

MULTI/NOVOS LETRAMENTOS EM AMBIENTE DIGITAL: UMA ANÁLISE DO GOOGLE SEARCH EDUCATION¹

Cláudia GOMES²

Petrlson Alan PINHEIRO³

RESUMO: Este artigo objetiva analisar o conteúdo relativo ao *Google Search Education* – material digital de cunho pedagógico –, tendo em vista a atual possibilidade de publicação e republicação de informações por qualquer usuário da *web* e o uso de ferramentas e estratégias de busca na internet, um dos aspectos-chave da leitura em ambiente digital. Como aporte teórico, este trabalho se baseia nos estudos dos novos e multiletramentos, relacionando as quatro dimensões do “Como” propostas pelo *New London Group* (1996) – Prática Situada, Instrução Explícita, Concepção Crítica e Prática Transformada – aos processos de conhecimento Experienciando, Conceitualizando, Analisando e Aplicando, propostos por Kalantzis e Cope (2011). O *Google Search Education* consiste em cinco Planos de Aula que tratam do uso de operadores, filtros, fontes, páginas e tipos de arquivo para viabilizar escolhas de termos apropriados, compreensão e análise de resultados e avaliação crítica de conteúdos de pesquisa. Esse material digital é descrito e analisado, considerando seu potencial para a pesquisa *online*. Em caráter complementar ao conteúdo do *Google Search Education*, apresenta-se uma proposta de atividade com vistas a contemplar a Prática Transformada, a fim de que os alunos possam transitar por todas as dimensões idealizadas pela Pedagogia dos multiletramentos.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Internet. *Google Search Education*.

¹ Este artigo é resultado de pesquisa financiada pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

² Doutoranda do Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp. *E-mail:* claudiagomes11@gmail.com

³ Professor Doutor do Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp. *E-mail:* petrlson@iel.unicamp.br

Introdução

Quem cursou os ensinamentos fundamental e médio (antigos 1º e 2º graus) até a década de 1980 deve ter lido – ou, pelos menos, ouvido falar da – Enciclopédia Barsa. Desenvolvida por um corpo editorial de excelência, o conteúdo da Barsa sempre foi associado a uma espécie de “verdade inquestionável”, pois, quando se usava a enciclopédia para realizar alguma tarefa de pesquisa, seja em casa ou na escola, não se questionava se as informações trazidas em seus verbetes estavam “corretas” ou não.

Contudo, com a popularização da internet nos últimos anos, passou a haver não apenas uma facilidade para manusear grande variedade de conteúdos *on-line*, mas, sobretudo, a possibilidade de publicação e republicação de informações por qualquer usuário da *web*. Isso fez surgir uma série de *sites* na internet que passaram a se tornar fontes de busca de informações não apenas no âmbito escolar, mas também acadêmico.

Atualmente, o *site* (motor) de busca de informações mais popular na internet e o mais acessado no mundo é o *Google*. Ao se acessar o *Google*, têm-se disponíveis bilhões de *sites*, muitos dos quais, diferentemente da Enciclopédia Barsa, são feitos pelos próprios usuários da internet. Um desses *sites*, que passaram a ter o *status* de enciclopédia *online*, é a *Wikipedia*, que é construída com base na contribuição de verbetes por parte dos próprios usuários. No entanto, questiona-se, por outro lado, justamente o fato de a *Wikipedia*,⁴ por ser um *site* de fácil utilização que encoraja usuários a submeter seus próprios materiais para a rede, não ser controlável e, por isso, confiável, como era – e ainda é – a Enciclopédia Barsa.

⁴ “Apesar de estender a possibilidade de publicação de texto a qualquer usuário, a *Wikipedia* estipula determinadas regras e princípios para submissão, que, se não forem seguidos pelo usuário, este pode ter seu texto retirado da página da enciclopédia (para informações sobre as regras e princípios para contribuições de textos, ver <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ajuda:Guia_de_edi%C3%A7%C3%A3o/Como_come%C3%A7ar_uma_p%C3%AAlgina>”. Acesso em: 17 jun. 2015. (PINHEIRO, 2011, p. 68)

A noção de conhecimento, porém, que subjaz à concepção da *Wikipedia* é a do “saber-fluxo”, que se constitui de forma tão efêmera e multifacetada, que nos obriga não apenas a consumi-lo – o que já se fazia antes – mas, sobretudo, analisá-lo de forma crítica – o que pouco se fazia com os textos impressos. Em outras palavras, estamos vivenciando uma (nova) era, em que, para ser “letrado” (digital), não basta apenas reconhecer e consumir conteúdos que circulam na internet, mas também buscar compreender e avaliar os diferentes mecanismos que regem a produção, reprodução e difusão desses conteúdos (PINHEIRO, 2010).

Tal constatação exige a necessidade premente de a escola passar a agregar novas maneiras de aprender, pois com alunos adeptos fortemente ao estilo de vida digital e globalizado, diga-se, interativo, integrado, articulado a várias mídias, leitor de textos hipermodais e produtor de tarefas multifuncionais, já concebem uma nova concepção do que é ler, pesquisar e selecionar conteúdos para as suas atividades escolares. Tais mudanças estão impulsionando ações pedagógicas, seja de maneira mais ou menos arrojada, direta ou indiretamente, ainda que, em alguns casos, haja certa resistência por parte de profissionais da educação.

É fato que práticas de letramento digital já se configuram como uma necessidade para o desenvolvimento dos letramentos dos alunos e, conseqüentemente, para a revisão de como lidar com os letramentos escolares. Por sua vez, professores sentem-se cada vez mais pressionados a repensarem o ato de ler e escrever na escola. Então, como lidar com as facilidades dos textos hipermodais nas plataformas digitais e seus “problemas” em sala de aula? Assim, muitos profissionais ainda resistem aos recursos e às ferramentas digitais, alegando prejuízos sem sobrepesar que tais recursos, ao serem utilizados adequadamente, podem favorecer estratégias de aprendizagem.

É nesse sentido que o presente artigo tem como objetivo descrever e analisar o conteúdo dos cinco Planos de Aula do *Google Search Education*

(GSE)⁵ – material digital de cunho pedagógico –, tendo em vista o uso de ferramentas e estratégias de busca, escolhas de termos apropriados, compreensão, análise de resultados e avaliação crítica de conteúdos de pesquisa na internet. Assim, em uma primeira aproximação com o material digital GSE, questionamos como essa proposta didática conversaria com a pedagogia dos novos/multiletramentos.

Ao nos apoiarmos nos estudos dos novos e multiletramentos para a discussão teórico-analítica neste estudo, buscamos relacionar as quatro dimensões propostas pelo *New London Group*⁶ (NLG, 1996): Prática Situada, Instrução Explícita, Concepção Crítica e Prática Transformada⁷ aos processos de conhecimento: Experienciando, Conceitualizando, Analisando e Aplicando,⁸ elencados por Kalantzis e Cope (2011).

Com isso, pretendemos visualizar como esses conceitos são dimensionados no material analisado, considerando seu potencial de uso no contexto da sala de aula. Nesse sentido, investigamos modos de como podemos tornar esses conceitos, de fato, viáveis para o ensino de leitura e escrita, utilizando-se de recursos e conteúdos digitais *on-line*. Dessa maneira, construímos uma argumentação acerca da importância de ensinar alunos a pesquisar e se apropriar de conteúdos digitais disponíveis na internet.

⁵ Disponível em: <<http://www.google.com/insidesearch/searcheducation/lessons.html>>. Acesso em: 28 de jun. 2014. Licenciado pela Creative Commons, disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/us/>>. Acesso em: 28 de jun. 2014.

⁶ O *New London Group* (1996) foi composto por um grupo de pesquisadores de diferentes universidades anglófonas (Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata).

⁷ Tradução dos termos *Situated Practice*, *Overt Instruction*, *Critical Framing* e *Transformed practice*.

⁸ Tradução dos termos *experiencing*, *conceptualizing*, *analyzing* e *applying*.

Os Multiletramentos e a Aprendizagem pelo ‘Design’

O termo multiletramentos foi cunhado pelo NLG (1996) por meio de um ‘manifesto’ enunciando a “Pedagogia dos Multiletramentos”.⁹ Para melhor compreensão da sua proposta, o grupo abordou o *porquê* de sua viabilidade, *em que* consistia e algumas sinalizações de *como* poderiam ser aplicados, reconhecendo a necessidade de uma pedagogia com capacidade para abarcar a diversidade e a pluralidade cultural das sociedades globalizadas.

Em consonância com essa perspectiva, Kalantzis e Cope (2008) consideram que os letramentos sofreram influência de dois efeitos sociais globais: o primeiro está associado à expansão da comunicação de massa (atualmente compartilhada em escala mundial); o segundo, à massificação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), ambos responsáveis por alavancar/gerar diferentes modos de leitura e de escrita, sendo isso possível devido à flexibilidade de recursos hipermodais,¹⁰ que compõem grande parte dos textos que circulam na internet.

Os autores ressaltam que uma das vertentes dos multiletramentos, afinada às NTIC, reconhece a dimensão hipermodal do texto digital e seu valor cada vez mais significativo para aqueles que utilizam os recursos digitais em práticas de leitura e escrita cotidianas, envolvendo os campos visual, auditivo, gestual, espacial e comportamental.

Tais práticas de letramento, por sua vez, se relacionam ao conceito de *design*, um dos elementos-chave da pedagogia dos multiletramentos, que envolve interpretações e ressignificações possíveis em diferentes contextos e é caracterizado pelo dinamismo, interesse pessoal e capacidade de transformação, conforme explicitado pelo NLG (1996). Para o Grupo,

⁹ O título do manifesto é *The Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*.

¹⁰ Para aprofundar o conceito de hipermodalidade, consultar Lemke (2002, p. 300), que esclarece sobre o uso do termo ao explicar que tratar de hipermodalidade nos textos digitais “é uma maneira de nomear as novas interações entre palavra-imagem e som, baseados em significados na hipermídia” (tradução minha).

o processo de construção de sentidos se constitui pela inter-relação de três componentes básicos: *available designs*, *designing* e *redesigned*.

O *Available Design* está para o que é disponibilizado pelas formas de representação, os recursos do contexto, da cultura e das convenções. O *Designing* caracteriza-se pela capacidade do aluno de utilizar-se de um conteúdo conhecido para desenvolver, transformar e apropriar-se dele convenientemente, na medida em que o transpõe para propostas que considera úteis. O terceiro elemento, o *Redesigned*, se realiza por meio do que pode ser reorganizado pelo sujeito e reconfigurado para o seu mundo, abarcando, por assim dizer, a própria ação durante o processo de construção de significados. Assim sendo, no *Available Design*, o aluno utiliza conhecimentos de várias práticas de letramento que construiu sócio-historicamente, seja por meio de suas vivências pessoais ou familiares, seja em situações de aprendizagem formal. Ao acionar o processo de *Designing*, faz uma relação de seus conhecimentos do passado para trabalhá-los no presente, ressignificando-os. Já no *Redesigned*, o conhecimento construído é projetado no futuro de maneira reorganizada ou com possibilidade de readequação, como no caso de uma situação de aprendizagem monitorada na escola, em que o aluno é capaz de imaginar como suas ideias podem ser executadas a partir do que foi pensado e organizado no presente.

Trabalhar esses *Designs* significa reconhecer os significados recebidos, construídos e reconstruídos pelo agenciamento humano em suas experiências. No âmbito escolar, Kalantzis e Cope (2008) os associam à noção de Aprendizagem pelo *Design* (*Learning by Design*), o que, para nós, remete à noção de um retrabalho, ou seja, à ação de retomar conceitos e sentidos já construídos para serem reconfigurados em uma situação nova. A proposta da Aprendizagem pelo *Design* toma o projeto como recurso didático utilizado pelo professor, pois, no campo da construção do conhecimento, esses *designs* se manifestam nas disciplinas escolares, linguagens e discursos na vida diária, sendo que, por meio de suas manifestações, há possibilidade de desenvolver matrizes e

cruzamentos abrindo espaço para a atuação do aluno, o que implica, de uma certa forma, permitir as manifestações das diferenças – inclusão e pertencimento –, garantindo que os discentes trilhem seus próprios caminhos (KALANTZIS; COPE, 2008, 2011).

Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada

Projetos ou propostas que contemplam o modelo de uma Aprendizagem pelo *Design (Learning by Design)* têm como característica principal o desenvolvimento dos processos de conhecimento – experienciando, conceitualizando, analisando e aplicando (KALANTZIS; COPE, 2008), que podem ser propostos por professores e/ou negociados com os alunos e selecionados em qualquer sequência justificável.

Associamos a esses processos de conhecimento quatro componentes organizados em termos de Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada, propostos pelo NLG (1996) e revisitados por Kalantzis e Cope (2008).

A Prática Situada envolve experiências de mundo e significados situados em contextos do mundo real. Nela, são priorizados *designs* criados pelos alunos e/ou professores, envolvendo simulações de seus contextos locais, que se relacionam ao mundo do trabalho ou a situações que ocorrem em espaços públicos. Segundo Kalantzis e Cope (2008), esses *designs* são idealizados para situações de ensino e aprendizagem porque apresentam resultados satisfatórios quando conseguem desenvolver e solucionar uma situação-problema. Nesse sentido, associamos a Prática Situada ao ‘Experienciando o conhecido’, que é quando os alunos se envolvem com suas próprias experiências, interesses e perspectivas e, a partir disso, podem ‘Experienciar o novo’, observando e analisando conteúdos antes desconhecidos ou participando diretamente de uma situação nova.

Na Instrução Explícita, os alunos usam de metalinguagem em favor de uma compreensão sistemática, analítica e consciente, em que buscam compreender as instruções, os conteúdos e vislumbrar sua aplicabilidade em situações específicas de aprendizagem, com o objetivo de explicitar diferentes modos de significação. Para Kalantzis e Cope (2008), uma das evidências que podemos identificar é quando os alunos são capazes de descrever o processo de aprendizagem do qual participaram. A essa dimensão associamos o processo de ‘Conceitualizar ao nomear’, em que os alunos agrupam elementos em categorias, classificam e definem termos, mas também criam conexões entre tais termos, quando ‘Conceitualizam ao teorizar’ a partir de mapas conceituais ou teorias estabelecendo generalizações possíveis.

O Enquadramento Crítico realiza-se por meio de análise e interpretação do contexto social e cultural, das políticas, das ideologias e dos valores explícitos ou implícitos, tendo como referência os *designs* desenvolvidos. Nesse momento, os alunos fazem relação dessas interpretações com os conteúdos estudados, buscam entendê-los criticamente em seus próprios contextos, pois, nesse processo, há espaço para compreender o quanto seus *designs* são ou não significativos. É importante que os alunos consigam situar os objetivos e as finalidades de suas propostas, se elas se sustentam em um contexto local ou se podem ser projetadas globalmente, desenvolvendo, assim, a capacidade de avaliar essas propostas. Relacionamos ao Enquadramento Crítico o processo ‘Analisando funcionalmente’, em que alunos analisam contextos e conteúdos, tendo como base conexões lógicas, causa e efeito, estrutura e função. Mas também relacionamos aqui o processo de ‘Analisar criticamente’, reconhecendo a habilidade desses alunos de avaliarem as próprias perspectivas e as de outras pessoas, bem como seus interesses e motivações.

Na Prática Transformada, devem situar a transferência e a recriação de sentidos que ocorrem concomitantemente e se consolidam por meio da transposição dos conteúdos entre contextos diferentes. Nesse movimento, torna-se

explícita a construção de novo sentido tendo por referência um contexto inicial ou uma Prática Situada. Mesmo sendo orientados pelo professor, é importante que os alunos sejam protagonistas durante o processo para que elaborem propostas significativas e transfiram conhecimentos entre contextos. Dessa maneira, estão ‘Aplicando adequadamente’ um novo aprendizado a situações do mundo real, mas também ‘Aplicando criativamente’ para realizar intervenções inovadoras em contexto próprio ou, ainda, transferir sua aprendizagem para um contexto diferente.

Kalantzis e Cope (2011) ponderam que a tendência da escola tem sido em privilegiar a Prática Situada e a Instrução Explícita em detrimento do Enquadramento Crítico e da Prática Transformada. Isso porque muitos professores têm encontrado dificuldade em desenvolver atividades que promovam a transposição de conhecimentos entre diferentes contextos. Assim sendo, os autores defendem uma abordagem de ensino e aprendizagem que valorize o aprender a fazer e viver em sociedade, o que se aproxima da visão de Delors (1998, p. 11) no Brasil, ao defender que

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão, de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

Nessa perspectiva, a intenção é que o aluno aprenda a ser agente e não mero receptor de conhecimentos disciplinares, passe a reconhecer-se no processo de aprendizagem, seja capaz de agregar a ele aspectos de sua própria identidade. Ainda na esteira de Kalantzis e Cope (2011), entendemos que, assim, o aluno pode tornar-se parte constituinte de um processo de remodelação. Isso significa que será capaz de redesenhar o mundo e a si mesmo, de utilizar

recursos semânticos e ressignificá-los, configurando uma aprendizagem pelo *design*.

Neste trabalho, entendemos que a aprendizagem pelo *design*, proposta pela perspectiva dos novos/multiletramentos, pode ser pensada para lidar com o processo de uso de ferramentas e estratégias de busca na internet, o que envolve escolhas de termos apropriados, compreensão, análise de resultados e avaliação crítica de conteúdos *online*. Na seção seguinte, discutimos como tal processo se constitui por meio da proposta de material pedagógico do GSE.

O Google Search Education

O GSE é um material pedagógico para o ensino da pesquisa na internet, direcionado aos professores dos ensinos fundamental e médio. Tem como objetivo fazer com que os usuários compreendam como fazer uso eficaz de suas buscas na *web*; para isso, são orientados a empregar operadores¹¹ associados aos seus termos (ou palavras-chave), a fim de encontrar fontes (*sites* e conteúdos digitais) que melhor atendam aos seus objetivos de pesquisa.

O conteúdo do GSE se baseia nos Padrões Normativos para Preparação Escolar e Profissional (K-12¹²), com diretrizes específicas indicando conteúdos básicos que compõem o *Common Core* (2010) para leitura, escrita e linguagem. Os conteúdos estão organizados em formato de Planos de Aula (*Lesson*

¹¹ Os principais operadores de busca são ícones ou termos como: “OU” (verifica termos relacionados); [“ ”] (colocar palavra entre aspas desativa a verificação ortográfica automática; pesquisar uma sequência de palavras; delimitar uma frase inteira); sinal de menos [-] (na frente de uma palavra elimina páginas que contenham o termo); [site:enderecodebusca] (delimita consulta pela identificação do site e pode ser usado com uma palavra relacionada após o endereço digitado); til [~] (antes de uma palavra para buscar termos relacionados); asterisco [*] (descobrir um termo ou informação dentro de uma frase).

¹² K- 12 (*Kindergarten-Grade* 12) corresponde à educação básica no Brasil, é uma sigla usada nos Estados Unidos e em algumas partes da Austrália e do Canadá. K-12 é abreviação referente aos níveis do ensino fundamental norte-americano, usada pela proposta denominada “Núcleo Comum: Iniciativa para Normas Estaduais”. Para conhecer a proposta, consulte: <<http://www.corestandards.org/>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

Plans), disponibilizados em cinco Lições: 1) Escolher corretamente termos de busca; 2) Compreender resultados de busca; 3) Limitar uma pesquisa para obter os melhores resultados; 4) Procurar evidências para tarefas de pesquisa e 5) Como avaliar e escolher fontes confiáveis. Cada uma das cinco lições compreende três níveis: iniciante, intermediário e avançado, que podem sofrer adaptações de ordem pedagógica, haja vista a necessidade de cada sala de aula e nível de letramento dos alunos, pois estão de acordo com o Núcleo Comum (*Common Core*). Nesse documento estão reunidas diretrizes de aprendizagem para delinear o que um aluno deve saber e ser capaz de fazer no final de cada série. A elaboração dessas diretrizes tem como meta garantir aos alunos habilidades e conhecimentos necessários para prosseguir seu aprendizado na universidade, trabalho ou na vida, independentemente do local onde vivem.

Na seção seguinte, passamos a descrever e analisar cada uma das cinco lições do GSE à luz de sua relação com os quatro componentes de operacionalização da Pedagogia dos Multiletramentos acima apontados (Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada), propostos pelo NLG (1996), aqui articulados aos processos de conhecimento que constituem a perspectiva da Aprendizagem pelo *Design* (experenciando, conceitualizando, analisando e aplicando), conforme denominação de Kalantzis e Cope (2008).

Escolher corretamente termos de busca (Lição 1¹³)

A Lição 1 parte do princípio de que os alunos precisam dominar a seleção de termos para tornar suas buscas mais eficientes e, ainda, desenvolver estratégias com o intuito de refinar os resultados selecionados. Para isso, os iniciantes experenciam a validade de suas estratégias de maneira intuitiva, consultam o buscador *Google* e certificam-se das fragilidades dos resultados.

¹³ As lições do GSE estão no item Lesson Plans, disponíveis em: <<http://www.google.com/insidesearch/searcheducation/lessons.html>>. Acesso em 03 fev. 2014.

Com essa intenção, seguem explorando as barras laterais e os *hiperlinks* do buscador com o intuito de refinar termos, expressões ou palavras-chave, tornando-os mais eficientes. Em uma das atividades, são orientados a digitar uma pergunta genérica na barra de pesquisa para testar intuitivamente alguns resultados a partir de um interesse pessoal [p. ex.: *Ouvi dizer que há uma cidade abandonada na Baía de São Francisco. Qual é o seu nome?*].¹⁴ Nessa estratégia inicial entendemos que se encontra contemplado um dos aspectos da Prática Situada, pois já se começa a preparar os alunos para fazer suas escolhas, analisar os resultados encontrados e testá-los, verificando se atenderão às necessidades da pesquisa.

Os intermediários lidam com a seleção de termos específicos e contextuais, mas também geram novos termos relacionados ao conteúdo utilizando de figuras, mapas e diagramas para ampliar informações iniciais. Por conseguinte, esses conhecimentos prévios contribuem na ampliação de coletâneas diversificadas de textos e fontes de busca, além de vocabulário especializado, o que viabiliza novos projetos de pesquisa pessoais ou coletivos.

Na fase que compreende o nível avançado, os alunos aprendem a avaliar a credibilidade das fontes, dos dados e das informações diversas, além de conhecer como funciona o sistema de busca na internet. E, assim, ampliam a Prática Situada desenvolvendo o processo de experienciar o novo, tendo a oportunidade de explorar, observar e analisar conteúdos desconhecidos, com vistas a encontrar respostas satisfatórias na resolução de um problema inicial. Ainda é importante compreender o processo de busca pela distinção entre termos consistentes e superficiais, além de explorar a pertinência do conteúdo oculto protegido pelos desenvolvedores de *sites* e que não está indexado no buscador comum.

14 Todos os exemplos apresentados foram adaptados dos slides disponíveis no Plano de Aula (*Lesson Plans*). Para acesso aos slides, devemos recorrer aos *links* distribuídos ao longo das lições do *Google Search Education*. Disponível em: <<http://www.google.com/insidesearch/searcheducation/lessons.html>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

Recorde as estratégias de busca:

Frase Alternativa: explorar termos relacionados ou sinônimos para descrever uma ideia.
Plano de Aprendizagem: buscar conhecimento de base e esclarecer os termos de pesquisa usando táticas como: resultados de busca para novos termos, recursos de base adequada para obter conhecimento e motivar a investigação.

Comparação de múltiplas fontes: usar táticas, inclusive olhar para as mudanças entre diferentes fontes, contrastando “fatos” para avaliar a precisão e considerar seu propósito.

Encadeamento: determinar que a questão seja respondida ao ganhar diferentes elementos de informações por meio de um processo passo a passo, além de planejar a ordem da realização de cada etapa para chegar a um resultado bem-sucedido.

Especialização: usar um pouco de conhecimento – apenas parte do todo, para descobrir o todo.

Generalização: Empregar um tópico amplo quando um tópico específico não for fácil de encontrar. Em seguida, aplicar uma fonte ampla para resolver problemas específicos.

Escopo: delimitar a fim de reconhecer que tipo de fonte responderá uma pergunta, pesquisar especificamente dentro dessa categoria de fonte.

Validação de pressupostos: verificar se alguma coisa que você acredita é realmente verdadeira, explorando-a.

Instruções:

Complete o quadro a seguir indicando estratégias que podem ser usadas durante as buscas indicadas. Atente-se para indicar na ordem que pesquisou, podendo, ainda, colar imagens das páginas, se necessário.

Crie um desafio para completar o quadro (Item 3); teste-o e indique também as estratégias de busca que usou para resolvê-lo.

[google.com/document/d/1sQr12_MDmgKfmQZTeUR0j5bONy10sDvBZfWdSy3YZ88/edit](https://www.google.com/document/d/1sQr12_MDmgKfmQZTeUR0j5bONy10sDvBZfWdSy3YZ88/edit)>. Acesso em: 24 jul. 2014. (Tradução nossa).

| Estratégias de Busca - Visando Desafios | |
|---|--------------------|
| Desafio | Estratégia/Solução |
| Item 1: Li que a regra dos 5 segundos não é verdadeira: “Caiu no chão? Até 5 segundos tá limpinho.” Posso usar essa informação no meu trabalho escolar? | |
| Item 2: Meu filme baseado em um livro popular em quadrinhos do século 20 foi lançado em 2011, mas dirigi filmes famosos como <i>ET</i> , <i>Jurassic Park</i> e <i>Indiana Jones</i> . Em que dia da semana eu nasci? | |
| Item 3: | |

Figura 1: Atividade ilustrativa sobre estratégias de busca para conteúdo online

No nível avançado, tais procedimentos são organizados para a elaboração de estratégias e, atendendo à Instrução Explícita, tais estratégias são identificadas levando-se em conta a adequação aos objetivos da busca.

Limitar uma pesquisa para obter os melhores resultados¹⁶ (Lição 3)

Na Lição 3, os alunos aprendem como reconfigurar seus resultados de busca ao aplicar ferramentas de filtragem e ‘operadores’ básicos, refinando resultados de busca e resolvendo problemas de resultados considerados pouco satisfatórios.

Para os iniciantes são apresentados operadores de pesquisa que utilizam de termos ou frases, por exemplo: entre aspas [“ ”], [OU], eliminação [-],

¹⁶ Disponível em: <<http://www.google.com/insidesearch/searcheducation/lessons.html>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

site: [site:endereçodebusca], termos relacionados [~], preenchimento de um espaço flexível [*] que, relacionados aos termos de busca pessoais, contribuem na seleção de *sites* e identificação de evidências ou fontes mais eficazes. Também são indicadas estratégias que exploram os filtros localizados abaixo da barra de busca, a fim de selecionar termos mais assertivos, identificar problemas com os resultados de busca e corrigi-los. Esses filtros são denominados como: *Web*, *Imagens*, *Vídeos*, *Shopping*, *Mais* (inclui *Mapas*, *Livros*, *Aplicativos*) e *Ferramentas de Pesquisa* – que disponibiliza seleção de país, idioma, data, organização dos resultados, quando associados aos operadores, ampliam a capacidade dos recursos de pesquisa *online*.

No nível intermediário são explorados os filtros adicionais *Google Livros* e *Google Notícias*, além dos específicos para *Tempo*, *Idiomas (tradução)*, *Ao pé da letra* e *Duração do vídeo*.¹⁷ Durante a aplicação desses operadores e filtros, é viável que os alunos observem como as buscas ocorrem e verifiquem os resultados em computadores diferentes, pois o *Google* combina termos e informações de navegação pessoais, equiparando-as durante as inserções feitas pelo usuário, assim, é possível constatar algumas diferenças.

No nível avançado é indicado aprofundar na resolução de problemas e explorar termos de pesquisa precisos ou superficiais, quando alunos fazem uso de termos contextuais oriundos dos conteúdos de suas pesquisas viabilizam a localização de assuntos correlacionados e/ou informações específicas da *web*.

A atividade a seguir foi adaptada e congrega habilidades oriundas dos três níveis da Lição 3¹⁸:

¹⁷ Os filtros sofrem alterações e complementações periódicas, o que pode gerar alguma diferença em relação ao discriminado nas lições.

¹⁸ Atividade adaptada da Lição 3 *Narrowing a search to get the best results* [Limitar uma pesquisa para obter os melhores resultados]. Disponível em: <<http://www.google.com/insidesearch/searcheducation/lessons.html>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

Retome algumas questões da Lição 3: Que estratégias de filtragem me ajudam a encontrar fontes acessíveis a partir da Web? Quais são os operadores e como posso usá-los para limitar a minha pesquisa?

Agora analise as seguintes mensagens eletrônicas:

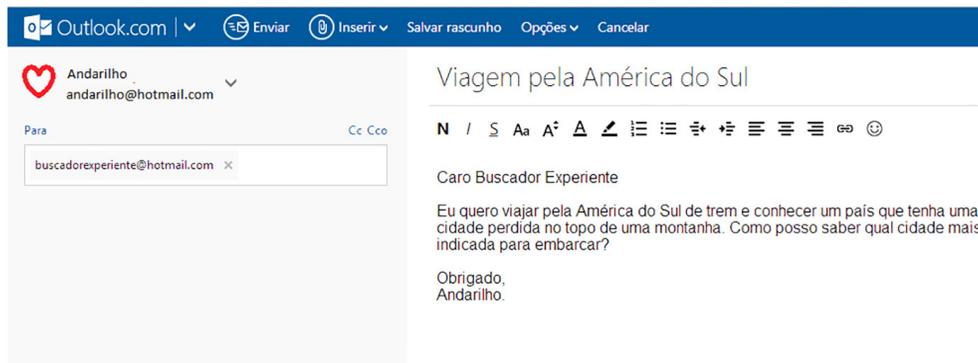


Figura 2: Mensagem eletrônica ilustrativa intitulada “Viagem pela América do Sul”

Transcrição da mensagem na Figura 2:

Caro Buscador Experiente,

Eu quero viajar pela América do Sul de trem e conhecer um país que tenha uma cidade perdida no topo de uma montanha. Como posso saber qual cidade mais indicada para embarcar?

Obrigado,
Andarilho.

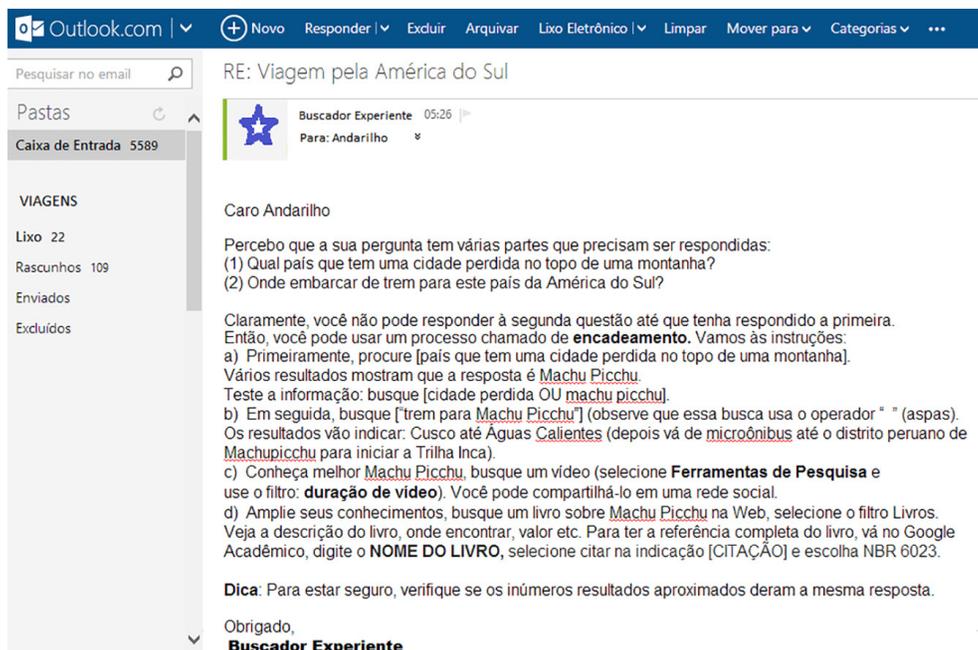


Figura 3: Resposta da mensagem eletrônica ilustrativa intitulada “Viagem pela América do Sul”

Transcrição da mensagem na Figura 3:

Caro Andarilho,

Percebo que a sua pergunta tem várias partes que precisam ser respondidas:

- (1) Qual país que tem uma cidade perdida no topo de uma montanha?
- (2) Onde embarcar de trem para este país da América do Sul?

Claramente, você não pode responder à segunda questão até que tenha respondido a primeira. Então, você pode usar um processo chamado de encadeamento. Vamos às instruções:

- a) Primeiramente, procure [país que tem uma cidade perdida no topo de uma montanha]. Vários resultados mostram que a resposta é Machu Picchu. Teste a informação: busque [cidade perdida OU machu picchu].

- b) Em seguida, busque [“trem para Machu Picchu”] (observe que essa busca usa o operador “ ” (aspas). Os resultados vão indicar: Cusco até Águas Calientes (depois vá de micro-ônibus até o distrito peruano de Machupicchu para iniciar a Trilha Inca).
- c) Conheça melhor Machu Picchu, busque um vídeo (selecione Ferramentas de Pesquisa e use o filtro: duração de vídeo). Você pode compartilhá-lo em uma rede social.
- d) Amplie seus conhecimentos, busque um livro sobre Machu Picchu na Web, selecione o filtro Livros. Veja a descrição do livro, onde encontrar, valor etc. Para ter a referência completa do livro, vá no Google Acadêmico, digite o NOME DO LIVRO, selecione citar na indicação [CITAÇÃO] e escolha NBR 6023.

Dica: Para estar seguro, verifique se os inúmeros resultados aproximados deram a mesma resposta.

Obrigado,

O Pesquisador Experiente.

Instruções:

1º Realize os passos indicados acima, de acordo com a resposta do Buscador Experiente (e-mail “Re: Viagem pela América do Sul”).

2º Registre os resultados da sua pesquisa, passo a passo.

3º Faça um comentário sucinto sobre como foi o seu processo de realização desse tipo de exercício.¹⁹

Essa atividade parte de uma pergunta genérica e intuitiva para a elaboração de perguntas desdobradas, focadas na especificidade do problema e valoriza conhecimentos já construídos em lições anteriores. Apresentando orientações de caráter cumulativo e progressivo, a atividade conduz o usuário ao refinamento da pesquisa por meio de termos de busca experimentais associados

¹⁹ Os comentários podem ser socializados em espaços virtuais organizados pelo professor, por exemplo, blog da turma, grupo no *Facebook*, plataforma de aprendizagem (*Moodle*), ou mesmo em murais da própria escola.

a palavras-chave e, estas, por sua vez, são articuladas aos operadores e às estratégias de busca que, correlacionadas entre si, conduzem a um resultado mais assertivo para a resolução do problema inicial. No entanto, mesmo que a atividade seja somente uma alusão ao mundo real, ultrapassa o espaço próprio da sala de aula e se relaciona a um contexto social.

Nesta Lição 3 identificamos a predominância da Prática Situada associada à Instrução Explícita, em favor da resolução de um problema. No entanto, é possível desenvolver a observação do contexto e buscar como utilizar esses recursos na vida pessoal e comunitária/familiar, pois há uma sinalização para que os alunos analisem funcionalmente a situação-problema da viagem. Sinalizamos, ainda, a possibilidade de se desenvolver uma análise crítica, primeiramente com o intuito de avaliar a qualidade e a validade das instruções recebidas e, em um momento subsequente, emitir opinião pessoal acerca da pertinência de tais instruções na orientação as escolhas pessoais de busca na *web*.

Procurar evidências para tarefas de pesquisa²⁰ (Lição 4)

Na Lição 4, os iniciantes focam na avaliação dos conteúdos digitais obtidos por meio de suas pesquisas. São instruídos a observar desde os primeiros resultados e, tomando-os como base, selecionam termos mais eficientes, perseguem evidências da página de resultados e tomam decisões cada vez mais acertadas. A estratégia de avaliar os resultados das buscas contribui na escolha de novos termos, fontes, *links*, imagens, mas também influencia outras decisões, seja para redefinir as buscas ou continuar no mesmo percurso de pesquisa.

O nível intermediário propõe que é necessário reconhecer diferentes formatos de página,²¹ identificar *sites* mais adequados e as probabilidades de

²⁰ Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/114pS26nZLUok_-rx2_w5qu5aYy40p5gXX58l6dgE4_c/edit?pli=1>. Acesso em: 26 maio 2014.

²¹ Os alunos usam diferentes fontes ou formatos para reunir evidências: *Blogs*; *Wikis*; *Sites* de

encontrar evidências fornecidas por cada tipo de pesquisa. No interior dos *sites* encontramos pistas para identificar autoria, prováveis informações e credibilidade da fonte por meio de seus elementos multimidiáticos e/ou multi/hipermodais.

Já para os alunos na fase avançada, o objetivo é conhecer o *Google Scholar*,²² explorar informações acadêmicas mais elaboradas e testar possibilidades de busca utilizando a estratégia do escopo, que consiste em limitar a pesquisa a uma coleção ou páginas específicas. Nesse momento, é esperado que os alunos já tenham alcançado uma certa maturidade para reconhecer quando terminar a busca, avaliando se os objetivos de pesquisa foram alcançados e se o material selecionado está a contento.

Na atividade adaptada, “Explorando com o *Google Acadêmico*”,²³ é possível ampliar conteúdos e vocabulário desenvolvendo a seleção de informações, conforme se vê na descrição:

Acesse o [google.com.br] em uma guia, abra outra guia com o site [scholar.google.com.br]. Usando um mesmo tópico acadêmico/tema de pesquisa, desenvolva suas consultas conforme instruções a seguir.

Instruções para os grupos de trabalho:

- a) Escolha um tema: i) Desenvolvimento sustentável; ii) Paradigmas da globalização; iii) Ecologia na sala de aula; iv) Compostos orgânicos; v) Adubo verde; vi) Crise econômica; vii) Consumismo; viii) Recursos energéticos renováveis;
- b) Defina um objetivo para a sua pesquisa;

perguntas e respostas; Listas de discussões (ou fóruns); Trabalhos acadêmicos; Programas de busca; Notícias/artigos locais; Bancos de dados/arquivos; Fontes de referência; Documentos; Páginas informativas.

²² Na Lição 4, nível avançado, o professor pode indicar outras ferramentas do *Google*, por exemplo: *Google Fusion Tables* (para fusão de tabelas), *Google Maps* (localizador de dados públicos), *Google Art Project* (plataforma para acesso a obras em museus, criar galerias de imagens compartilhando obras visualizadas no *site*).

²³ Atividade adaptada da Lição 4.

- c) Faça buscas na web nos dois sites indicados, compare as diferenças e anote;
- d) Escolha dois operadores que refinem a sua busca de acordo com o seu objetivo, aplique-os nos dois sites e registre os resultados observando as diferenças. Recorde os tipos de operadores na Lição 3, se necessário;
- e) Procure evidências nos resultados comuns de buscas, identifique pistas sobre o formato das páginas que escolheu para a pesquisa. Esses formatos mostram o tipo de autoria da página, agora, observe os sites que você escolheu ao fazer a busca com operadores, defina o tipo de página e justifique sua escolha. São exemplos de tipos de páginas: *blogs*, *wikis*, *Q & A sites*, páginas de informações governamentais, documentos, e assim por diante.
- f) Escolha um dos *sites* que você obteve a partir da pesquisa com operadores. Copie o seu endereço e responda: Que tipo de fonte é essa? (p. ex., mapa, vídeo, jornal, etc); Que tipo de evidência você pode descobrir a partir desta fonte? (p. ex., fato, detalhe, definição); Esta evidência é importante para dar suporte à minha tarefa? Por quê?

Comparar fontes e informações vinculadas e/ou correlacionadas a elas pode se tornar estratégia poderosa para uma seleção crítica de conteúdos. Na perspectiva do Enquadramento Crítico, é possível propiciar aos alunos interpretação de valores sociais, políticos e ideológicos que estejam vinculados aos textos estudados e ao contexto. Assim, nesse enquadramento estão ‘Analisando’ funcionalmente, quando reúnem e reorganizam as informações, bem como ‘Analisando’ criticamente ao avaliarem a relevância dos conteúdos e dessas informações, sejam eles explícitos ou implícitos, tanto para a sua pesquisa escolar quanto para as próprias atividades pessoais do cotidiano.

Como avaliar e escolher fontes confiáveis (Lição 5)

Os níveis iniciante e intermediário são trabalhados juntos nessa lição, com vistas a selecionar e avaliar fontes confiáveis, ou seja, aquelas que apresentam credibilidade. Os alunos são orientados a conferir elementos da forma e do conteúdo relativos ao material consultado que, de alguma maneira, atribuem

idoneidade à fonte. Para isso, checam a veracidade das informações, data, local de hospedagem do *site*, confrontam as informações com outras fontes e examinam a autoria.

O nível avançado direciona para a avaliação de um texto escrito em relação ao ponto de vista do autor, condição de produção, verificação de informações enviesadas, viabilidade e veracidade de informações e utilidade das informações disponibilizadas. Textos e excertos de notícias divulgadas na internet são amostras indicadas para tais análises.

Em linhas gerais, na Lição 5 as sugestões de exercícios avançam para a análise crítica, mas ainda predominam ações relacionadas à identificação, seleção e avaliação de informações disponibilizadas na *web*, o que já foi amplamente desenvolvido ao longo das quatro lições anteriores.

O texto “*Bullying nas redes sociais – cyberbullying*”, apresentado a seguir, é uma amostra de atividade de escrita desenvolvida por um aluno do ensino médio, produzida a partir de solicitação de pesquisa pelo professor sobre o tema *cyberbullying*. Nesse contexto de produção, a classe desenvolveu previamente a compreensão crítica acerca do plágio na internet. Em exercícios de busca foram exemplificadas e discutidas as noções de cópia, plágio, citação direta e indireta e paráfrase. Assim, tendo como material de base o texto do aluno e as orientações do GSE associadas às estratégias de citação, propomos esta atividade:

Organizem-se em grupos, discutam o texto apresentado a seguir e reescreva-o. Primeiramente, verifique seu conteúdo utilizando as estratégias de busca e avaliação do Google Search Education; ao detectar possíveis cópias, seja de plágio literal ou de ideias, reescreva o trecho utilizando as normas de citação e referência. Veja algumas orientações específicas para a reescrita após a leitura do texto:

Bullying nas Redes Sociais – cyberbullying

Segundo o site Jiu-Jitsu, “Bullying é um termo da língua inglesa (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa”.

Seu fim único, e de regra desvinculado de qualquer motivação razoável, é destruir a autoestima e os mecanismos psíquicos adaptativos que permitem às vítimas a inserção e convivência saudável em seu meio social, obrigando-as à reclusão como único recurso para evitar as contínuas e reiteradas violências físicas e psicológicas praticadas pelos agressores.

O bullying, diferentemente do que creem muito, é fenômeno social que acompanha a humanidade desde os primórdios da civilização. Apenas o seu reconhecimento como prática danosa, nociva ao indivíduo, e por consequência à sociedade humana, se deu recentemente, como reflexo do avanço da tecnologia e seu mau uso.

Para Bill Belsey, um dos pioneiros no estudo do bullying mediado pelas tecnologias de comunicação, o cyberbullying pode ser definido como aquele que: “envolve o uso de tecnologias da informação e da comunicação como e-mails, celulares, pagers, mensagens instantâneas, salas de bate-papo, sites difamatórios, enquetes pessoais com fins pejorativos colocados on-line, etc., com a finalidade de legitimar comportamentos hostis, deliberados e repetitivos, produzidos individualmente ou em grupos, para causar danos a outros” (<http://www.cyberbullying.org/>).

O cyberbullying se aproveita da vulnerabilidade. Dessa forma, o anonimato pode aumentar a crueldade dos comentários e das ameaças e os efeitos podem ser tão graves ou piores, pode causar-lhe contínuo mal estar, desconforto e/ou humilhação.

Atualmente muitas pessoas, principalmente jovens, sofrem com essa realidade, devido aos seus gostos, opções e comportamentos, como é o caso de Thaís, uma garota de 15 anos, que mora em São Paulo – SP. Nas palavras dela: “Um dia, do nada, meu melhor amigo me chamou de falsa e começou a me difamar na escola, dizendo que eu falava mal de todo mundo... Não demorou para todos começarem a me xingar no orkut e no twitter. Todo dia, na minha página havia alguém falando mal de mim. O pior é que, na internet, até pessoas que eram mais tímidas ao vivo aproveitavam para me ofender! eu tentava deletar todos, mas nada os fazia parar. Até que não aguentei e contei para os meus pais. Minha mãe quis falar com a

diretora, mas não deixei. A única saída que encontrei foi mudar de escola! Mesmo assim o bullying virtual continuou por um tempo. Isso já faz dois anos, mas a dor continua a mesma.”

O cyberbullying vem crescendo de maneira muito abrangente, por isso é tão preocupante. Com o progresso tecnológico do país, o acesso à internet e às redes sociais isso tem sido muito frequente, pois as pessoas têm acesso às redes sociais e se expõe, o que as torna vulneráveis.

Evite!

Você deve levar ao conhecimento da empresa responsável pela manutenção do serviço online (ex: Facebook, Twitter e Google) o que está acontecendo e pedir providências no sentido de retirar o conteúdo ofensivo da Internet, de excluir ou bloquear determinados usuários. Quando a responsável pelo serviço é acionada e nada faz, em alguns casos responde junto com o ofensor pelos danos à vítima das agressões.

Encare o assunto com seriedade: cyberbullying não é uma brincadeira, as pessoas que sofrem esse tipo de ataque são feridas em seus sentimentos íntimos, portanto é necessário assumir o problema e tentar resolvê-lo.

Evite o contato online com o agressor. Como estamos falando da versão eletrônica do bullying, você possui diversas ferramentas para banir, bloquear, excluir, enfim afastar de seu círculo de contatos as pessoas que não lhe são convenientes.

Em caso extremo, considere levar o assunto ao Judiciário. Existe um projeto de alteração do Código Penal que criminaliza o bullying. Enquanto ele não é aprovado, é importante saber que diversas condutas que se inserem no contexto do bullying podem ser enquadradas em alguns dos crimes já existentes, como a injúria, a difamação, a ameaça e a apologia ao crime, entre outros.

Referências

Vídeo: http://www.youtube.com/watch?v=f89_4RWRTC0

<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/cyberbullying-ou-bullying-digital-nas-redes-sociais>

<http://candidofarias.com.br/?p=232>

http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11045&revista_caderno=17

Figura 4: Texto para atividade de reescrita

Instruções específicas:

Título: *Observe o título, consulte-o na internet e avalie sua autenticidade e originalidade. Faça uma pré-busca nos sites indicados nas referências do texto.*

Introdução: *Você manteria o início do texto dessa maneira? Se sim, verifique as aspas e indique a fonte. Aprofunde suas buscas para verificar a fonte da definição sobre bullying. Ela é original em um dos sites da referência ou já é uma citação de outro site? Utilize operadores aprendidos na Lição 3.*

Desenvolvimento: *Consulte a autenticidade do texto e resolva os problemas de plágio. Além das cópias diretas, o texto também apresenta plágio de ideias; para resolver isso, um dos recursos indicados é fazer citação direta, indireta ou paráfrase. Algumas estratégias da Lição 2 podem ser utilizadas, por exemplo: elaboração de um plano de busca, comparação de fontes, especialização, generalização e validação de pressupostos. Dicas: corrija o problema do hiperlink no texto (entre parênteses), fazendo uma referência adequada; o caso da Thais foi retirado de um dos sites indicados nas referências. Faça a devida adequação e referenciação, podendo optar pela citação direta ou indireta.*

Conclusão: *Decida como resolver o problema da conclusão, ela também é uma cópia. Uma opção é elaborar outra conclusão e colocar as dicas destacadas em uma caixa de texto, ou então parafraseá-las.*

Referências: *Corrija a formatação das referências; verifique se todas foram usadas no texto e acrescente os sites não referenciados.*

Originalidade e autoria: *Observe e avalie as adequações realizadas no texto, considere a necessidade de revisão da escrita devido ao grande número de citações; busque imprimir o seu estilo de argumentação e exposição de ideias.*

Os alunos devem iniciar a atividade pela leitura crítica do texto proposto, com orientações acerca do tema e condições de produção do gênero e, em seguida, estudam as instruções para a reescrita, com vistas à elaboração de um texto retrabalhado, levando em conta os conhecimentos sobre busca aprendidos nas lições do GSE. Nesse caso, o objetivo da atividade se concentra não só na identificação de problemas do texto, mas também no desenvolvimento de habilidades, aplicando adequadamente e criativamente o que aprenderam nessa situação específica de escrita, configurando uma ação de intervenção.

Nesse engajamento entre ações de busca relacionadas à seleção, conceitualização e avaliação de conteúdos e, aplicadas à atividade de reescrita, é possível reestruturar os conhecimentos em um novo produto (novo texto), com autoria própria, conferindo significado para a atividade de escrita, pois a proposta propicia experienciar, conceituar e analisar, produzindo, assim, novos conhecimentos.

Podemos, portanto, dizer que os três primeiros componentes da Pedagogia dos Multiletramentos conduzem a um processo de aprendizagem que pode levar à produção de uma prática transformada de recepção e produção de algum objeto de conhecimento, gerando, com isso, um novo conhecimento sobre o próprio objeto.

Considerações finais

Ao descrever e analisar o conteúdo proposto pelo GSE, tendo como base o aporte teórico-analítico da Pedagogia dos Multiletramentos, procuramos discutir a questão do uso de ferramentas e estratégias de busca na internet. Nesse sentido, pensamos que as quatro dimensões de análise propostas pelo NLG (prática situada, instrução explícita, concepção crítica e prática transformada), aliadas aos processos de conhecimento (experienciando, conceitualizando, analisando e aplicando) complementados por Kalantzis e Cope (2011), podem

ser dispositivos muito profícuos para lidar com que os autores chamam de Aprendizagem pelo *Design*, isto é, uma aprendizagem que possibilita ao discente produzir novos conhecimentos com base naquilo que experienciou, conceituou e analisou.

Saber lidar com ferramentas e estratégias de busca na internet parecer ser, de fato, algo premente no mundo atual “pós-Enciclopédia Barsa”; um mundo em que circula muita informação de qualidade duvidosa na rede, visto que qualquer pessoa pode produzir e publicar qualquer coisa na internet. Nesse sentido, o que pode diferir um simples usuário de um letrado digital é o fato de o primeiro estar apenas interessado em buscar informações na rede, enquanto o segundo, por outro lado, se mostra também preocupado com a análise e avaliação das fontes de informações disponibilizadas no mundo virtual, bem como com as regras e convenções que o habilitam a agir no sentido de fazer uso de tais informações, como questões autorais, por exemplo.

Assim, o letrado digital se torna um sujeito que não apenas reconhece e transita por diferentes espaços hipertextuais no mundo digital, mas busca compreender os diferentes mecanismos que regem a produção, reprodução e difusão da escrita digital (PINHEIRO, 2010). Um letrado digital, por conseguinte, estaria mais preparado para participar do mundo contemporâneo, porque pode conhecer e se adaptar às mudanças decorrentes do aparecimento das novas TICs e à consequente proliferação de informações que nos rodeiam.

Pensamos, portanto, que a discussão aqui realizada, que busca compreender que a própria noção de conhecimento na contemporaneidade assume um caráter efêmero e multifacetado, nos conduz a uma pedagogia que valoriza o conhecimento como ação ativa, que, nas lições mostradas neste estudo, buscam desenvolver no aluno o conhecimento sobre o uso de operadores, filtros, fontes, páginas e tipos de arquivo para viabilizar escolhas de termos apropriados, compreensão e análise de resultados e avaliação crítica de conteúdos de pesquisa, enfatizando seu repertório de conhecimento, para que possam esclarecer por

que tomaram determinadas decisões. Nesse sentido, cremos que possa estar nessa pedagogia a diferença entre informação e conhecimento, ao estimular práticas de letramento digital que podem ser decisivas para a capacidade de transformar a primeira no segundo.

GOMES, Cláudia; PINHEIRO, Petrilson Alan. Multi/New literacies in the digital environment: analysing Google Search Education. **Revista do Gel**, v. 12, n. 1, p. 109-138, 2015.

ABSTRACT: *The objective of this paper this to analyze contents of Google Search Education – a digital pedagogical material –, in view of the current possibility of information publication and sharing by any user on the web as well as the use of tools and search strategies on the internet, one of the key aspects of reading in a digital environment. As for the theoretical basis, this work deals with the New/Multiliteracies studies, by relating the four “How” dimensions proposed by the New London Group (1996) – Situated practice, Overt instruction, Critical framing, and Transformed practice – to the knowledge processes of Cope & Kalantzis (2011) – Experiencing, Conceptualizing, Analyzing, and Applying. Google Search Education consists of five class plans which deal with the use of search operators, filters, fonts, pages and types of files to enable choices of appropriate terms, comprehension and analysis of results, and critical assessment of search contents. Such digital material is described and analyzed by taking into consideration its online research potential. Complementarily to Google Search Education; this paper also contains an activity proposal to comprehend Transformed practice, in order that students might move between all the dimensions idealized by the Pedagogy of Multiliteracies.*

KEYWORDS: *Multiliteracies. Internet. Google Search Education.*

Referências

Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy. In: **History/Social Studies, Science, and Technical Subjects**: 2010, p. 01-43. Disponível em: <<http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/>>; <file:///C:/Users/S46C/OneDrive/search-education/Appendix_A-reading-common-core.pdf>. Acesso em: 5 maio 2014.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 1998. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/26/24>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

GOOGLE SEARCH EDUCATION. **Lesson Plans**. Material pedagógico direcionado aos professores a fim de contribuir para o ensino de estratégias de busca na internet. Disponível em: <<http://www.google.com/insidesearch/searcheducation/lessons.html>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language Education and Multiliteracies. In: MAYAND, S.; HORNBERGER N. H. (Ed.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2. ed. Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education, 2008. p. 195-211.

_____. **The Teacher-as-Designer: Pedagogy in the New Media Age**, 2011. Projeto. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/learning-by-design>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92. 1996.

PINHEIRO, P. A. *Web 2.0 e saber-fluxo: novas questões de letramento digital*. **Confluência** – Revista do Instituto de Língua Portuguesa, n. 37-38, p. 193-214, 2010.

_____. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola**. 2011. 247 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

STREET, Brian. 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.