a Pedagogia dos Multiletramentos entende que o conhecimento humano é embutido em contextos sociais, culturais e materiais e seu conhecimento desenvolvido como parte de um processo de interações colaborativas com outros de diferentes habilidades, contextos e perspectivas, que fazem parte de uma mesma comunidade.

Em 1996, o *New London Group* (1996) reuniu-se para discutir o estado da Pedagogia de Letramentos, uma vez que não estava surtindo resultados no campo educacional nos Estados Unidos, Austrália e Reino Unido. Surge a Pedagogia dos Multiletramentos, trazendo algumas discussões.

As áreas principais de preocupação comum ou complementar incluíam a tensão pedagógica entre a imersão e os modelos explícitos de ensino; o desafio da diversidade cultural e linguística; os novos e proeminentes modos das tecnologias da informação; e as mudanças no uso dos textos nos ambientes de trabalho reestruturados. (NLG, 1996, p. 62).

A partir desse momento, o *New London Group* discute os quatro princípios da Pedagogia do Multiletramento: Prática Situada, Instrução Explícita, Estrutura Crítica e a Prática Transformada, que geram a categoria das Multiliteracias.

Cope e Kalantziz (2000) também trazem à luz das discussões a Pedagogia do Multiletramento, que tem uma visão de sociedade e aprendizagem que integram esses quatro princípios, elucidados a seguir.

*The Situated Practice* (a Prática Situada) refere-se à prática no mundo real, da comunidade de aprendizes, dos alunos. *The Overt Instruction* (a Instrução Aberta) remete a descobrir como algo funciona, procurar a compreensão consciente dos fatos, com o uso de uma metalinguagem, ou seja, uma linguagem usada para descrever algo sobre outras linguagens/objetos. No que diz respeito ao *The Critical Framing* (o Enquadramento Crítico), este relaciona significados aos seus contextos sociais e propósitos, a interpretação, o tipo de transferência de aprendizagem. *The Formed Practice* (a Prática Transformada) refere-se à implementação, a prática reflexiva.

A integração desses princípios, descritos pelos autores, não deve ser interpretada como modelo rígido, engessado e nem tem como propósito criticar o que o docente desenvolve, mas sim, possibilitar mais um recurso didático, uma pedagogia a ser aplicada, experimentada e validada em sala de aula pelos professores como forma de qualificar as práticas docentes na escola. (COPE; KALANTZIZ, 2001).

No posicionamento de Cope e Kalantzis (2006), o termo multiletramentos é decorrente da multiplicidade de canais de comunicação existente na atualidade e ainda à enorme diversidade cultural e linguística.

Como explicam, o termo multiletramentos envolve modos de representação, que podem variar conforme a cultura, sendo mais amplo que a língua em si. Em outras palavras, com os novos meios de comunicação, o uso da linguagem está sendo remodelado, da mesma forma que o significado construído agora e cada vez mais de modo multimodal. (COPE; KALANTZIS, 2006).

Nesse sentido, Jewitt (2008, p. 246) comenta que “[...] a multimodalidade atende ao significado como é feito através das configurações situadas através da imagem, gestos, o olhar, postura corporal, som, escrita, música, fala e assim por diante”.

Rojo e Moura (2012) apontam que, o conceito de multiletramento é mais complexo que o de letramento, principalmente quando contextualizado em uma dinâmica sociocultural mediadora de significados. Assim, enquanto o letramento aponta para a multiplicidade das práticas letradas, o conceito de multiletramentos evidencia a multiplicidade cultural existente em um dado meio social e, ainda, “a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

Rojo e Moura (2012) fazem um comparativo entre as mídias digitais de antes e depois:

Diferentemente das mídias digitais anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (web), permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.). (ROJO; MOURA, 2012, p. 23).

O multiletramento surge em função das variadas necessidades de comunicação dos indivíduos no meio social. (ROJO; MOURA, 2012).

Já para Rojo (2017), multiletramentos são práticas que envolvem textos multimodais e multissemióticos, em sua maioria digitais, mas também impressos e que incluem procedimentos e capacidades que vão além da compreensão e produção de textos escritos, englobando também imagens, fotos, vídeos, áudio, gráficos e infográficos, entre outros.

Além de interativos, os multiletramentos são colaborativos, pois transgridem relações de poder estabelecidas, tornando de uso comum ideias, textos e ferramentas. São ainda híbridos, pois combinam diferentes linguagens, mídias e culturas. (ROJO, 2012).

Como menciona Rojo (2016), a partir da perspectiva dos multiletramentos, “também falamos hoje em ‘produsuário’, mescla dos conceitos de produtor e usuário, e ‘lautor’, leitor e autor, o que mostra que as fronteiras entre leitura e autoria vão se esvaindo”. (ROJO 2016, p. 7).

Dessa forma, Barbosa (2014) acrescenta que os multiletramentos “permitem a construção de sentidos, a partir de múltiplos textos (do linguístico aos extralinguísticos), que de forma multimodal possibilitam aprendizagens contextualizadas e efetivas na prática cotidiana”. (BARBOSA, 2014, p. 70).

Na prática, o multiletramento suscita questões fundamentais como, por exemplo, no campo educacional, a tendência é que alunos tenham mais facilidade em lidar com as tecnologias de informação e comunicação que seus professores, pelo fato de terem um acesso maior ao conhecimento dessas tecnologias que lhes permite, não apenas buscar e acessar informações, como também de saber lidar e utilizá-las para aprender, se informar, se divertir. (SOUSA, 2011).

Jewitt (2008), ao situar o multiletramento no cenário educacional, considera que o objetivo pedagógico dos multiletramentos é permitir que os estudantes se engajem efetivamente em práticas de letramento, sabendo lidar com textos múltiplos e multimodais. “[...] Desta perspectiva, os objetivos social e político dos multiletramentos são situar os professores e os estudantes como participantes ativos na mudança social, os designers ativos do futuro social”. (JEWITT, 2008, p. 245).

Silva (2016) lembra que: “novas formas de comunicação e interação em função da digitalidade e as diversidades culturais e linguísticas, implicam mudanças no contexto da vida pessoal, da vida pública e no âmbito do trabalho”. (SILVA 2016, p. 11).

Além disso, nesse cenário, surgem novas formas de interação real e virtual, além de hábitos e valores, que permeiam o contexto social e, por consequência, o educacional. Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2006) propõem a Pedagogia dos Multiletramentos.

No contexto de Cope e Kalantzis (2006):

A Pedagogia dos Multiletramentos visa ao desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a faz uma pedagogia mais ‘produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida’. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 2).

A esse respeito, Rocha (2010) esclarece que a Pedagogia dos Multiletramentos “inicia seu percurso primeiramente problematizando a própria

concepção de pedagogia, suas bases e posicionamentos na sociedade contemporânea, com vistas a redimensionar seu papel”. (ROCHA, 2010, p. 67).

O que se propõe é uma pedagogia transformadora, renovadora, construída sobre novos pilares, visando “desenvolver uma epistemologia do pluralismo, que viabilize acesso, sem que as pessoas precisem apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades”. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 18).

A pedagogia proposta por Kalantzis e Cope (2005) é centrada no conhecimento e na transformação do sujeito, por meio da aprendizagem. Por isso, envolve a cultura, definida pelos autores como “a soma total do que nós aprendemos no contexto em que nos tornamos pessoas que aprendem”. E o conhecimento como “o processo de conectar as coisas da mente com as coisas do mundo”. (KALANTZIS, COPE; 2005, p. 70).

Como explica Silva (2016), nessa perspectiva “a aprendizagem acontece na relação entre aquele que adquire o conhecimento e aquilo que se pode conhecer, em que o aprendiz descobre que pode realmente aprender e avaliar como válido”. A eficácia da pedagogia depende, então, de sua capacidade de aproximar o aprendiz e aquilo que ele pode aprender. (SILVA, 2016, p. 15).

As escolas, em função dos contornos do contexto contemporâneo, precisam considerar o multiletramento, abrindo espaço para que a aprendizagem ocorra de forma colaborativa e participativa, estimulando nos alunos o senso crítico, a pesquisa e investigação para que possam descobrir novas formas de usar as tecnologias disponíveis, trazendo para o ambiente educacional um dinamismo diferente.

De acordo com Fonseca (2013), tem-se que:

A exposição direta à informação não é suficiente para desenvolver a capacidade de pensar e de aprender a aprender, o objetivo da educação seria melhor entendido se os estudantes fossem expostos ao tipo de informação que efetivamente pudessem assimilar e utilizar, tendo em atenção seus atributos cognitivos peculiares e invulgares, respeitando o seu potencial de aprendizagem e promovendo a propensibilidade de sua modificabilidade. (FONSECA, 2013, p. 72).

Nesse sentido, Silva (2016, p. 11) observa que “as mudanças na sociedade e nas formas de comunicação apontam novos caminhos para o ensino, uma vez que as necessidades de aprendizagem já não são as mesmas”.

Barton e Lee (2015), por sua vez, ressaltam que sendo socialmente construídas, as virtualidades mudam conforme as pessoas atuam sobre seu ambiente. “As virtualidades afetam o que pode ser feito facilmente e o que pode ser feito convencionalmente com um recurso. [...] As virtualidades emergem o tempo todo, e novas possibilidades são criadas pela criatividade humana”. (BARTON; LEE, 2015, p. 45).

Por isso, no modo de pensar de Gomes, o desafio da escola na contemporaneidade é compreender o mundo das relações humanas, que é complexo e caótico, e “(...) se reinventar, para continuar mantendo sua importância, que vai além da acreditação e da distribuição de diplomas”. (GOMES, 2016, p. 8).

## 2.6 Literacias de Mídia e Informação (MIL)

A definição de *media literacy* que mais tem sido aceita e repetida em muitos textos sobre o tema é a que foi definida em 1992, em uma conferência internacional, e que definiu *media literacy* como “a capacidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens em uma variedade de formas” (AUFDERHEIDE, 1992, p. 6).

Pode-se considerar, ainda, a seguinte definição, conforme Tornero (2008):

“[...] *media literacy* é o termo usado para descrever as competências e habilidades requeridas para o desenvolvimento independente e consciente do cidadão no novo entorno comunicacional – digital, global e multimídia – da sociedade da informação. A *media literacy* (a alfabetização mediática) é considerada o resultado do processo de *media education*. ” (TORNERO, 2008, p. 103).

Embora o termo literacia assuma diferentes significados, “[...] seu emprego neste contexto, faz referência à interação e à comunicação, através de dispositivos digitais”. (COSTA; ROSA; VETRITTI, 2017, p. 332).

O termo literacia digital foi utilizado por Gilster (1997, p. 1), para designar a habilidade de “entender e utilizar a informação de múltiplos formatos e proveniente de diversas fontes, quando apresentada por meio de computadores”.

A teoria de Capobianco (2010) argumenta que o termo literacia digital está intrinsecamente relacionado com a comunicação digital e com a sociedade em rede, abrangendo processos diversos.

Porém, Costa, Vetritti e Vergili (2017) advertem que o termo deve ser pensado para além da aquisição de habilidades, para sua aplicação no cotidiano. Isso porque, a convergência das mídias digitais com as mídias tradicionais proporcionou a ampliação das linguagens e formas de expressão.

De acordo com Costa, Vetritti e Vergili (2017):

Os usuários das plataformas digitais agora podem ter acesso a uma infinidade de informações, interpretá-las e julgá-las como atores ativos, não apenas representados pelo acesso e consumo, mas como produtores de informação. Nesse novo contexto digital, as potencialidades das literacias passam a demandar usuários hábeis para acessar, criar e projetar dados, aplicando todo o potencial oferecido pela rede. (COSTA; VETRITTI; VERGILI, 2017, p. 46).

O termo literacias digitais refere-se ao conjunto de habilidades e competências relacionadas com o uso de diferentes tecnologias digitais. Refletem a realidade comunicacional atual na qual o processo de comunicação de massa vai além da dualidade emissor e receptor como acontecia no passado. (ANGELUCI; PASSARELLI; TEIXEIRA, 2017).

No contexto contemporâneo e na sociedade hiperconectada, o termo literacia refere-se à capacidade de utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para interagir e comunicar-se, promovendo o engajamento do indivíduo na transformação de sua realidade e, por isso, é considerado um pré-requisito para a inclusão social dos indivíduos, dando-lhe o protagonismo social e permitindo-lhes exercer sua cidadania. (PASSARELLI; SALLA; TAVERNARI, 2007).

Na passagem da cultura letrada à cultura das mídias e da convergência, marcada pela não linearidade e pela interatividade, o conceito de literacia se expande, abrangendo as competências exigidas do usuário para que ele possa explorar esse potencial multimídia. (ANGELUCI; PASSARELLI; TEIXEIRA, 2017, p. 339).

Na atualidade, a diversidade de fontes de informação é cada vez maior, facilitada principalmente pelos meios de comunicação e os avanços nessa área. A informação é obtida não apenas nos meios impressos, mas também eletrônicos como o *Facebook*, canais como o *YouTube*, *Google*, jornais e periódicos *on-line* e outros sites que combinam entretenimento e informação, trazendo informações editadas e pontos de vista sobre assuntos variados. Os conteúdos são acessados

principalmente pela chamada Geração Z, composta pelas crianças e adolescentes e pela Geração Y, composta por jovens. (CERIGATTO; CASARIN, 2017).

Porém, nem todas essas informações são confiáveis e, em geral, não são analisadas por essas gerações, que as recebem muitas vezes em tempo real, sem refletir criticamente sobre os conteúdos. Diante disso, é preciso educar essas gerações para formar pessoas com senso crítico, que saibam analisar o que estão recebendo. Da mesma forma, as demais gerações, compostas por pessoas de meia-idade e mais velhas, que também utilizam as tecnologias de informação e comunicação para trabalhar, se informar e se divertir. Como salientam Lee e So (2014), “[...] as pessoas precisam de competências e habilidades não tradicionais para lidar com a mudança dos ambientes sociais e tecnológicos”. (LEE; SO, 2014, p. 138).

Conforme Cerigatto e Casarin (2017):

As notícias, os filmes, documentários, os textos nos blogs e outros conteúdos midiáticos, produzidos por grandes corporações de mídia ou pelo cidadão comum, são utilizados e acessados cotidianamente como fonte de informação com pouco ou nenhum critério crítico e reflexivo. (CERIGATTO; CASARIN, 2017, p. 230).

É preciso atentar para o fato de que “nenhuma informação é neutra ou tem [...] melhor qualidade que outra; isso depende do contexto político, econômico e social e dos propósitos dos atores envolvidos”. (BORGES; OLIVEIRA, 2011, p. 312).

Desse modo, fica evidente que “a capacidade do usuário em distinguir entre informação e opinião, por exemplo, é fundamental para um entendimento completo da situação e para formar uma posição apropriada da situação”. (BORGES; OLIVEIRA, 2011, p. 312).

A literacia vai além da alfabetização técnica e, nesse sentido, a UNESCO propõe a terminologia *Media and Information Literacy* (MIL) “que abarca, além do direito humano fundamental, um instrumento para melhoria da qualidade de vida e desenvolvimento social, econômico e cultural de maneira sustentável”. (ANGELUCI; PASSARELLI; TEIXEIRA, 2017, p. 339).

As Literacias de Mídia e Informação são apontadas pela UNESCO como a maneira potencial de promover o pensamento crítico, curiosidade, inovação, compreensão mútua, diálogo intercultural, além de respeitar a liberdade de expressão, proteger a privacidade, a igualdade de gêneros e detectar e promover talentos. (COSTA; VETRITTI; VERGILI, 2017, p. 46).

Em consequência, o termo *Media and Information Literacy* (MIL) pode ser entendido como um conjunto de competências que permitem ao indivíduo acessar, entender, usar e compartilhar informações e conteúdos midiáticos em formatos variados, sabendo utilizar múltiplas ferramentas de maneira crítica e ética, objetivando seu engajamento em atividades tanto pessoais como sociais e profissionais. (ANGELUCI; PASSARELLI; TEIXEIRA, 2017).

Conforme Possa (2018):

Com as mudanças nos comportamentos comunicacionais de populações conectadas, fenômenos como a instantaneidade e a autoria compartilhada exigem reconstruir a relação de poder pensada entre quem domina as mídias, o acesso e a produção, e quem apenas consome informação. (POSSA, 2018, p. 61).

Nesse sentido, Passarelli (2010) argumenta que os letrados da sociedade em rede são aqueles “capazes de ler, escrever, interagir, comunicar-se por meio dessa linguagem multimídia, reconhecendo as práticas sociais e gêneros textuais que envolvem cada elemento dessa interface”. (PASSARELLI, 2010, p. 73).

A MIL abrange literacias variadas que, ao serem combinadas em um dado contexto, permitem ao cidadão agir com autonomia na construção do conhecimento, permitindo sua inserção plena no contexto da chamada Sociedade do Conhecimento. (ANGELUCI; PASSARELLI; TEIXEIRA, 2017).

O conceito abrange seis categorias que devem ser tratadas em conjunto: Literacias básicas (ou funcionais); Literacias Computacionais; Midiáticas; Educação à distância; Culturais; e as Literacias de Informação. “Cada uma das categorias, inseridas na cultura digital, perdem a sua exclusividade para se tornarem transliteracias. Elas se interconectam, se sobrepõem e convergem umas com as outras”. (ANGELUCI; PASSARELLI; TEIXEIRA, 2017, p. 338).

Nesse sentido, é importante pensar nas literacias como um contínuo processo de aquisição de saberes. Não cabem polarizações entre ser ou não literato, nem mesmo escalas de medição. Literacias estão em constante processo de aquisição, ressignificações e intercâmbios. (ANGELUCI; PASSARELLI; TEIXEIRA, 2017, p. 338).

De acordo com Tornero (2008), o termo *media literacy* está associado às competências e habilidades necessárias para que o cidadão se desenvolva e se torne consciente de seu espaço “no novo entorno comunicacional – digital, global e

multimídia - da sociedade da informação. A *media literacy* (a alfabetização mediática) é considerada o resultado do processo de *media education*". (TORNERO, 2008, p. 103).

Porém, conforme Lee e So (2014), a *média literacy* não deve ser considerada uma simples categoria da *informacion literacy*, já que são áreas que guardam similaridades entre si, compartilhando do mesmo objetivo. Assim, "ambas disciplinas poderiam identificar contextos comuns cooperando conjuntamente para contribuir com a promoção de novas alfabetizações nas sociedades do conhecimento". (LEE; SO, 2014, p. 137).

Como informa Possa (2018), "Eshet-Alkalai criou um modelo de literacia digital que inclui as habilidades emocionais, sociológicas, motoras e cognitivas necessárias para a comunicação em ambientes digitais". (POSSA, 2018, p. 60).

No modelo proposto por Eshet-Alkalai, as literacias digitais podem ser de diferentes tipos, quais sejam:

Literacia foto visual – inclui habilidades de interagir com as estruturas não lineares e hipermediáticas que caracterizam os ambientes on-line;

Literacia do pensamento hipermídia – relacionada à necessidade de reproduzir as estruturas não lineares, típicas do ciberespaço;

Literacia da reprodução – refere-se às habilidades de compartilhar informações e emoções em rede. "Trata-se da capacidade de engajar-se socialmente, participar e colaborar com a produção do conhecimento coletivo". (ESHET-ALKALAI, 2009, p. 93).

Literacia socioemocional engloba o conhecimento e a habilidade de identificação, localização, avaliação, organização dos recursos informacionais e sua recriação para resolver problemas.

As propostas de trabalho com os meios de comunicação, como fontes de informação nas escolas, buscando incentivar a pesquisa, implicam, primeiramente, em considerar que as mídias há muito deixaram de ser vistas como direcionadoras de opiniões, assim como o público não é mais totalmente passivo e apático diante dela. (CERIGATTO; CASARIN, 2017).

As audiências são plurais, e a recepção é tida como o lugar na qual ocorrem a negociação e a produção de sentido, com a participação de produtor e receptor. Tão importante quanto levar em conta o papel ativo do receptor é considerar que a interpretação não é um processo individual, mas sim, social (CERIGATTO; CASARIN, 2017, p. 230).

Diante disso, considerando-se que a informação veiculada pelas mídias nem sempre prima pela transparência, já que estão condicionadas a uma intencionalidade, é importante que se dê atenção à formação de pessoas que se posicionem ativamente diante dos conteúdos, “que saibam identificar problemas éticos, interesses políticos e ideológicos por trás da veiculação dessas informações, dotando-os de critérios e procedimentos para avaliação de fontes midiáticas”. (CERIGATTO; CASARIN, 2017, p. 230).

Como resumem, é preciso tratar “as dimensões sociais e culturais da tecnologia e da informação, ao considerar as fontes [...] que estão fora da sala de aula [...] - não com o propósito de enaltecê-las, mas de interrogá-las e analisá-las criticamente”. (CERIGATTO; CASARIN, 2017, p. 230).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa teve o objetivo geral de investigar o *Google Suite For Education*, como potencializador do multiletramento.

Para esta pesquisa foi selecionada uma Escola de Ensino Técnico gratuita, da cidade de São Caetano do Sul, pertencente à Secretaria de Desenvolvimento de Tecnologia e Ciências do Centro Paula Souza, que possui 250 unidades, distribuídas na cidade de São Paulo, incluindo o Grande ABC, Baixada Santista e interior do Estado.

A escola, de grande porte, tem cerca de 2000 alunos, 150 professores, atua nos segmentos de Escola de Ensino Médio Técnico desde 1975 e oferece cursos nos três períodos: matutino, vespertino e noturno.

Delimitou-se enquanto público alunos do 2º semestre letivo, do ano vigente de 2019, do curso Técnico de Desenvolvimento de Sistemas (DS), na faixa etária, na sua maioria, com 15 anos de idade e que fazem uso de dispositivos móveis e mídias sociais.

O perfil dos participantes foi definido com base na proximidade do entrevistado com o objeto de pesquisa. Assim, foram selecionados alunos do Curso de Desenvolvimento de Sistemas, envolvidos diretamente com a disciplina. Outro critério de seleção foi o contato diário com a tecnologia digital e a disposição de colaborar, expressando a forma como se relacionam com a tecnologia digital no cotidiano.

A pesquisa contou com a participação voluntária de 24 alunos do Curso de Desenvolvimento de Sistemas.

### 3.1 Design Science Research (DSR)

O método de pesquisa adotado foi o *Design Science Research* (DSR), abordagem que operacionaliza a *Design Science* (DS), ou ciência do projeto, que pode ser conceituada como um conjunto de conhecimentos na área de *design* e *designing*, produzidos com base nesse método (DRESH; LACERDA; ANTUNES JR, 2015).

Como asseveram Dresh, Lacerda e Antunes Jr. (2015, p. 51), “o termo *design* significa realizar mudanças em um determinado sistema a fim de transformar as

situações em busca da sua melhoria”. É o homem que faz a mudança, aplicando o conhecimento para criar e desenvolver artefatos.

Quanto à expressão *science of design*, foi introduzida pelo economista e psicólogo norte-americano Herbert Alexander Simon, na obra “As Ciências do Artificial”, de 1996, na qual o autor conceitua artificial como sendo algo produzido ou inventado pelo homem. Assim, a preocupação das ciências do artificial reside na maneira de ser das coisas para o alcance de determinados objetivos, como projetar algo inédito ou solucionar um problema conhecido. “Projetar, aliás, é uma função característica das ciências do artificial” (DRESH; LACERDA; ANTUNES JR, 2015, p. 52).

O conceito de *design science* aparece, inicialmente, no livro “As Ciências do Artificial”, de 1969, de autoria do pesquisador americano Hebert Simon, vencedor do Prêmio Nobel de Economia. Simon, nessa obra, distingue então ciência natural e *design science* (DRESH; LACERDA; ANTUNES JR, 2015).

Quanto ao propósito, segundo Simon, o que as distingue é que, enquanto a ciência natural busca entender os fenômenos naturais, a *design science* tem como proposta projetar sistemas inéditos e produzi-los, promovendo modificações nos sistemas (DRESH; LACERDA; ANTUNES JR, 2015).

Deste modo, o objetivo da pesquisa no campo da ciência natural é a exploração, descrição, explicação e predição dos fenômenos, ao passo que o objetivo da *design science* é a solução de problemas.

A discussão acerca da *design science* surgiu quando foi identificada a lacuna decorrente do emprego único e exclusivo das ciências tradicionais na condução de determinadas investigações. Pesquisas com o objetivo de estudar o projeto, a concepção ou mesmo a resolução de problemas não conseguem se sustentar exclusivamente com o paradigma das ciências naturais e sociais ((DRESH; LACERDA; ANTUNES JR, 2015, p. 52).

O objetivo da *Design Science Research* (DSR) é desenvolver soluções satisfatórias para um problema de caráter prático e a principal diferença, em relação a outros métodos, é considerar a concepção e construção de um artefato como solução para um determinado problema. Essa solução artificial contribui para ampliar o conhecimento em diversas áreas (WIERINGA, 2014).

Dresch, Lacerda e Antunes Jr (2015, p. 57) acrescentam que a *design science* é “a ciência que procura desenvolver e projetar soluções para melhorar

sistemas existentes, resolver problemas ou, ainda, criar novos artefatos que contribuam para uma melhor atuação humana, seja na sociedade, seja nas organizações”.

Por isso, é de natureza pragmática, ou seja, o conhecimento construído visa à ação, à sua aplicação na prática. A busca da *design Science*, então, direciona-se para obter um resultado que seja satisfatório no contexto do problema (DRESH; LACERDA; ANTUNES JR, 2015).

No caso de pesquisadores cujo objetivo é testar novas ideias em contextos reais, a *Design Science Research* tem sido considerada uma abordagem de pesquisa adequada, principalmente porque oferece aos pesquisadores gerar conhecimentos tanto científico como para ser aplicado no contexto concreto na busca de solução reais (DRESCH, LACERDA; ANTUNES JR, 2015).

### **3.1.1 Relevância do Problema**

No âmbito da *design science research*, o desenvolvimento do conhecimento dá-se baseado em classe de problemas, que pode ser definida “como a organização de um conjunto de problemas práticos ou teóricos, que contenha artefatos úteis para a ação nas organizações” (DRESCH; LACERDA; ANTUNES JRT, 2015, p. 104).

No contexto contemporâneo, é cada vez mais evidente a necessidade de as escolas prepararem os alunos para conviver no mundo multiletrado, sendo capazes, então, de interagir com os diferentes tipos de textos que circulam socialmente na atualidade, incluindo aqueles que surgiram a partir do avanço e expansão das tecnologias digitais.

O *Google Suite For Education* pode contribuir para as práticas de multiletramento, na escola, pode auxiliar os docentes nesta tarefa e, ainda, a descobrir meios de explorar melhor a potencialidade das tecnologias digitais, em favor da aprendizagem significativa dos alunos.

### **3.1.2 Artefato**

Segundo Simon (1996, p. 198), “ao projeto interessa o que e como as coisas devem ser, a concepção de artefatos que realizem objetivos”. Artefato, então, pode ser entendido como algo construído ou ainda objetos artificiais. Como elucida o

autor, “[...] o cumprimento de um propósito, ou adaptação a um objetivo, envolve uma relação de três elementos: o propósito ou objetivo; o caráter do artefato; e o ambiente em que ele funciona” (SIMON, 1996, p. 28).

Como resultado da pesquisa, o artefato então passa a representar uma solução para um leque amplo de problemas (conceito de solução), devendo ser avaliado a partir de critérios relacionados à geração de valor ou à sua utilidade na realidade prática (DRESCH; LACERDA; ANTUNES JR, 2015).

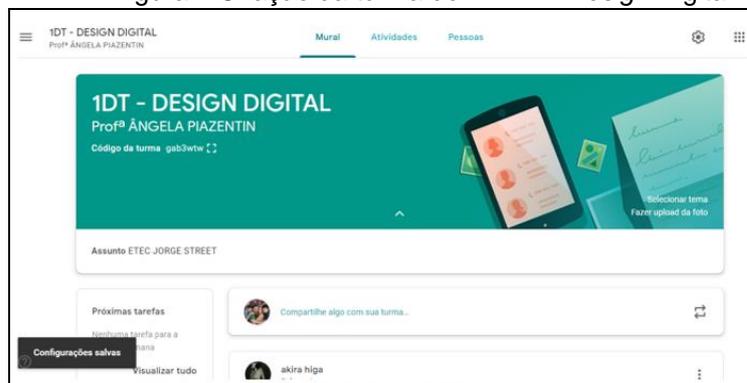
O *Google Classroom* ou Google Sala de Aula é uma ferramenta *on-line* e gratuita e é acessada no seguinte endereço: <https://classroom.google.com>.

A escolha por esta plataforma de apoio deve-se ao fato de apresentar várias vantagens: como já se encontra *on-line*, facilita a entrada na plataforma com *login* e, ainda, integra outras ferramentas do *Google* como *Gmail*, *Google Forms* e *Google Apresentações*, entre outras.

Como salienta Araújo (2016, p. 34), “o professor pode criar turmas, [...] compartilhar documentos, propor tarefas individuais ou coletivas, enviar *feedbacks* e propor discussões. Os alunos podem compartilhar recursos e trocar ideias”.

Com o objetivo de melhorar o gerenciamento da sala de aula, foi criado no *Google Classroom*, uma turma para o 1º módulo do Ensino Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, para controlar, em um só ambiente virtual, as postagens, envios e recebimentos dos trabalhos, do componente curricular *Design Digital*, do 1º semestre vigente de 2019, com perspectiva de aprofundar a pesquisa e o estudo dos dados coletados, no 2º semestre do mesmo ano.

Figura 2 Criação da turma do 1º DT – *Design Digital*



Fonte: *Google Classroom*

### 3.1.3 *Busca da Solução*

A *Design Science Research*, como método de pesquisa, se orienta à solução de problemas específicos. No entanto, as soluções encontradas podem ser generalizadas para uma classe de problemas determinada, oferecendo a possibilidade de outros pesquisadores fazerem uso do conhecimento gerado em situações diversas (DRESCH; LACERDA; ANTUNES JR, 2015).

Nesta pesquisa, o primeiro passo foi conhecer o perfil dos usuários que irão utilizar o artefato, interagir e compartilhar informações.

A partir das necessidades organizacionais observadas, bem como dos problemas de interesse do investigador, a design science research pode sustentar o desenvolvimento e a construção de artefatos e contribuir para fortalecer a base de conhecimento existente (DRESCH; LACERDA; ANTUNES JR, 2015, p. 69).

Inicialmente, elegeu-se a entrevista como instrumento de coleta de dados. Na visão de Mondada (1997, p. 59), a entrevista é “um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores, incluído o pesquisador, constroem coletivamente uma versão do mundo”. Entre outros benefícios, “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, p. 34).

Como assevera Miguel (2010, p. 3)

A entrevista possibilitaria acesso ao contexto do comportamento das pessoas e promoveria um caminho para o pesquisador compreender os significados desse comportamento. A hipótese básica da pesquisa a partir da entrevista é a de que os significados que as pessoas atribuem a suas experiências afetariam o modo como elas as executam.

Duarte (2004, p. 215) argumenta que, “se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade (...)”.

Para Gil (2008), a entrevista é uma forma de diálogo na qual uma das partes busca dados e a outra funciona como fonte de informação. Entre outros benefícios, este instrumento permite obter dados que se referem aos diferentes aspectos da vida social, sendo muito eficiente ainda para obter informações a respeito do

comportamento humano em determinadas situações. Neste processo, “pesquisador e participantes se envolvem de modo cooperativo ou participativo na resolução da situação ou problema” (Gil, 2008).

O objetivo desta entrevista foi conhecer os futuros participantes e verificar sua disposição para participar da pesquisa.

Para conhecer melhor os participantes, foi realizada uma pesquisa preliminar, que consistiu em um processo estruturado de recolher informações através de repostas a uma série predeterminada de perguntas. (YUNI; URBANO, 2006).

Utilizando-se a ferramenta *Google Forms*, foi disponibilizado aos participantes um questionário com questões de múltipla escolha e dissertativas. Esta pesquisa foi realizada no mês de outubro de 2019. O link do Formulário foi disponibilizado no *Google Classroom*.

Esta pesquisa teve o objetivo de levantar informações, como o uso dos dispositivos móveis, as preferências midiáticas, o conhecimento das ferramentas que integram o *Google For Education*. E ainda, conhecer melhor como os participantes utilizam os dispositivos móveis, as ferramentas do *Google Suite For Education* mais utilizadas, preferências, interações nas mídias sociais, *youtubers*.

Esleu-se como instrumento de coleta de dados o questionário, cuja construção segundo Gil (2008, p. 126), “consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. Neste questionário constaram questões fechadas e abertas, relacionadas, principalmente, à tecnologia digital no cotidiano dos participantes, usos no ambiente escolar e extraescolar, entre outros.

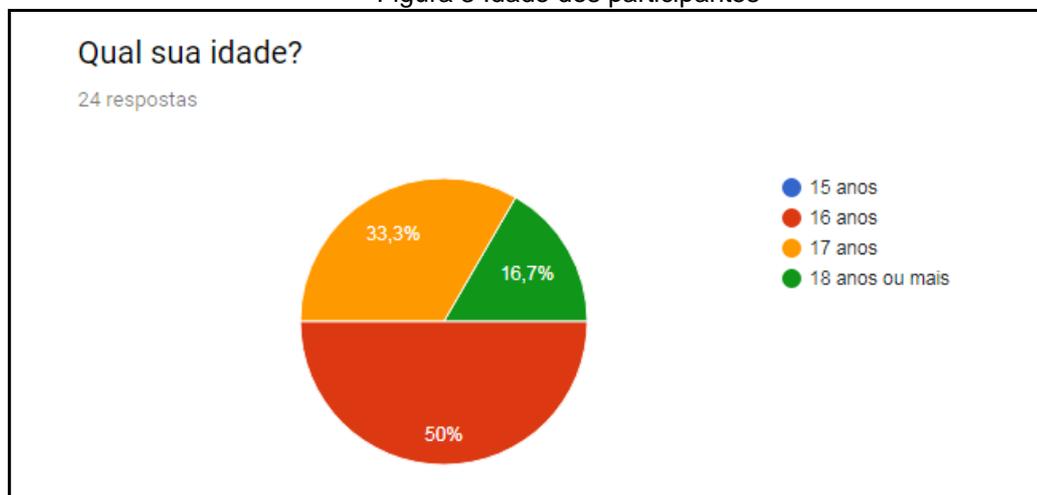
A participação dos alunos foi fundamental para obter as primeiras percepções sobre as preferências midiáticas e a compreensão sobre o uso do *Google For Education*. A identidade dos participantes será preservada.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Dos envolvidos na pesquisa, a maior parte tem idades entre 16 anos (50%) e 17 anos (33,3%), sendo que os meninos são maioria (54%). Observou-se um grande número de meninas que estão matriculadas no curso, o que demonstra que elas, de fato, estão procurando uma conexão com a tecnologia, sintonizando-se com as tendências atuais e futuras.

A maioria provém de famílias de classe média, moram com os pais, residindo no mesmo bairro onde a escola está localizada.

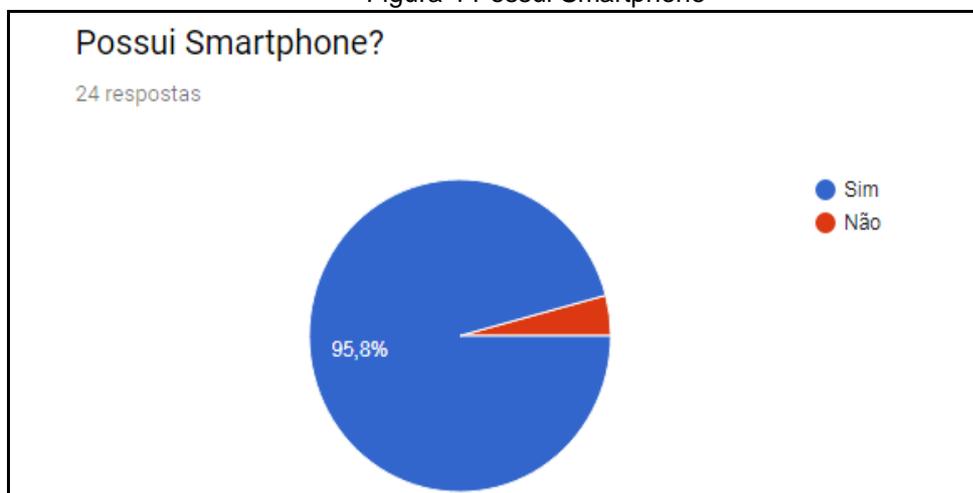
Figura 3 Idade dos participantes



Fonte: A autora (2019)

Foi perguntado aos participantes se eles possuem *smartphone*.

Figura 4 Possui Smartphone



Fonte: A autora (2019)

As respostas confirmam a tendência mundial, já que, 95,8% afirmaram possuir esse dispositivo, que se popularizou, principalmente, entre adolescentes e jovens.

O primeiro *smartphone* da *APPLE*, o *Iphone*, foi lançado em 2007 e revolucionou o mercado mundial, “(...) lançando uma tendência de formato e aplicações destes aparelhos que perdura até hoje, marcando o início de uma nova era” (COUTINHO, 2014, P. 11).

Rapidamente os *smartphones* popularizaram-se no Brasil, considerado hoje o quarto país do mundo em quantidade de aparelhos. Segundo dados da consultoria especializada Morgan Stanley, em 2013, havia 70 milhões de aparelhos (COUTINHO, 2014).

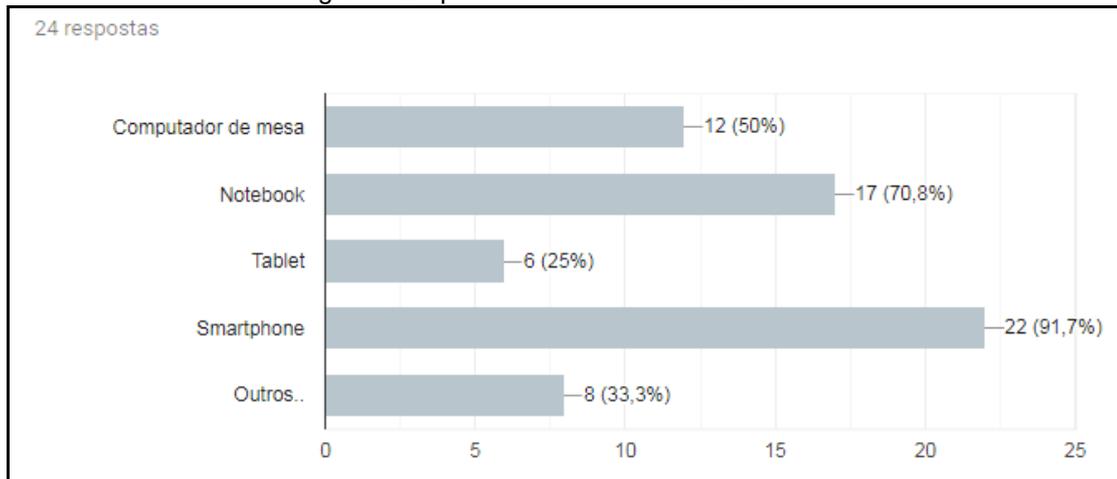
O *smartphone* integra o grupo das TDICs digitais (Tecnologias de Informação e Comunicação) e possui ferramentas que permitem múltiplos usos no ambiente escolar e fora dele, favorecendo uma interatividade com o conhecimento (SILVA; TRAJANO; LIMA, 2018).

As tecnologias digitais de informação e comunicação são novos conjuntos de ferramentas, as quais possuem diferentes formas de utilização, seu emprego diário nas vidas das pessoas tem facilitado e otimizado o tempo dos usuários durante o uso, pois ela auxilia com rapidez de finalização em diversas atividades que antes demandava grande quantidade de tempo (SILVA; LIMA; TRAJANO, 2018, p. 1)

A tecnologia digital, então, faz parte do cotidiano desses adolescentes.

Julgou-se interessante incluir o ambiente doméstico na pesquisa, visto ser complementar ao escolar e também porque neste ambiente os alunos continuam fazendo uso de dispositivos digitais.

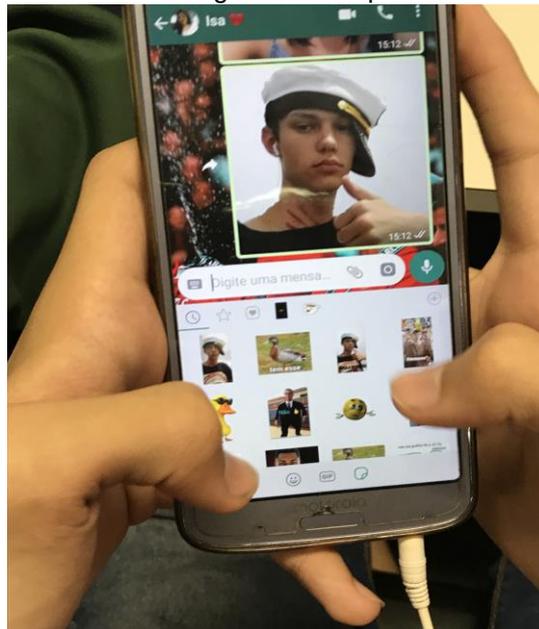
Figura 5 Dispositivos eletrônicos utilizados em casa



Fonte: A autora (2019)

Como salientam Silva e Silva (2017), os smartphones fazem parte das chamadas TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e possuem ferramentas que promovem uma interatividade do sujeito com o conhecimento.

Figura 6 Smartphone



Fonte: A autora (2019)

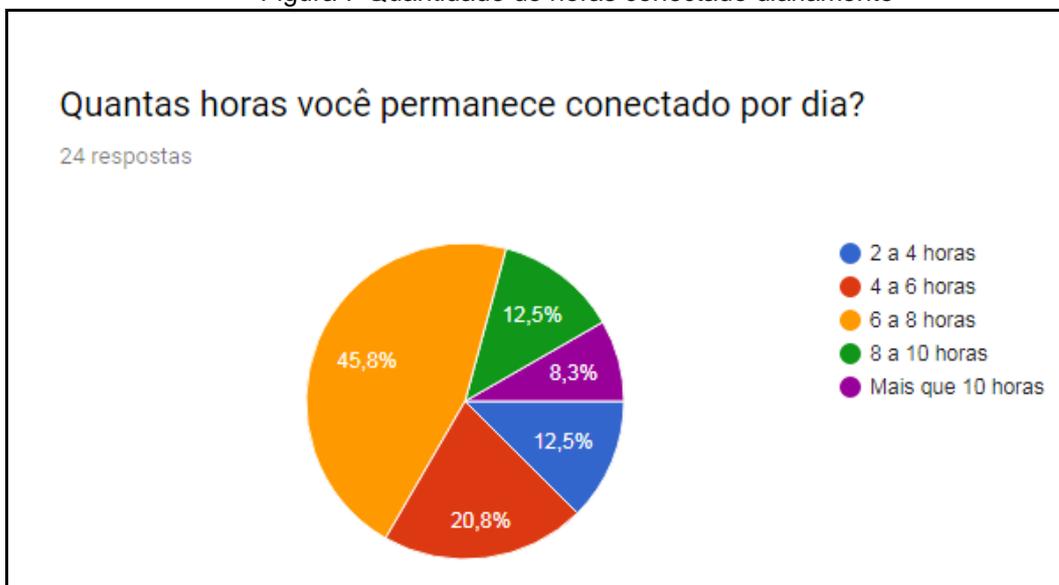
*Smartphone*, que traduzido significa telefone esperto, é o produto com mais consumidores no mundo. Ao mesmo tempo em que apresentam funcionalidades básicas, como fazer e receber chamadas, esses aparelhos possuem sistemas altamente evoluídos e complexos, que agilizam os comandos (SILVA; TRAJANO; LIMA, 2018).

(...) fazem ligações de voz e/ou de vídeos, possuem sistemas de apoio mais desenvolvidos que garantem grande velocidade de transmissão de dados quando estão em acesso com a internet, possuem uma multimídia mais robusta, possuem telas com grandes resoluções e que tem a tecnologia *touchscreen* (tela sensível ao toque) (SILVA; TRAJANO; LIMA, 2018, p. 3).

Sobre os dispositivos eletrônicos, conforme pesquisa realizada em 2017, pelo PNAD e IBGE, o índice de uso dos *smartphones* é maior do que o de TVs, nas residências de todas as regiões do país, assim como indica a pesquisa em questão.

Incluiu-se neste pré-teste o tempo de conexão diária, já que, conforme ressaltado, esta é uma geração altamente conectada, sendo que os dispositivos digitais e Internet fazem parte do cotidiano.

Figura 7 Quantidade de horas conectado diariamente



Fonte: A autora (2019)

A maioria dos participantes (45,8%) respondeu que passam de seis a oito horas conectados diariamente.

De acordo com o Relatório Digital 2019, da *We Are Social* e da *Hootsuite*, em geral, os brasileiros passam 9h 29 min por dia na internet, um número bem acima da média global, que é de 6h e 42 min.

O resultado da pesquisa confirma esses dados e mostra ainda que os jovens passam praticamente metade do dia conectados, navegando, utilizando o *smartphone* para os mais diversos fins como: informar-se, divertir-se, ocupar o tempo.

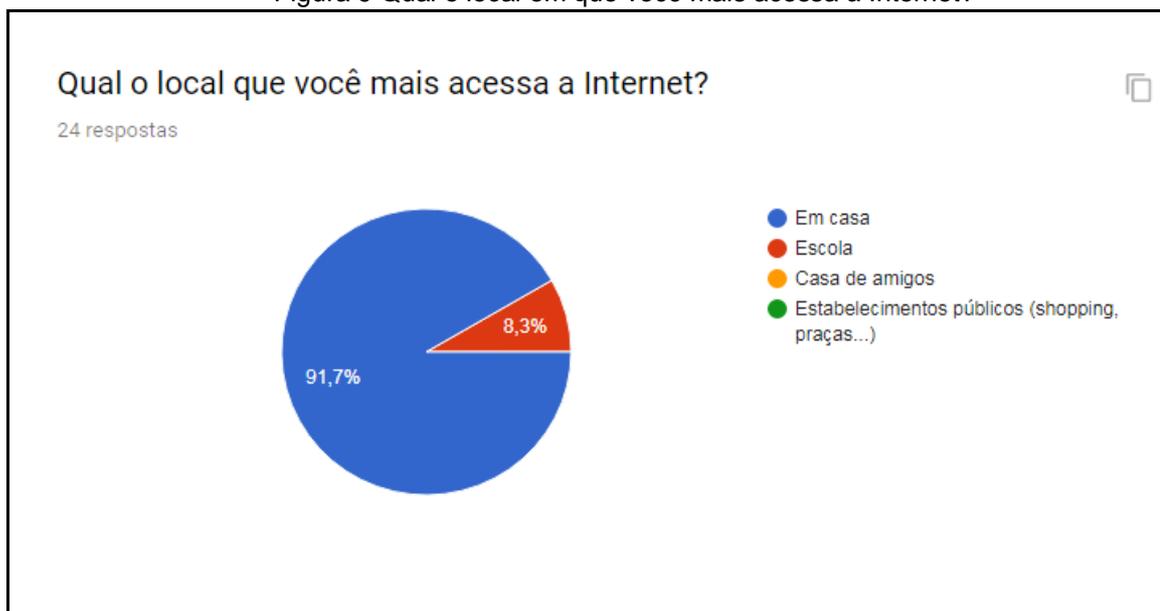
Figura 8 Tempo médio diário gasto com mídias



Fonte: pagbrasil.com

Também foi questionado sobre o local em que os participantes mais acessam à Internet.

Figura 9 Qual o local em que você mais acessa à Internet?



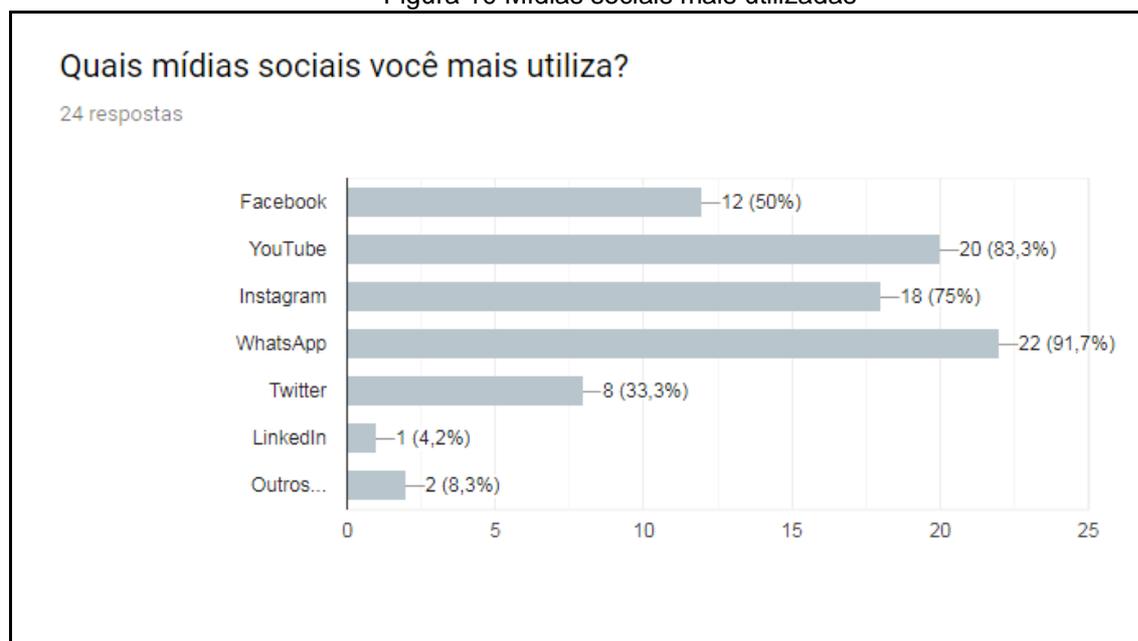
Fonte: A autora (2019)

As respostas evidenciam que os dispositivos ainda não são utilizados como deveriam no ambiente escolar, já que, quase que a totalidade dos participantes utiliza o *smartphone* em casa, possivelmente com finalidades de entretenimento.

Os resultados confirmam o que outros estudos têm apontado: a tecnologia ainda não faz parte do cotidiano educacional e, com isso, a escola está desperdiçando uma excelente oportunidade de, através dela, tornar as aulas mais interessantes, criando ambientes interativos e dinâmicos, motivando melhor os alunos para se envolver com a aprendizagem.

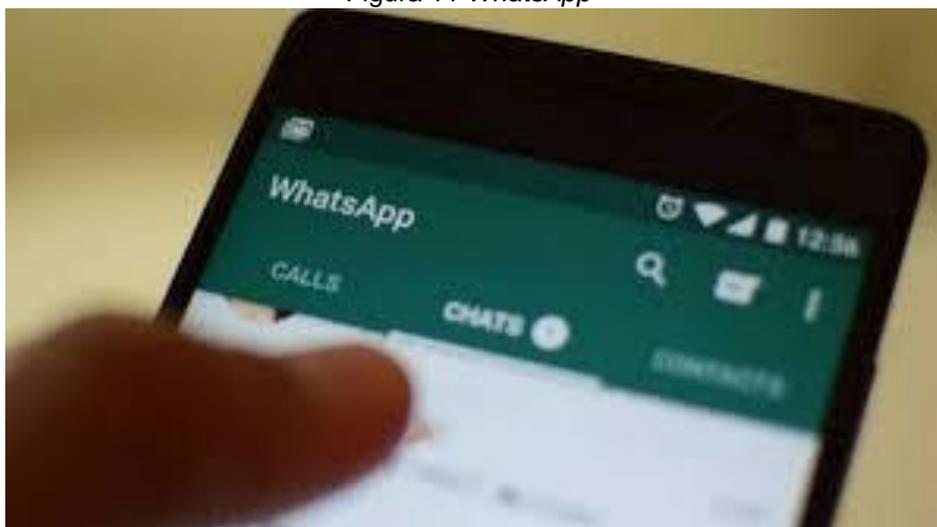
Também foi perguntado sobre as preferências de mídias sociais, conhecidas como redes sociais, e que incluem *sites* e aplicativos que permitem aos usuários se conectar, interagir e compartilhar conteúdo.

Figura 10 Mídias sociais mais utilizadas



Fonte: A autora (2019)

De acordo com as preferências das mídias sociais, o *WhatsApp* é o mais acessado. O que tornou esse aplicativo popular no Brasil é a rapidez com que as mensagens são veiculadas, em comparação com as chamadas via telefone.

Figura 11 *WhatsApp*

Fonte: A autora (2019)

Neri (2015, p. 1) comenta que, o *Whatsapp* é “um aplicativo multimídia de comunicação instantânea e sua principal função é a troca de mensagens de texto, vídeos e imagens entre usuários”. Como complementa, “é compatível com dispositivos móveis como *Tablet*, *Smartphones* e *Ipad*, porém, mais utilizados em *Smartphones* e *Ipad* com acesso à internet, via *Wi-Fi* ou 3G” (NERI, 2015, p. 1).

Isso indica também que os participantes, por serem jovens, cresceram em contato com a tecnologia. É uma geração de letrados digitais.

Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2005, p.135).

As interações no *WhatsApp* são repletas de discursos multimodais e requerem uma interação ativa entre os participantes na construção de elementos multimodais, que compreendem textos, imagens, *gifs*, *stickers*.

Como define Dionisio (2007), o texto multimodal é um processo baseado na utilização de diferentes tipos de representação, incluindo, então, a linguagem verbal escrita e outras formas de registro, como a linguagem oral e gestual, tais como “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONISIO, 2007, p. 178).

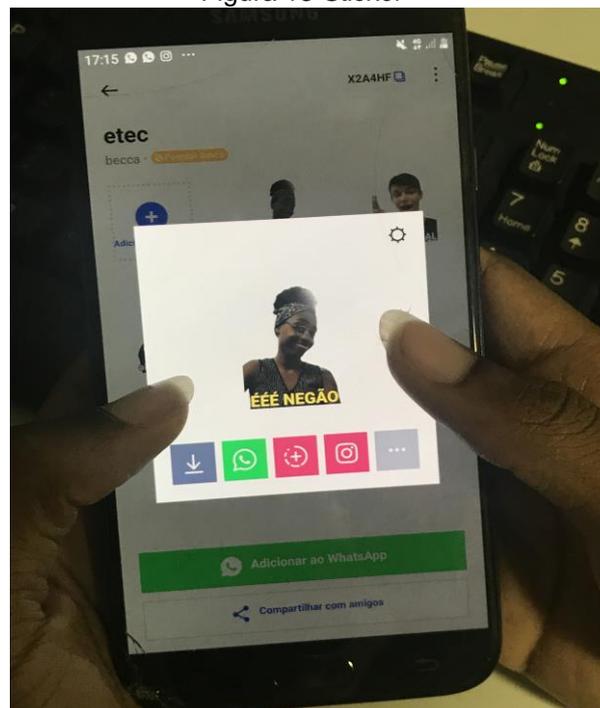
Os *gifs* (*Graphics Interchange Format*) ou formato de intercâmbio de gráficos é um formato de imagem, “lançado em 1987, pela *CompuServe*, para disponibilizar um formato de imagem com cores, em substituição ao formato RLE, que era apenas preto e branco” (BRITO, 2013, p. 1). Já os *stickers* são figurinhas, popularizados pelo *WhatsApp*, sendo um recurso utilizado principalmente em conversas.

Figura 12 Meme



Fonte: A autora (2019)

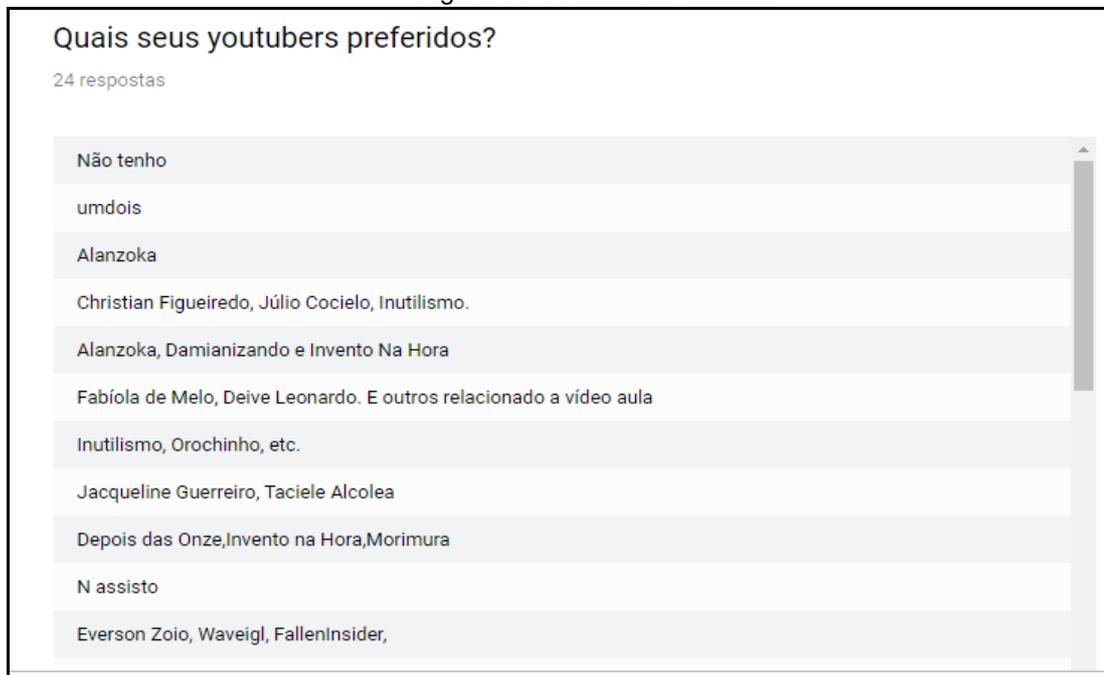
Figura 13 Sticker



Fonte: A autora (2019)

Incluiu-se nesta pesquisa as preferências quanto aos *youtubers*, que são figuras de forte apelo junto aos jovens, sendo, inclusive, considerados influenciadores de comportamento, de formas de pensar e agir.

Figura 14 *Youtubers* Favoritos



Fonte: A autora (2019)

A Plataforma do *YouTube* foi criada em 2005, por três jovens americanos, que buscavam uma alternativa para compartilhar vídeos entre amigos. Popularizou-se rapidamente entre os jovens de todo o mundo, que passaram a utilizar, com o tempo, os recursos oferecidos pelo portal para compartilhar outros conteúdos, como opiniões pessoais (RAUBER; MOREIRA, 2017).

A expansão do uso não apenas do *YouTube*, mas de alternativas futuras pode definir também a formação de novas camadas da sociedade, espectadores de frivolidades e do banco de dados permanente da *web* e de pessoas que não apenas informam-se de muitas fontes, mas que também assumem o papel de provocadora de discussão ao registrar *on-line* a sua opinião. (PASE, 2008, p. 250).

Esta nova plataforma digital criou então uma nova figura nas redes sociais: o *Youtuber*. Usuários que produzem e postam vídeos, produzidos em diferentes locais como: quartos, casa de amigos e escolas. O material compartilhado no *YouTube* inclui comentários e opiniões sobre determinados assuntos, brincadeiras,

curiosidades. “Desta forma, algumas figuras ganharam popularidade e fama, tendo seus conteúdos visualizados por milhares e até milhões de pessoas” (RAUBER; MOREIRA, 2007, p. 7).

Figura 15 Youtube

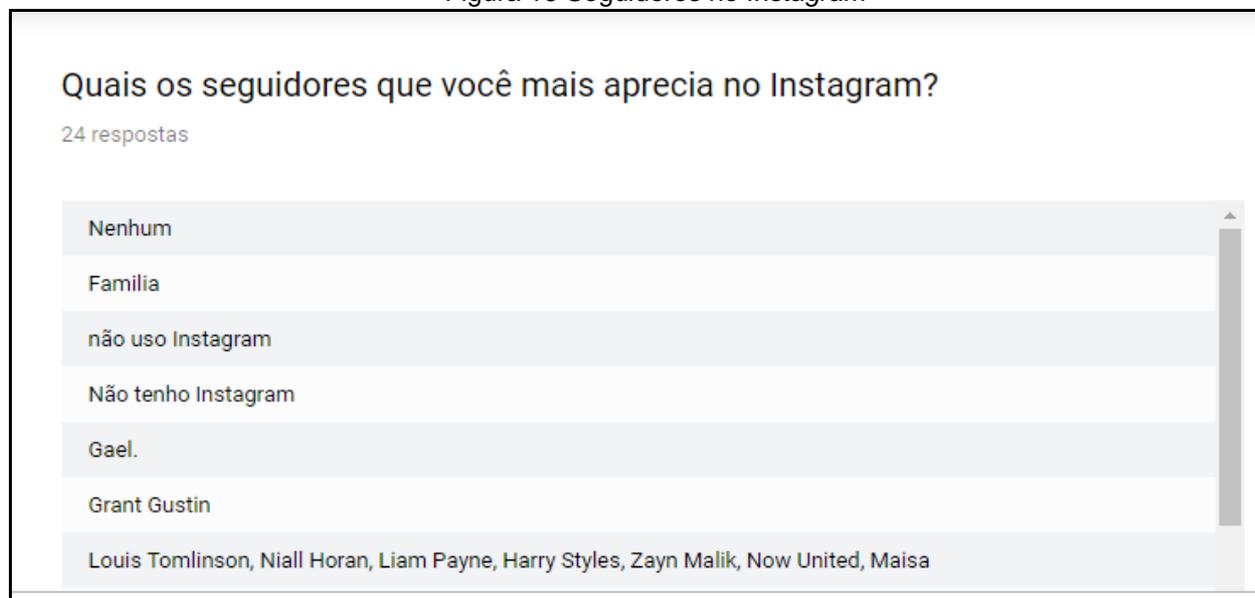


Fonte: O participante (2019)

Os resultados da pesquisa confirmam os achados de outros estudos, ou seja, que os alunos estão conectados com o mundo digital e possuem conhecimento sobre os dispositivos e as possibilidades que estes oferecem.

Com relação a outras plataformas, foi questionado aos participantes quais seguidores ou comunidades mais gostam no *Instagram*.

Figura 16 Seguidores no *Instagram*



Fonte: A autora (2019)

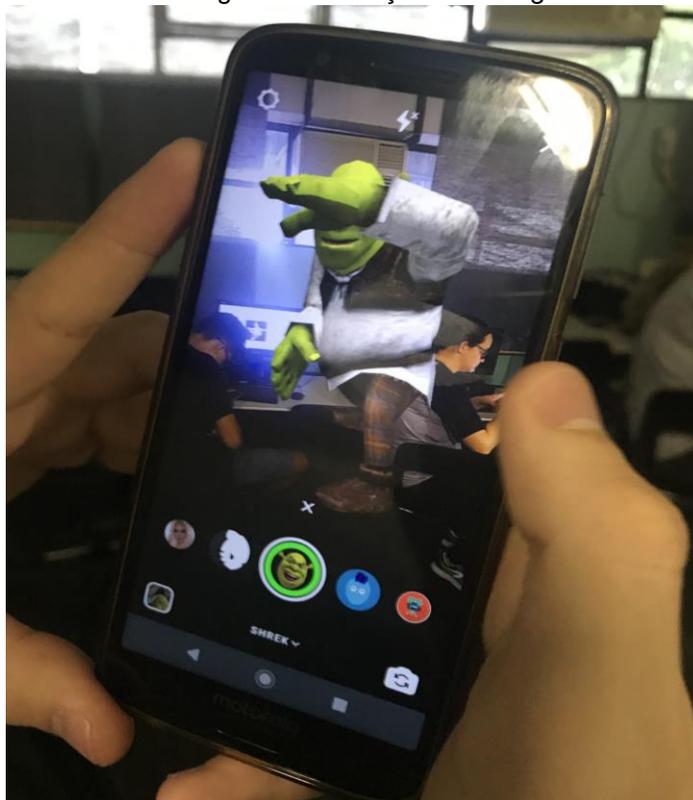
O *Instagram* é um aplicativo criado pelo americano Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger. Enquanto estudavam Ciências da Computação, os dois criaram o Burbn, que era um aplicativo de geolocalização, chat e compartilhamento de fotos. Porém, seu uso tornou-se muito complicado e, para deixar o aplicativo mais

simples para os usuários, foi lançado então o *Instagram*, que além do compartilhamento, possibilita adicionar filtros às fotos. Acabou tornando-se uma nova rede social e popularizou-se em todo o mundo, permitindo aos usuários curtir e comentar as fotos postadas (LIMA, 2017).

O aplicativo surgiu no cenário do Ciberespaço, no ano de 2010, e vem ganhando seguidores numa proporção gigantesca, pois, além de ser gratuito, possibilita a postagem de imagem, aplicando efeitos sobre ela antes de compartilhar com o público, e graças ao seu apelo visual, ele proporciona todas as vantagens informativas que uma imagem é capaz de produzir (ALVES; MOTA; TAVARES, 2018, p. 25)

Como acrescentam, o *Instagram* insurge-se nesse espaço virtual, “numa perspectiva de se tornar o difusor de novas formas de encontros colaborativos na rede, por se apresentar como uma rede social *online* focada na comunicação e autoria visual” (ALVES; MOTA; TAVARES, 2018, p. 25).

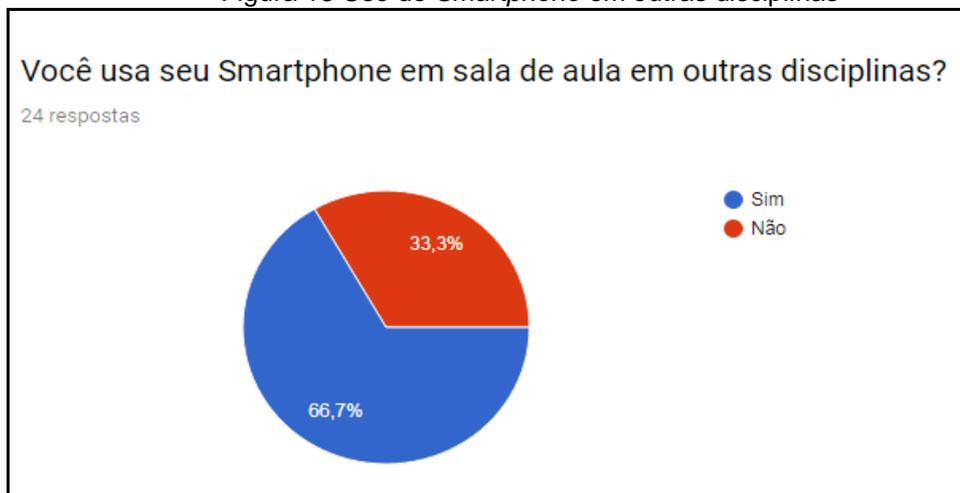
Figura 17 Interação no *Instagram*



Fonte: A autora (2019)

Como cada vez mais a tecnologia digital tem adentrado os espaços escolares, foi perguntado aos participantes com que finalidade usam os *smartphones* em sala de aula.

Figura 18 Uso do *Smartphone* em outras disciplinas



Fonte: A autora (2019)

Segundo Ruybal (2016, p. 4), “o *smartphone* permite a inserção do aluno em diferentes contextos, em situações reais de interação, que lhe possibilita interagir por meio da linguagem, agir no mundo e com o outro”.

Os resultados apontam que, como estão conectados ao mundo digital, os adolescentes estão descobrindo diferentes formas de se utilizar os dispositivos, não apenas para entretenimento, mas também para aprender e ampliar seus conhecimentos.

As pesquisas da UNESCO revelaram que os aparelhos móveis podem auxiliar os instrutores a usar o tempo de aula de forma mais efetiva. Quando os estudantes utilizam as tecnologias móveis para completar tarefas passivas ou de memória, como ouvir uma aula expositiva ou decorar informações em casa, eles têm mais tempo para discutir ideias, compartilhar interpretações alternativas, trabalhar em grupo e participar de atividades de laboratório, na escola ou em outros centros de aprendizagem (UNESCO, 2014, p. 18).

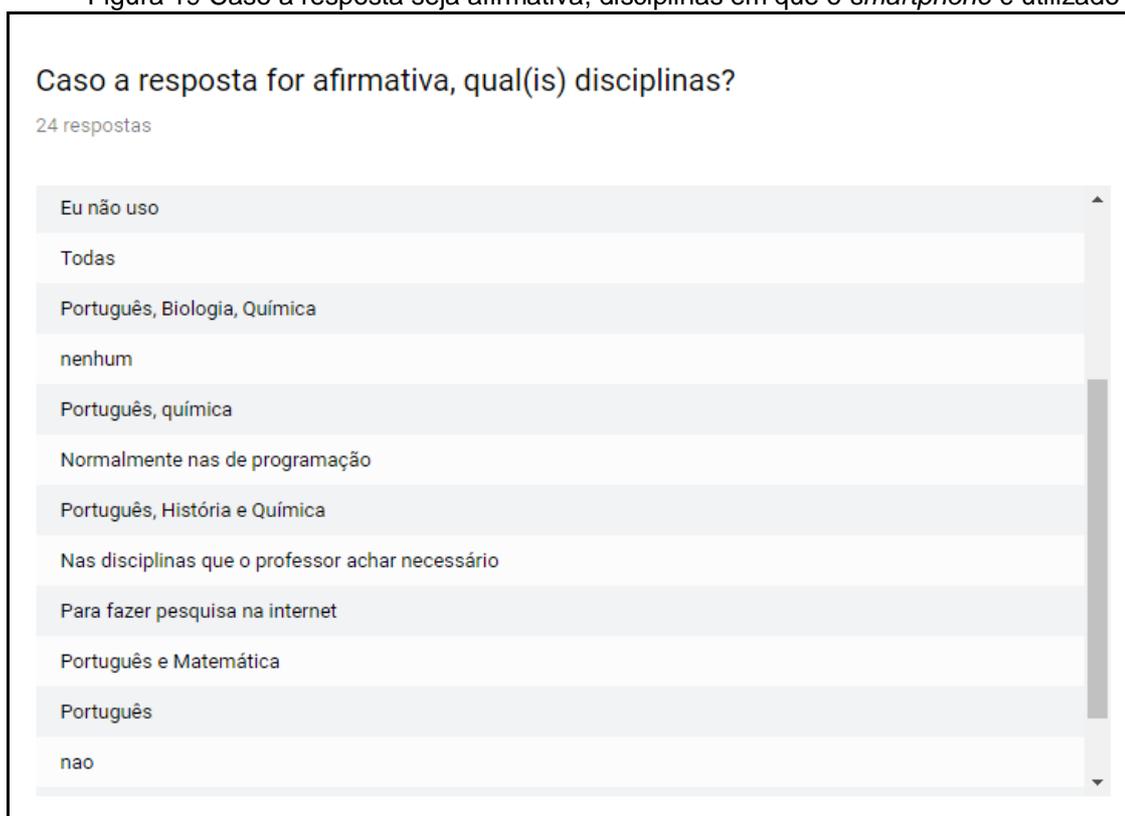
Ruybal (2018, p. 5) complementa que a utilização do *smartphone* em sala de aula é de grande importância, favorecendo o desenvolvimento e aprimoramento de capacidades, competências e habilidades discentes e docentes. Para o professor, permite “agilizar as atividades (consultas na internet para pesquisa em tempo real) e

a organização pedagógica (boletins, calendários de reuniões pedagógicas para professores e alunos, livro de chamada tudo on-line) ”.

[...] a aplicação eficaz das tecnologias digitais consiste em enriquecer o mundo do aprendiz para sustentar interações produtivas e favorecer o desenvolvimento de sua inteligência. Não são os métodos e as técnicas de ensino, como se acreditou, que vão melhorar as aprendizagens, muito pelo contrário, são as atividades de trocas, as atividades exploratórias, experimentais, as atividades de comunicação, as atividades interativas, de colaboração e de cooperação entre os aprendizes e as pessoas (colegas e professores), entre os aprendizes e as fontes de informações que favorecerão as aprendizagens (FAGUNDES, 2008, p.10).

Quanto às disciplinas nas quais o *smartphone* é utilizado, a maioria (33,6%) respondeu que não utiliza o dispositivo, seguido de 25,7% que afirmou que utiliza em todas as disciplinas e 20,8% na disciplina de Língua Portuguesa.

Figura 19 Caso a resposta seja afirmativa, disciplinas em que o *smartphone* é utilizado?

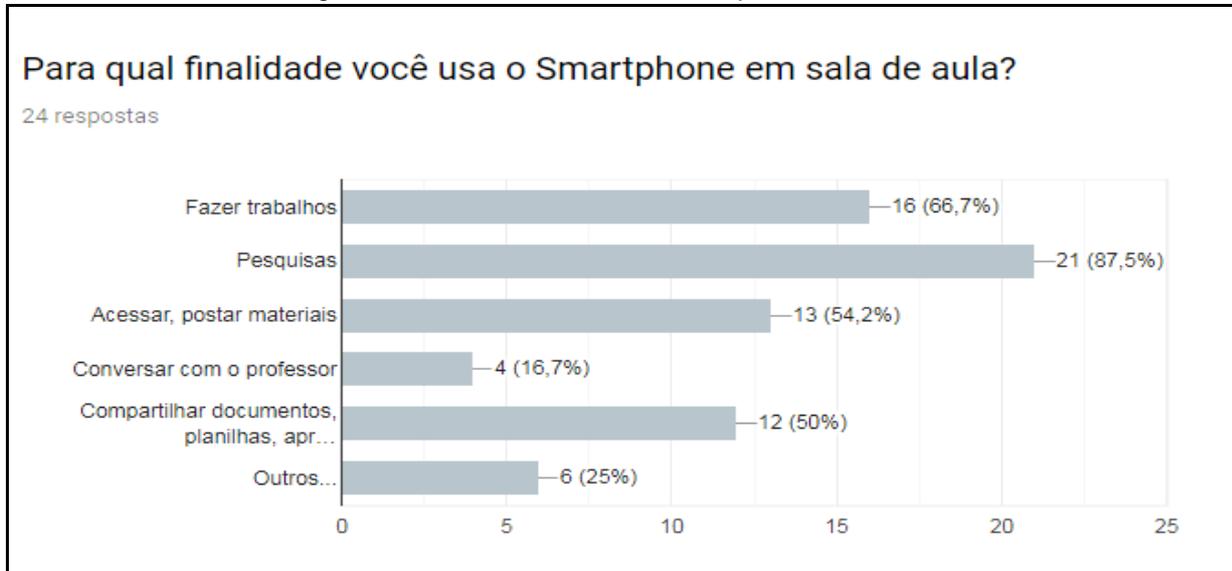


Fonte: A autora (2019)

Também se perguntou acerca da finalidade da utilização do *smartphone* em sala de aula. A maioria dos participantes apontou que utiliza para fazer pesquisas (87,5%), o que é um dado muito positivo, principalmente, quando são pesquisas acadêmicas. Além de ampliar o conhecimento, ajuda também a despertar a atitude

de pesquisador, de investigador no aluno, estreitando sua relação com a tecnologia digital.

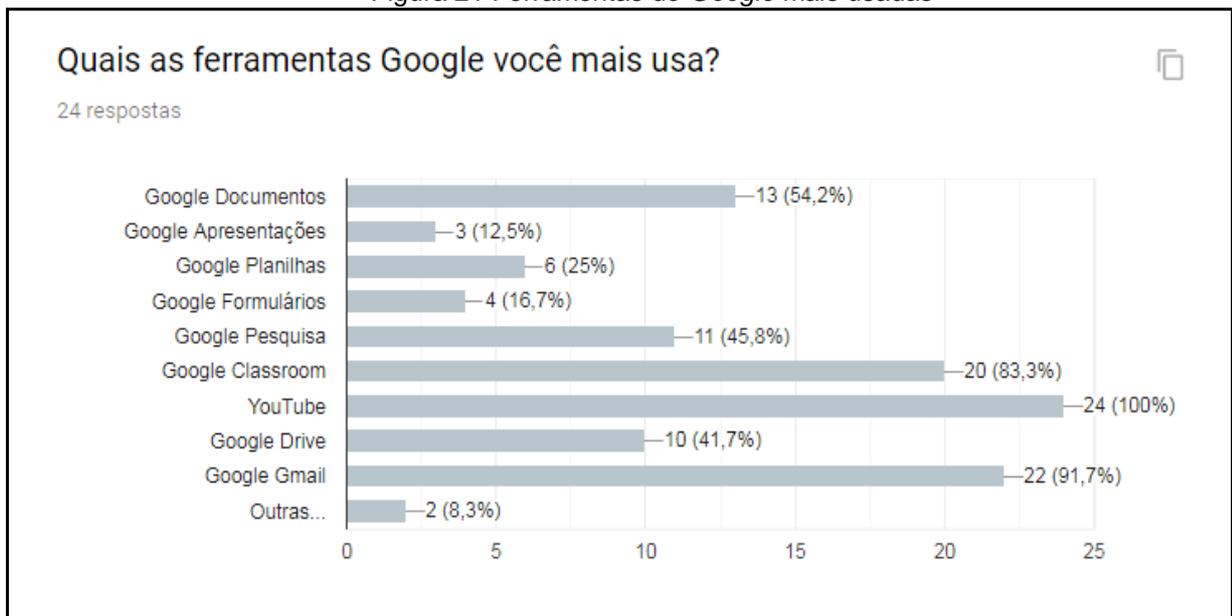
Figura 20 Finalidade do uso do *smartphone* em sala de aula



Fonte: A autora (2019)

Associada à questão anterior, julgou-se interessante verificar quais as ferramentas do *Google* são mais usadas pelos participantes.

Figura 21 Ferramentas do *Google* mais usadas



Fonte: A autora (2019)

Todos os participantes utilizam o *YouTube*, confirmando, então, os achados de outros estudos que apontam a popularização desta ferramenta junto aos

adolescentes e jovens, já que permite acessar e compartilhar vídeos, entre outros conteúdos.

## PRODUTO

Os encontros ocorreram uma vez por semana, às sextas-feiras, no período vespertino, com duração de quatro horas e as atividades foram realizadas nos laboratórios de informática, da instituição escolar.

A princípio, ocorreu muita resistência à participação porque em outro componente disciplinar de *WEB* os alunos já tinham que desenvolver um site em HTML (*Hypertext Markup Language*), que é uma linguagem de marcação de hipertextos. Após muitas explicações, aplicabilidade na prática, os alunos perceberam que seria muito mais simples e interativo a construção do site no *Google Site*.

Foi proposto aos participantes que fizessem uma releitura de elementos do cotidiano como *banners*, objetos e fachadas. O objetivo foi levantar as percepções da realidade, estimulando, por meio da utilização da ferramenta tecnológica, a criatividade, a imaginação e ainda o senso de observação da realidade circundante.

Foi também sugerido como atividade que os participantes falassem de suas percepções sobre as ferramentas do *Google Suite For Education* e da experiência, assim como das possibilidades de interação.

Os alunos foram divididos em dois grupos, conforme a própria estrutura do curso. As duas turmas foram acompanhadas pela professora pesquisadora no processo de construção de *gifs*, *stickers*, memes, logo, *banners*, retoques, construção e efeitos de imagens.

As interações, durante o semestre, ocorreram no *Google Classroom*, com postagens e acessos às orientações para realização das atividades.

Em meados de outubro, começamos a confecção do *site* no *Google Sites*, no intuito de tornar permanentes as produções e relatos de experiências, para que, nos próximos módulos, discentes e docentes encontrassem material para pesquisa e produção. Durante a montagem, percebeu-se que a Ferramenta *Google Apresentações* era o melhor *layout* para o upload de suas atividades porque apresentou um melhor design.

Figura 22 Uso dos dispositivos móveis na criação de logo no *Photoshop CS6*



Fonte: A autora (2019)

A Figura mostra um aluno, do primeiro módulo, do Ensino Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, utilizando um *smartphone* para acessar as orientações no *Google Classroom*, postar e comentar a criação de seus produtos, durante a prática no laboratório de informática.

A figura a seguir mostra o layout da *Home* do *Google Sites*.

Figura 23 *Home* do *Google Sites* – *Google Suite For Education* – práticas de Multiletramentos



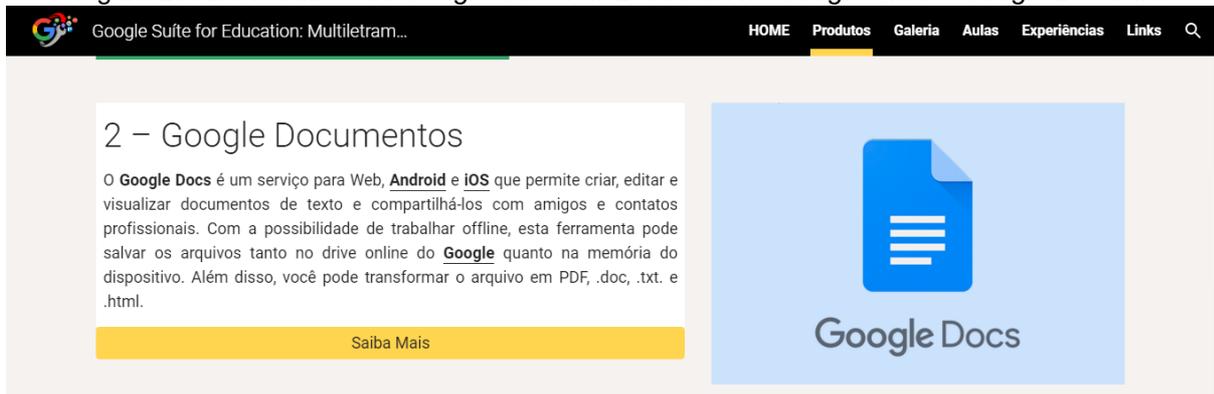
Fonte: Os participantes (2019)

Figura 24 Aba Produtos do Google Suite For Education no Google Sites – Google Sala de Aula



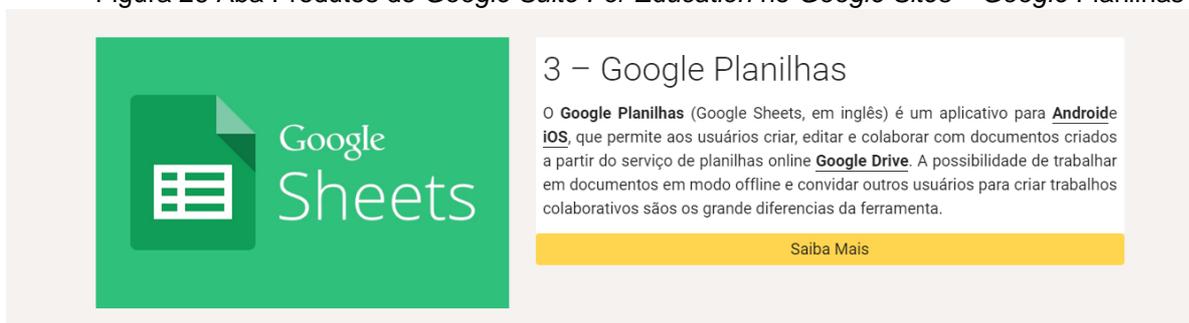
Fonte: Os participantes (2019)

Figura 25 Aba Produtos do Google Suite For Education no Google Sites – Google Documentos



Fonte: Os participantes (2019)

Figura 26 Aba Produtos do Google Suite For Education no Google Sites – Google Planilhas



Fonte: Os participantes (2019)

Figura 27 Aba Produtos do *Google Suite For Education* no *Google Sites* – *Google Apresentações*



Fonte: Os participantes (2019)

Figura 28 Aba Produtos do *Google Suite For Education* no *Google Sites* – *Google Forms*



Fonte: Os participantes (2019)

Figura 29 Aba Produtos do *Google Suite For Education* no *Google Sites* – *YouTube*



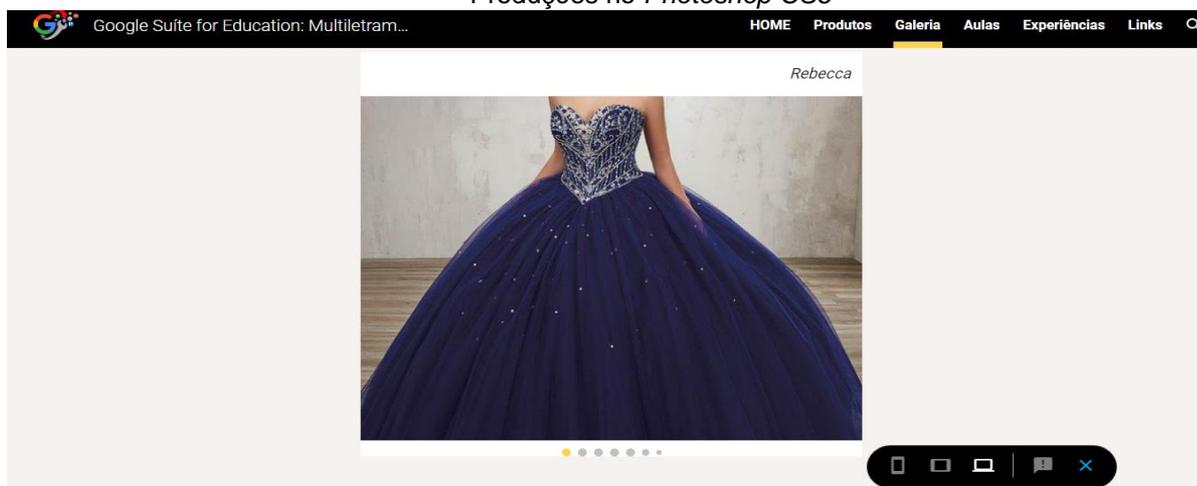
Fonte: Os participantes (2019)

Figura 30 Aba Produtos do *Google Suite For Education - Google Sites*

Fonte: Os participantes (2019)

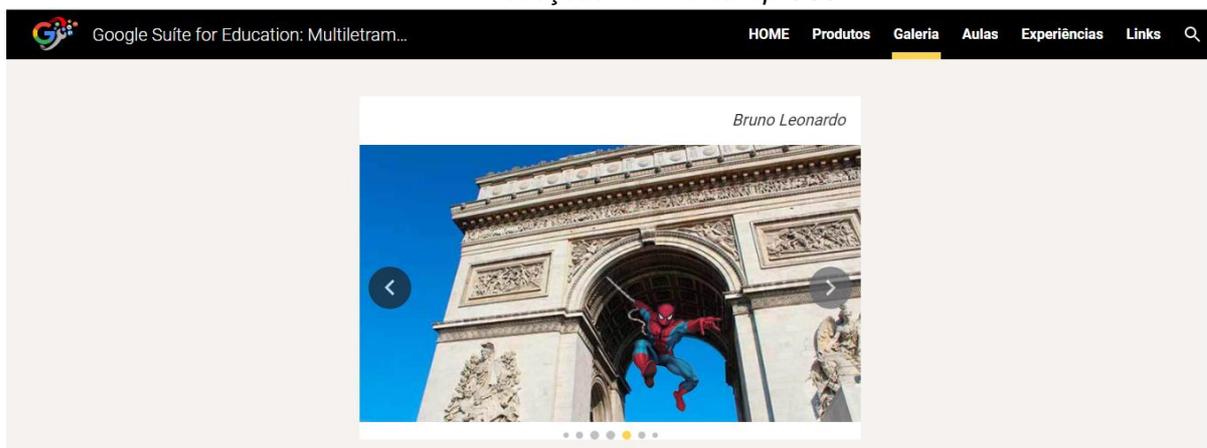
## 5.1 Avaliação do Artefato

A seguir, estão algumas das produções dos alunos, por meio do *PHOTOSHOP CS6*, com *upload* no carrossel de imagens. Os participantes perceberam que esta opção do *Google Sites* permitia uma melhor visualização, sem cortes das imagens. Na aba Galeria, os participantes reuniram inúmeras produções durante o semestre, sem preocupação se o espaço do *Drive* seria suficiente ou não. Os alunos tiveram a liberdade de exibir suas atividades porque, com a nova conta de *e-mail* com o domínio *@scseduca.com.br* a capacidade é ilimitada para armazenamento. Observa-se que eles conseguiram assimilar as informações teóricas e, como já tinham contato com as ferramentas digitais, não encontraram dificuldade para realizar a tarefa.

Figura 31 Aba Galeria do *Google Suite For Education - Google Site*  
Produções no *Photoshop CS6*

Fonte: Os participantes (2019)

Figura 32 Aba Galeria do *Google Suite For Education - Google Sites*  
Produções no *Photoshop CS6*



Fonte: Os participantes (2019)

Na aba Aulas, o espaço foi destinado para compartilhamento de materiais produzidos aula a aula no *Photoshop*, pela pesquisadora e, testadas pelos participantes, com sugestões dos mesmos por novos temas. Com a hospedagem do *site*, o espaço ficará disponível permanentemente para consulta por novas turmas e colegas de trabalho.

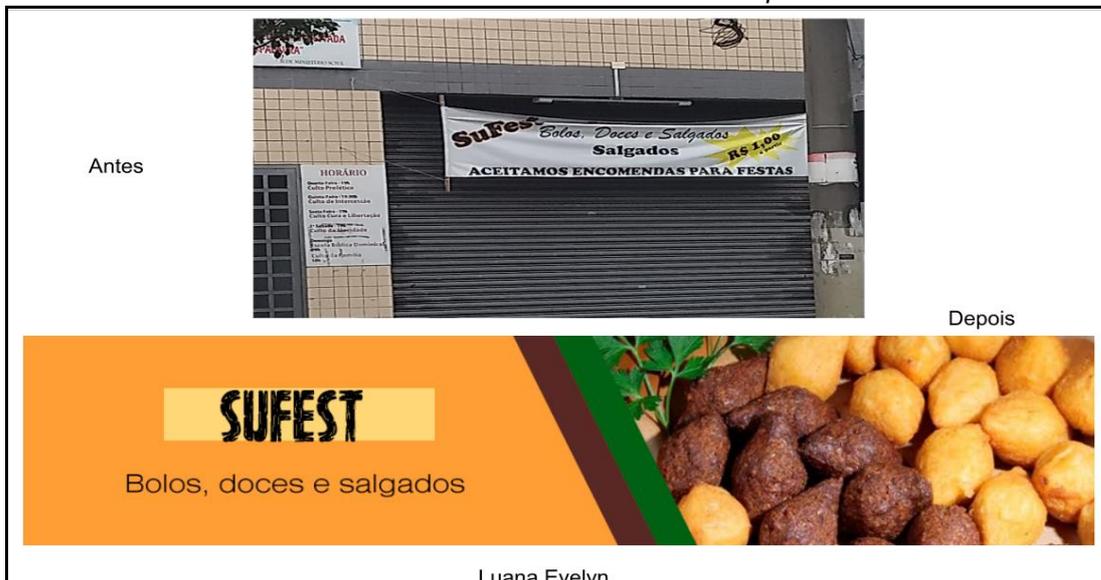
Figura 33 Aba Aulas do *Google Suite For Education - Google Sites*  
Tutorial das aulas no *Photoshop CS6*



Fonte: Os participantes (2019)

Na aba Links, os participantes puderam hospedar seus links no *Google* Apresentações das imagens maiores, pois perceberam uma melhor visualização e a opção de interagir com comentários sobre as produções dos demais colegas.

Figura 34 Aba Links do *Google Suite For Education – Google Sites* Releitura de banners no *Photoshop CS6*



Fonte: Os participantes (2019)

Figura 35 Aba Links do *Google Suite For Education – Google Sites* Confecção de memes no *Photoshop CS6*



Fonte: Os participantes (2019)

Figura 36 Aba *Links* do *Google Suite For Education* – *Google Sites*  
Confecção de *memes* no *Photoshop CS6*



Fonte: Os participantes (2019)

Figura 37 Aba *Links* do *Google Suite For Education* – *Google Sites*  
Confecção de *Stickers* no *Photoshop CS6*



Fonte: Os participantes (2019)

Na aba *Experiências*, o participante pôde relatar suas percepções e opiniões, tanto positivas quanto negativas sobre o uso das Ferramentas *Google Suite For Education* e suas impressões sobre as produções midiáticas dos colegas. Pode, ainda, dar sugestões sobre novas atividades a serem inseridas nas aulas, assim como produzir áudios e vídeos para contribuir constantemente, mesmo ao término do curso. A seguir alguns relatos de experiências de alguns participantes:

Figura 38 Aba Experiências do *Google Suite For Education – Google Sites - Relatos*

Google Apresentações: "A ferramenta não ficando atrás das outras, ajudando muito na criação de apresentações em slides, auxiliando nas postagens e até mesmo nas suas próprias apresentações de trabalhos feito na escola." - Rebecca

Fonte: O participante (2019)

Figura 39 Aba Experiências do *Google Suite For Education – Google Sites - Relatos*

Google Sala de Aula: "É basicamente uma sala de aula digitalizada, que quando você perde alguma matéria por falta ou algo do tipo ela vai estar sempre lá, diferente de uma sala de aula comum. A agilidade também é um ponto muito bom, porque enquanto em uma sala de aula normal o professor tem que chegar na sala e ficar escrevendo na lousa, no Classroom ele pode mandar a lição e quando os alunos chegarem na sala a aula está pronta, em geral eu só vejo pontos positivos." - Mario

Fonte: O participante (2019)

Figura 40 Aba Experiências do *Google Suite For Education – Google Sites - Relatos*

Google Youtube: "O youtube como todos nós sabemos é a plataforma mais usada para ver videos engraçados, tristes, assustadores e etc. Lá as pessoas podem aprender em vídeo aula para tirar suas duvidas de alguma matéria mais depende de quem está usando essa plataforma vermelha tendo conteúdo como tanto infantil e adulto"-Isaci

Fonte: O Participante (2019)

Figura 41 Aba Experiências do *Google Suite For Education – Google Sites - Relatos*

Google Sites: "O Google Sites é a mais simples forma de se construir um site, sem ter conhecimento de HTML, CSS, JAVASCRIPT, etc. Nela você pode introduzir diversos temas, layouts, direcionado para qualquer tipo de usuário."-Gabriel

Fonte: O Participante (2019)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de bem integrados às tecnologias, a maioria dos participantes ainda não faz um uso adequado dos dispositivos móveis, pois o acesso visa apenas ao entretenimento como jogos, interação nas mídias sociais como *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, navegação aleatória na *Internet*, sendo ainda utilizados em alguns momentos das aulas, como para registrar os conteúdos passados pelo professor na lousa. Falta-lhes, assim, uma visão ampliada das possibilidades educacionais e formativas que esses dispositivos oferecem.

Portanto, esta foi uma experiência nova, plenamente válida, já que permitiu aos participantes um contato com as tecnologias digitais, diferente do que estão acostumados. Mais que isso, estimulou a curiosidade, a postura de pesquisador, favorecendo a tomada de decisões, o repensar das ações e suas consequências, o aprimoramento da escrita, por meio das produções textuais e da leitura.

Os resultados apresentados podem ser considerados satisfatórios, respondendo ao questionamento inicial, ou seja, o *Google Suite For Education*, de fato, contribui muito para as práticas de multiletramento, em especial quando se trata desta geração de nativos digitais, como é o caso dos participantes, que já nasceram em um cenário dominado pelas tecnologias de informação e comunicação digitais.

Os resultados da pesquisa preliminar mostraram que a maioria dos participantes tem um conhecimento prévio sobre as ferramentas e aplicativos da plataforma, principalmente o *Gmail* e o *YouTube*, utilizados, principalmente, com finalidades de diversão e entretenimento. Por isso, conhecer as possibilidades educativas dessas ferramentas, certamente, ampliou a visão dos participantes e espera-se que possam ter compreendido a amplitude de opções que elas oferecem, principalmente para o aprimoramento de sua formação acadêmica, profissional e pessoal.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é o potencial e a habilidade desta geração em lidar com as TDICs, já que cresceram em meio a elas, precisam ser melhor explorados pelos professores para, além de promover a aprendizagem significativa, criar ambientes interativos, abrindo espaço para que os alunos possam experimentar, criar, recriar o conhecimento utilizando essas tecnologias.

Para a prática docente, as tecnologias digitais oferecem um contributo importante, na medida em que transformam os ambientes educativos tornando-os

mais interessantes, motivadores, já que com a sua utilização aprender se torna, de fato, uma grande aventura.

Durante a realização das atividades propostas, os participantes demonstraram interesse, motivação, o que se acredita esteja relacionado com as possibilidades oferecidas pelo ambiente virtual, como de compartilhamento de conteúdos de forma dinâmica, além da interação.

Durante o percurso da pesquisa não foram observadas grandes dificuldades. Ao contrário, acredita-se que foi uma oportunidade única para os alunos usufruírem de seus dispositivos móveis, das ferramentas disponíveis, aprendendo a produzir textos de forma colaborativa.

Outro aspecto positivo é que estimulou a pesquisa, a reflexão crítica e, principalmente, permitiu trabalhar questões motivacionais, relacionais e acadêmicas. Portanto, o *Google Suite for Education* mostrou-se eficaz para as práticas de multiletramento, já que, por meio das atividades, foi possível observar as facilidades e vantagens que a ferramenta oferece para o aluno e também para o professor que tem possibilidade de acompanhar o desempenho acadêmico, dar uma devolutiva, responder aos questionamentos, propor debates, dentre outros.

Também o envolvimento dos alunos com as atividades foi satisfatório, apesar de uma certa resistência no primeiro momento, quando informados da construção de um site, mas depois, houve um comprometimento do grupo com o alcance dos objetivos propostos, o que foi fundamental para que a proposta fosse concretizada.

No contexto contemporâneo, a utilização das tecnologias digitais é uma realidade irreversível, também na educação. Mudou-se a forma de ensinar e de aprender. Assim, os docentes terão que aprender a lidar com essa nova realidade, a fim de proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa através dessas tecnologias.

Assim, esta experiência ressaltou a importância em se oportunizar aos alunos um contato interativo com as tecnologias digitais, abrindo espaço para que reflitam sobre as inúmeras possibilidades de exploração que elas oferecem e os benefícios, como o aprimoramento de capacidades, habilidades e competências, cada vez mais requisitadas no contexto contemporâneo competitivo.

## REFERÊNCIAS

- ALDÉ, A. A. **Construção da Política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. A Tecnologia Precisa Estar na sala de aula. **Revista Nova Escola**, São Paulo, jul.2010.
- ALVES, A. L.; MOTA, M. F.; TAVARES, T. P. O Instagram no processo de engajamento das práticas educacionais: a dinâmica para a socialização do ensino-aprendizagem. **Revista Científica da FASETE**, Paulo Afonso, n. 2, p. 25-43, 2018. ISSN: 1982-0577.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de Ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula. 6 ed. Joinville: Editora Univille, 2003.
- ANGELUCI, A. C. B.; PASSARELLI, B.; TEIXEIRA, M. V. **Protagonismo Infanto-juvenil na Sociedade Hiperconectada: programando futuros a partir da educação**. In: SOARES, I. de O.; VIANA, C. E.; XAVIER, J. B. (Orgs.). *Educomunicação e suas Áreas de Intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: ABPEducom, 2017. p. 336-43.
- ARAÚJO, H. M. C. **O uso das Ferramentas do Aplicativo “Google Sala De Aula” no Ensino de Matemática**. 2016. 93f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Matemática), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.
- AUFDERHEIDE, P. **Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy**. Washington, DC: Aspen Institute, 1992.
- BARBOSA, E. D. **Letramentos e Multiletramentos: um estudo etnográfico com professores em uma escola pública estadual na cidade de Itabuna – BA**. 2014. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2014.
- BARBOSA, A. F. (Coord.). **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras: TIC Educação 2013**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. ISBN: 978-85-60062-86-7.
- BARTON, D.; LEE, C. **Atuar num Mundo Social Textualmente Mediado**. In: \_\_\_\_\_. *Linguagem Online: textos e práticas digitais*. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 39-62.

BORGES, J.; OLIVEIRA, L. Competências Infocomunicacionais em Ambientes Digitais. **Observatório (OBS\*) Journal**, Portugal, v. 5, n. 4, p.291-326, 2011.

BRAGA, J. L. **Circuitos Versus Campos Sociais**. In: MATTOS, M. A.; JANOTTI JUNIOR, J.; JACKS, N. (Orgs.). *Mediação & Miatização*. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2012. p. 31-52. ISBN: 978-85-232-0955-1.

BRITO, E. **O que é GIF?** 2013. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/04/o-que-e-gif.html>> Acesso em: 27 out.2019.

BRITO, M. S. da S. Tecnologias para a EaD Via Internet. In: ALVES, L.; NOVA, C. **Educação e Tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador: UNEB, 2003, p. 61-87.

BROWN, S. **Crime and Law in Media Culture**. Buckingham: Open University Press. 2003.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: CUP, 1999.

CAPOBIANCO, L. **Abordagem Multidisciplinar de Literacia Digital para Pesquisa em Comunicação**. In: PASSARELLI, B.; AZEVEDO, J. (Orgs.). *Atores em rede: olhares luso-brasileiros*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

CARVALHO, A. A. A. (Org.). **Apps para Dispositivos Móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários**. Lisboa: Ministério da Educação. 2015.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERIGATTO, M. P.; CASARIN, H. de C. S. Contribuições da *Media literacy* para a Avaliação Crítica de Fontes de Informação Midiáticas **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, n. esp., p. 155-76, jul.2017. ISSN: 1980-6949

COLELLO, Sílvia Maria Garcia. **Alfabetização e Letramento: repensando o ensino da língua escrita**. Disponível em: <[www.hottopos.com](http://www.hottopos.com)> Acesso em: 03 nov.2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006.

CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (Orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: Gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 189-216.

COSTA, A. Q. da; ROSA, B.B.; VETRITTI, F. G. C. de M. Literacias de Mídia e Informação (MIL) no Âmbito do Observatório da Cultura Digital do NACE Escola do Futuro – USP: estudos sobre os avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Brasil. In: SOARES, I. de O.; VIANA, C. E.; XAVIER, J. B. (Orgs.). **Educomunicação e suas Áreas de Intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017. p. 329-35.

COUTINHO, G. L. **Era dos Smartphones: um estudo exploratório sobre o uso dos smartphones no Brasil**. 2014, 67f. Monografia (Bacharelado em Publicidade e Propaganda), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DIAS, A. V. M. **Hipercontos Multissemióticos**. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 95-122.

DINIZ, R. H. N.; ALMEIDA, J. C. F.; RODRIGUES, B. F. L. et al. **Utilizando o Google Classroom como Ferramenta Educacional – percepções e potenciais**. Anais ... 24º Congresso ABED, Florianópolis, p. 1-8, out.2018.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DRESH, A.; LACERDA, D. P.; ANTUNES JÚNIOR, J. A. **Design Science research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia**. Porto Alegre: Bookman, 2015. ISBN: 978-85-8260-299-7.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en Educación**. Tradução de Pablo Manzano. 3 ed. Madrid: Morata, 1997.

ESHET-ALKALAI, Y. Digital Literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia** (2004) 13(1),93-106.

FAGUNDES, Léa. **Tecnologia e educação: a diferença entre inovar e sofisticar as práticas tradicionais**. 2008. Disponível em: <groupsbeta.google.com/>. Acesso em: 14 nov.2019.

FAUSTO NETO, A. **Enunciação, Auto-referencialidade e Incompletude**. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 34, dez. 2007.

FONSECA, V. da. **Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008

GILSTER, P. **Digital Literacy**. New York: Wiley Computer Publishing, 1997.

GOMES, F. C. **Projeto um Computador por Aluno em Araucária – UCAA: investigando a prática dos professores**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2013.

GOMES, P. G. **Midiatização: um conceito, múltiplas vozes**. Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, v. 23, n. 2, ago.2016. ISSN: 1415-0549.

GUAZINA, L. **O Conceito de Mídia na Comunicação e na Ciência Política: desafios interdisciplinares**. Revista DEBATES, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 49-64, dez.2007.

HERNES, G. **Det mediavridde samfunn**. In: \_\_\_\_\_. Forhandlingsekonomi og blandningsadministrasjon. Bergen: Universitetsforlaget. 1978.

HJARVARD, S. *The Mediatization of Society. A Theory of the Media as Agents of Social and Cultural Change*. **Nordicom Review**, vol. 29, n. 2, p. 105-134, 2008.

HJARVARD, S. **Midiatização: conceituando a mudança social e cultural**. Revista **MATRIZES**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 21-44, jun.2014. ISSN:1982-8160.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: **Uso de Internet, televisão e celular no Brasil**. Brasil, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2Hi0DRd>> Acesso em: 10 abr.2019.

IENNACO, Juliana de Paula. **Tecnologias na Educação: a importância das novas mídias na formação do professor e seus desdobramentos no universo escolar.** 2009. Disponível em: <[www.webartigos.com](http://www.webartigos.com)>. Acesso em: 19 nov.2019.

JEWITT, C. **Multimodality and literacy in school classrooms. Review of Research in Education**, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Learning by Design Project Group. Learning by Design, Victorian Schools Innovation Commission & Common Ground**, Melbourne, 2005.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e o Ensino Presencial e a Distância.** 9 ed. Campinas: Papirus, 2010.

KERCKHOVE, D. de. **A pele da Cultura: investigando a nova realidade eletrônica** São Paulo: Annablume, 2009.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “Ensinar” o Letramento? Não Basta Ensinar a Ler e Escrever?** Campinas: UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas: Mercado das Letras, 1999.

LEE, A. Y. L.; SO, C. Y. K. **Media Literacy and Information Literacy: similarities and differences.** Comunicar: Media Education Research Journal, v. 21, n. 42, p. 137-45, 2014.

LEMOS, A. **Anjos Interativos e Retribalização do Mundo. Sobre interatividade e interfaces digitais.** 1997. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/interac.html>. Acesso em: 25 abr.2019.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2013.

LÈVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, V. A. **Mídia: Teoria e Política**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

LINHARES, R.; CHAGAS, A. M. Aprendizagens no ciberespaço: por uma pedagogia da comunicação em uma educação mestiça. In: PORTO, C.; MOREIRA, J. A. (Orgs.). **Educação no ciberespaço: novas configurações, convergências e conexões**. Aracaju: EDUNIT, 2017.

LISBÔA, G. L. P.; GUSMÃO, C. M. P.; LIMA; M. C. V. et al. **O uso do Google Apps For Education como Ferramenta no Processo de Ensino e Aprendizagem Colaborativos em Enfermagem**. Anais... V Congresso Nacional de Educação (CONEDU), Olinda, v. 1, p. 1-4, 2018. ISSN: 2358-8829.

MALTA, R. B.; GALINDO, D. **Entrevista ou bate papo? Apenas, momentos de reflexões com Derrick de Kerckchove**. Comunicação & Sociedade, v. 35, n. 2, p. 383-397, 2014.

MALTRÁS, B. B. **Indicadores de Producción**. In: \_\_\_\_\_. Los Indicadores Bibliométricos: fundamentos y aplicación al análisis de la ciência. Gijón: Trea, 2003

MARCONDES FILHO, C. **Prefácio à Edição Brasileira**. In: LUHMANN, N. A Realidade dos Meios de Comunicação. São Paulo: Paulus, 2005.

MARTINS, R. **5 ferramentas do Google for Education essenciais para sua escola**. 2016. Disponível em: <<https://www.qinetwork.com.br/5-ferramentas-do-google-for-education-essenciais-para/>> Acesso em: 26 out.2019.

MAZZON, J. A. **Análise do Programa de Alimentação do Trabalhador sob o Conceito de Marketing Social**. 1981. 154f. Tese (Doutorado em Administração), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

MCLUHAN, M. **Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem**. São Paulo: Cultrix, 2000.

MELO, H. M. D. de. **Práticas de Letramento e Multiletramento em sala de aula.** Anais Eletrônicos... III Congresso Nacional de Educação (CONEDU), v. 1, p. 1-12, 2016. ISSN: 2358-8829.

MERCADO, L. P. L. **Novas Tecnologias na Educação:** reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002.

MENDES, F. R. **A nova sala de aula.** Porto Alegre: Autonomia, 2012, p. 17

MORAES, M. C. **Pensamento Eco-Sistêmico:** educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 7 ed. Campinas: Papirus, 2003.

MORAN, J. M. **Aprendizagem Significativa.** 2008. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_inovadora/significativa.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/significativa.pdf)> Acesso em: 02 mai.2019.

MODROW, E. S.; SILVA, M. B. da. **A Escola e o uso das TIC: limites e possibilidades.** Cadernos PDE, Curitiba, p. 1-21, 2013.

MORI, C. **Por Novos e Múltiplos Letramentos.** Revista Na Ponta do Lápis, São Paulo, ano XII, n. 27, p. 6-11, 2016.

MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

NERI, J. H. P. Mídias Sociais em Escolas: uso do Whatsapp como ferramenta pedagógica no ensino médio. **Revista Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 14, p. 1-25, dez.2015. ISSN: 1809-046X.

NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures.** Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: <[http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf)>. Acesso em: 15 mai.;2019.

NICOLAU, M.; ABATH, D; LARANJEIRA, P. C. et al. **Comunicação e Semiótica:** visão geral e introdutória à Semiótica de Peirce. **Revista Eletrônica Temática**, ano VI, n. 8, p. 1-26, ago.2010.

OLIVEIRA, C. A. de. Entre Processos Formativos e Imperativos: o *whatsapp* como espaço significativo na orientação e formação. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E. de J.; CHAGAS, A. de M. (Orgs.). **WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: EDUFBA, 2017.

PRANDINI, R. C. Formação do Formador para a Atuação Docente Mediatizada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação. In: HESSEL, A.; PESCE, L.; ALEGRETTI, S. **Formação Online de Educadores: identidade em construção**. São Paulo: RG Editores, 2009, p. 63-88.

PASE, A. **Vídeo Online, Alternativa para as Mudanças da TV na Cultura Digital. 2008**. 268f. Tese (Doutorado em Comunicação Social), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PASSARELLI, B.; SALLA, T.; TAVERNARI, M. D. D. **Literacias Emergentes dos Atores em Rede: Etnografia Virtual com Idosos no Programa de Inclusão Digital AcessaSP**. Revista Prisma.com, v. 1, p. 14, p. 258-97, 2007. ISSN: 1646 – 3153.

PASSARELLI, B. Literacias Emergentes nas redes Sociais: estado da arte e pesquisa qualitativa no Observatório da Cultura Digital. In: \_\_\_\_\_.; AZEVEDO, J. (Orgs.). **Atores em rede: olhares luso-brasileiros**. São Paulo: EditoraSenac, 2010.

PAZ, A. **10 Ferramentas Google essenciais para empresas (a 7ª é obrigatória)**. 2019. Disponível em: <<https://midia.com.br/marketing/ferramentas-google/>> Acesso em: 26 out.2019.

PEREIRA, B. T. **O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Prática Pedagógica da Escola**. 2004. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)> Acesso em: 13 nov.2019.

POMBO, T. **Google Drive: ferramentas para a sala de aula**. In: CARVALHO, A. A. A. (Org.). Apps para Dispositivos Móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários. Lisboa: Ministério da Educação, 2015. p. 115-52.

POSSA, A. D. **Interação Comunicacional de Estudantes do Ensino Médio: netnografia para compreensão da nova ecologia cognitiva**. 2018. 149f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RASMUSSEN, J. *Human factors in a dynamic information society: where are we heading?* **Ergonomics**, 43(7), p. 869-79. 2000.

RAUBHER, T. M.; MOREIRA, B. D. **Jovens Youtubers e o Embate entre a Rede e a Televisão**. Anais... 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba, p. 1-13, set.2017. ISSN: 2175-4683.

ROCHA, C. H. **Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental I Público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. 2010. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

RODRIGUES, C. R. **Por Uma Pedagogia a Serviço dos Multiletramentos**. Anais... Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre, v. 1, n. 7, p. 1-4, 2016. ISSN: 2317-0220.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: \_\_\_\_\_; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

ROJO, R. H. R. **Entrevista** - outras maneiras de ler o mundo. Educação no Século XXI. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

RUYBAL, C. V. A. A Utilização da Tecnologia Digital: *smartphone* no ensino da arte. **Cadernos PDE**, Curitiba, 1-18, 2016. ISBN: 978-85-8015-093-3.

SANCHOTENE, C. R. S. **A Mídiação como Processo de Reconhecimento, Legitimidade e Prática Social**. Revista Emancipação, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 249-58, 2009.

SANTIAGO, L. P.; ROHLING, N. **Multiletramentos e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas de Leitura e Escrita da Educação Básica**. **Cadernos PDE**, Curitiba, p. 1-28, 2016. ISBN: 978-85-8015-093-3.

SANTOS, M. P. dos. **Recursos Didático-pedagógicos na Educação Matemática Escolar: uma abordagem teórico-prática**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2011.

SARMET, M. M.; ABRAHÃO, J.I. O Tutor em Educação a Distância: análise ergonômica das interfaces mediadoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46. p. 109-41, dez.2007. ISSN: 1982-6621.

SÁ, S. P. de; HOLZBACH, A. **#u2youtube e a Performance Mediada por Computador**. Revista Galáxia, São Paulo, n. 20, p. 146-60, dez. 2010.

SCHULZ, W. **Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept**. European Journal of Communication, v. 19, n. 1, p. 87-101, Mar. 2004.

SERAFIM, M. L.; SOUSA, R. P. de. Multimídia na Educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, R. P.; MOITA, F. da M. C. da S. C.; Carvalho, A. B. G. (Orgs.). **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. ISBN: 978-85-7879-065-3.

SILVA, O. M. M. da. **Análise do uso das Mídias na Prática Pedagógica dos Professores de uma Escola Pública da rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas**. Anais... Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas, Maceió, p. 1-10, 2010. ISSN: 1981-3031.

SILVA, M. L. **Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informática**. Autentica, 2011.

SILVA, S. M. O. C. da; GOMES, F. C. **Tecnologias e Mídias Digitais no Contexto Escolar: uma análise sobre a percepção dos professores**. Anais... XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, p. 31225-239, out.2015. ISSN: 2176-1396.

SILVA, T. R. B. da C. **Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional**. Revista letras, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jun.2016.

SILVA, T. de O.; SILVA, L. T. G. Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 87-97, 2017. ISSN: 0103-8486.

SILVA, M. A. R. da. **Inclusão Digital nas Escolas Públicas: o uso pedagógico dos computadores e o PROINFO Natal/RN**. Natal: EDUFRN, 2018. ISBN: 978-85-425-0814-7.

SILVA, R. D. da S.; TRAJANO, I. R. L. ; LIMA, I. C. R. S. de. **O uso da tecnologia digital smartphone no processo educativo**. Anais Eletrônicos... V Congresso Nacional de Educação (CONEDU), v. 1, p. 1-8, 2018. INSS: 2358-8829.

SIMON, H. A. **The Sciences of the Artificial**. 3rd ed. Cambridge: MIT Press, 1996 .

SIEMENS, G. **Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a idade digital**. 2004. Disponível em: <usuarios.upf.br/~teixeira> Acesso em: 13 nov.2019.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. **Letramento: como definir, como avaliar, como medir**. In: SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 61-121.

SOARES, I. de O.; VIANA, C. E.; XAVIER, J. B. (Orgs.). **Educomunicação e suas Áreas de Intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017. p. 225-31.

SOUSA, R. M. R. Q. de. **Multiletramentos em Aulas de Língua Inglesa no Ensino Público: transposições e desafios**. São Paulo, 2011. 192f. Tese (Doutorado em Estudos linguísticos e Literários em Inglês), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

STREET, B. V. **What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice**. Current Issues in comparative Education, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

TAJRA, S. F. **Informática na educação: novas ferramentas para o professor na atualidade**. 7 ed. São Paulo: Érica, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

THOMPSON, J. B. **A Mídia e a Modernidade**. Uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 2008.

TORNERO, J. M. P. **Media Literacy: new conceptualisation, new approach**. In: CARLSSON, U.; TAYIE, S.; JACQUINOT-DELAUNAY, G. et al. Empowerment

Through Media Education: an intercultural dialogue. Göteborg: Nordicom/Göteborgs Universitet, 2008. p. 103-16.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. 2014. Disponível em <<https://bit.ly/1JyFvOo>> Acesso em: 30 abr.2019.

VÄLIVERRONEN, E. **From Mediation to Mediatization: the new politics of communicating science and biotechnology**. In: KIVIKURU, U.; SAVOLAINEN, T. *The Politics of Public Issues*. Helsinki: University of Helsinki. 2001.

VANTI, N. **Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da Informação e a difusão do conhecimento**. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 31, n. 2, p. 152-162, Maio/Ago. 2002.

VAZ, C. A. **Google Marketing: o guia definitivo de marketing digital**. 3 ed. São Paulo: Novatec Editora, 2010.

VERÓN, E. **Interfaces. Sobre la democracia audiovisual evolucionada**. In: WOLTON, D ; FERRY; J. *El Nuevo Espacio Público*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1998.

VERÓN, E. Teoria da Midiatização: uma perspectiva semioantropológica e algumas de suas consequências. **Revista MATRIZES**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 13-19, jun.2014. ISSN:1982-8160.

VETRITTI, F. G. C. de M.; VERGILI, R. **Internet das Coisas, Big Data e Literacias de Mídia e Informação: a importância das competências digitais para a formação em comunicação**. *Revista Comunicare*, v. 17, n. 2, p. 39-51, dez.2017.

XAVIER, A. C. S. **Letramento Digital e Ensino**. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-48.

WALSH, M. *Multimodal literacy: what does it mean for classroom practice?* **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 3, n. 3, p. 211-239, 2010.  
WIERINGA, R. J. **Design Science Methodology for Information Systems and Software Engineering**. Springer, 2014.

WITT, D. **Accelerate learning with Google Apps for Education**. 2015. Disponível em: <<https://danwittwcdsbca.wordpress.com/2015/08/16/accelerate-learning-with-google-apps-foreducation/>> Acesso em: 07 mai.2019.

WOLF, T. **Introdução**. In: MCLUHAN, M. McLuhan por McLuhan. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

YUNI, J. A.; URBANO, C. **Técnicas para Investigar: recursos metodológicos para La preparación de proyectos de investigación**. 2 ed. Córdoba: Brujas, 2006.

## APÊNDICE A

### Formulário aplicado para o 1º módulo de Desenvolvimento de Sistemas

PERGUNTAS

RESPOSTAS

27

Total de pontos:

## Pesquisa Base

O objetivo dessa pesquisa é de fomento para os estudos na utilização de dispositivos móveis e das mídias sociais por alunos do 1º módulo do Ensino Técnico em Desenvolvimento de Sistemas na disciplina de Design Digital

Endereço de e-mail \*

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

Qual o seu nome? \*

Texto de resposta curta

Qual a sua idade? \*

- 15 anos
- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos ou mais

Possui smartphone? \*

- Sim
- Não

Quais os dispositivos eletrônicos existem na sua casa? \*

Computador de mesa

Notebook

Tablets

Smartphones

Outros...

Quantas horas você permanece conectado por dia? \*

2 a 4 horas

4 a 6 horas

6 a 8 horas

8h a 10h

Mais que 10h

---

Qual o local que você mais acessa a Internet? \*

Em casa

Escola

Casa de amigos

Estabelecimentos públicos (shopping, praças...)

---

Quais mídias sociais você mais utiliza? \*

- Facebook
- YouTube
- Instagram
- WhatsApp
- Twitter
- LinkedIn
- Outros...

Quais seus youtubers favoritos? \*

Texto de resposta longa

---

---

Quais os seguidores ou comunidades que você mais aprecia no Instagram? \*

Texto de resposta longa

---

Você usa seu smartphone em sala de aula em outras disciplinas? \*

- Sim
- Não

Caso a resposta for afirmativa, qual(is) disciplinas? \*

Texto de resposta curta

---

Para qual finalidade você usa os smartphones em sala de aula? \*

- Fazer trabalhos
- Pesquisas
- Acessar, postar materiais
- Conversar com o professor
- Compartilhar documentos, planilhas, apresentações
- Outros

Quais as Ferramentas Google você mais usa? \*

- Google Documentos
- Google Apresentações
- Google Planilhas
- Google Formulários
- Google Pesquisa
- Google Classroom
- YouTube
- Google Drive
- Google Gmail
- Outras

## APÊNDICE B

Planejamento das aulas para uso do *Gmail*, *Google Classroom*, *Photoshop* no contexto do Multiletramentos e as Literacias

**Componente Curricular:** Design Digital

**Mediadora:** Profª Ângela Piazzentin

**Público Alvo:** Alunos do primeiro módulo do Curso de Desenvolvimento de Sistemas

**Competência:** Desenvolver *interfaces* visuais para aplicativos e *sites*

**Habilidade:** Manipular ou construir elementos visuais para aplicativos e *sites*

**Carga horária semanal:** 2,5 h/a por turma

**Número de turmas:** 2 turmas: **A (nº 1 ao 20)** e **B (nº 21 ao 40)**

**Número de encontros:** 20 encontros; (4 encontros no mês)

**Dia:** Sextas-feiras, das 13h20 às 17h50,

**Local:** Laboratório de Informática – Etec Jorge Street e em qualquer tempo e local

**Objetivo geral:**

- Os alunos junto com o professor produzirão um *site* – *Google Sites*  
Com orientações sobre o uso das Ferramentas *G Suite For Education*

**Objetivos específicos:**

- Utilizar as *TDICs* (Tecnologias Digitais De Informação e Comunicação) com propósitos específicos de interação e comunicação entre os alunos e a mediadora em qualquer tempo e lugar
- Produzir diferentes imagens: gifs, memes, áudios, logo, *banner*
- Promover a interdisciplinaridade entre os componentes do curso de Desenvolvimento de Sistemas

**Conteúdo programático:**

- *Photoshop CS6*
- *Gmail*
- *Google Drive*
- *Google Classroom*
- *Google Sites*
- *Google Apresentações*
- *Youtube*

**Metodologia de ensino:**

- Aulas expositivas dialogadas e práticas
- Observação direta
- Ensino Híbrido

**Recursos didáticos:**

- *Smartphones*
- Computadores
- Quadro Branco
- *Data Show*
- *Pen Drive*
- *Photoshop CS6 (versão Portable)*

**Avaliação:**

- Avaliação continuada
- Observação direta
- Cooperação

- Criatividade na produção de materiais
- Interação no ambiente *Google Classroom*
- *Criação de Site no Google Site*

## APÊNDICE C

### Cronograma das aulas

Aula	Planejamento da Aula
1	<p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Ciência do discente da proposta de trabalho.</li> <li>★ Apresentar o <i>Google Suite For Education</i> e o <i>Photoshop</i>.</li> </ul> <p><b>Conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Criar os e-mails no <i>Gmail</i></li> <li>★ Enviar convite para participar da Ferramenta <i>Google Classroom</i></li> <li>★ Disponibilizar o <i>Photoshop CS6 (versão portable)</i>.</li> <li>★ Apresentar o <i>Drive</i></li> </ul> <p><b>Atividade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Criar um repositório de imagens salvos em pen drive para não depender do acesso à Internet que serão válidas para todos os componentes do Curso</li> <li>★ Fazer <i>backup</i> dessas imagens também no drive</li> </ul>
2	<p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Explorar as ferramentas do <i>Photoshop</i>;</li> <li>★ Promover a interação entre as Redes Sociais e o <i>Google Classroom</i></li> </ul> <p><b>Conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Produzir <i>stickers</i></li> </ul> <p><b>Atividade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Criar seu <i>stickers</i> (personalizado) para identificar suas postagens</li> </ul>
3	<p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Explorar as ferramentas do <i>Photoshop</i>;</li> <li>★ Promover a interação entre as Redes Sociais e o <i>Google Classroom</i></li> </ul> <p><b>Conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Produzir imagens - Memes temáticos de acordo com a notícia do dia.</li> </ul> <p><b>Atividade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Criar Memes temáticos de acordo com a notícia do dia.</li> <li>★ Disponibilizar no <i>Google Classroom</i></li> <li>★ <b>Extraclasse:</b> Gravar áudios no <i>WhatsApp</i> e postar esses comentários, sugestões dos Memes dos colegas no <i>Google Classroom</i></li> <li>★ Usar seu <i>sticker</i> para identificá-lo nos comentários</li> </ul>

4	<p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Explorar as ferramentas do Photoshop;</li> <li>★ Promover a interdisciplinaridade entre os componentes <i>Design Digital</i> e <i>Análise de Projetos (site para a Internet)</i></li> </ul> <p><b>Conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Produzir imagens – Um logo (logomarca) para o site do componente o site no <i>Google Sites</i>.</li> </ul> <p><b>Atividade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Criar a logomarca para o Site</li> <li>★ <b>Extraclasse:</b> Postar comentários, sugestões do logo (logomarca) no <i>Google Classroom</i></li> <li>★ Usar seu <i>sticker</i> para identificá-lo nos comentários</li> </ul>
5	<p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Explorar as ferramentas do <i>Photoshop</i>;</li> <li>★ Promover a interdisciplinaridade entre os componentes <i>Designer Digital</i> e <i>Análise de Projetos</i></li> </ul> <p><b>Conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Tratar imagens</li> </ul> <p><b>Atividade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Aplicar filtros, camadas nas imagens de <i>Análise de Projetos</i>.</li> <li>★ <b>Extraclasse:</b> Postar comentários, sugestões da imagem tratada no <i>Google Classroom</i></li> <li>Usar seu <i>sticker</i> para identificá-lo nos comentários</li> </ul>
6	<p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Explorar as ferramentas do <i>Photoshop</i>;</li> <li>★ Promover a interdisciplinaridade entre os componentes <i>Design Digital</i> e <i>Análise de Sistemas</i></li> </ul> <p><b>Conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Criar <i>Banner</i></li> </ul> <p><b>Atividade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ <b>Extraclasse:</b> Confeccionar o pôster para o componente de <i>Análise de Sistemas</i></li> <li>★ <b>Extraclasse:</b> Gravar áudio no <i>WhatsApp</i> com sugestões, elogios, críticas construtivas para o <i>Banner</i> criado no componente de <i>Análise de Sistemas</i> e postar no <i>Google Classroom</i></li> <li>★ Usar seu <i>sticker</i> para identificá-lo nos comentários</li> </ul>
7	<p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Divulgar o trabalho realizado no semestre letivo</li> </ul> <p><b>Conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ <i>TimeLine</i></li> </ul> <p><b>Atividade:</b></p>

	<ul style="list-style-type: none"><li>★ Criar um ODA – Utilizar a <i>Carrossel de Imagens</i> para organizar as produções realizadas no <i>Photoshop</i>, com tutoriais sobre a elaboração de cada tema</li></ul>
8	<p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>★ Divulgar o trabalho realizado no semestre letivo</li></ul> <p><b>Conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>★ <i>YouTube</i></li></ul> <p><b>Atividade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>★ Criar um canal no <i>YouTube</i> – Utilizar a <i>TimeLine</i> criada na aula anterior como conteúdo do canal</li><li>★ <b>Extraclasse:</b> Fazer a inscrição no canal, comentar, dar <i>like/dislike</i> Usar seu <i>sticker</i> para identificá-lo nos comentários</li></ul>

## ANEXO A

### Competências, habilidades e bases tecnológicas

**CENTRO PAULA SOUZA**



Secretaria de Desenvolvimento  
Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação

ETEC Jorge Street

**Habilitação – 1º DT**

**Componente Curricular:** *DESIGN DIGITAL*

**Professora:** Ângela Cristina Ribeiro Domingues Piazzentin

### Competências, Habilidades e Bases tecnológicas a serem desenvolvidas

Competências	Habilidades	Bases Tecnológicas
Desenvolver <i>interfaces</i> visuais para aplicativos e <i>sites</i> .	Manipular ou construir elementos visuais para aplicativos e <i>sites</i>	Conceitos de <i>Design</i> Gráfico aplicado à construção de aplicativos e sites Teoria das cores, tipografia e composição Ferramentas de seleção e manipulação de objetos Ferramentas de edição e tratamento Transformação de objeto <i>Timeline</i> , máscara e mesclagem de camadas Ferramentas de texto Estilo e filtros de imagens Manipulação de documentos Recursos para a criação/manipulação de imagens para a construção de botões, banners, logomarca Regras (Heurísticas) de usabilidade

### Critérios de Avaliação:

- Participação, interatividade, compromisso, pontualidade, criatividade, respeito,
- Avaliação Contínua e Atividades de Recuperação
- Menção do Provão
- Proposta: elaborar o logo, o slogan para uma empresa