

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GRADUANDOS DE CURSOS A DISTÂNCIA SOBRE O EAD, O MULTILETRAMENTO E O LETRAMENTO DIGITAL

UM ESTUDO DE CASO



CARLOS BATISTA


EDITORA
SCHREIBEN

CARLOS BATISTA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE GRADUANDOS DE
CURSOS A DISTÂNCIA
SOBRE O EAD,
O MULTILETRAMENTO
E O LETRAMENTO DIGITAL:
UM ESTUDO DE CASO**



EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Do Autor - 2024

Editoração e capa: Carlos Batista

Imagem da capa: Freepik.com, disponível em: https://br.freepik.com/vetores-gratis/fundo-de-simbolo-de-hashtag-de-midia-social-plana-pessoas_4142547.htm#page=2&query=representa%C3%A7%C3%B5es%20sociais%20multiletramento%20letramento%20digital&position=9&from_view=search&track=ais&uuid=4ea100b6-4996-4005-b69c-5b-808f0a1ef2

Revisão: o autor

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPEl)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do autor.

É PROIBIDA a reprodução parcial e/ou total dos conteúdos desse estudo sem os devidos créditos ao autor.

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B333r Batista, Carlos
Representações sociais de graduandos de cursos a distância sobre o EAD, o multiletramento e o letramento digital: um estudo de caso. / Carlos Batista. – Itapiranga : Schreiben, 2024.
109 p. ; e-book

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-208-8
DOI: 10.29327/5345287

1. Educação à distância. 2. Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação - TDCIs. 3. Sociologia. I. Título.

CDU 37:004

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha orientadora final de mestrado e eterna mentora, Profa. Dra. Marcia Siqueira de Andrade e à primeira orientadora acadêmica do programa, Profa. Dra. Janaina da Silva Gonçalves Fernandes, ambas permitiram materializar esta pesquisa; à minha mãe, a Dra. Vania Regina Batista, pessoa que me inspira e faz acreditar que sonhos são possíveis, desde que se trabalhe para concretizá-los; ao meu falecido pai, o Sr. Edson Batista, exemplo de dedicação à sua família e aos professores do Programa de Pós-graduação da UNIB atuais e passados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos colegas de minha jornada acadêmica pela luta incessante que nos unem e a todos os amigos que tive e tenho contato ao longo desses anos nos campos pessoal e profissional, pelo respeito e incentivo.

EPÍGRAFE

“Na convergência entre espaços presenciais e virtuais surgem novos modos de expressar pensamentos, sentimentos, crenças e desejos, por meio de uma diversidade de tecnologias e linguagens midiáticas empregadas para interagir, criar, estabelecer relações e aprender. Essas mudanças convocam participação e colaboração, requerem uma posição crítica em relação à tecnologia, à informação e ao conhecimento, influenciam a cultura levando à emergência da cultura digital.”

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação à Distância;
AC – Análise de Conteúdo;
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem;
BNCC – Base Nacional Comum Curricular;
CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética;
CEALE – Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita;
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa;
CES – Câmara de Educação Superior;
CNE – Conselho Nacional da Educação;
COVID-19 – Corona Virus Disease 2019;
CPTM – Companhia Paulista de Trens Metropolitanos;
EAD – Educação à Distância;
E-MAIL – Eletronic mail;
ENAP – Escola Nacional de Administração Pública;
FLEX – Flexível;
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
IBM – International Business Machines Corporation
IRaMuTEQ – Interface de R pour analyses Multidi;mensionnelles de Textes et et de Questionnaires;
LDB e LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
LERASS – Laboratoire d’Études et de Recherches Appliquées em Sciences Sociales;
METRÔ – Metropolitano;
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua;
RS – Representações Sociais;
SCB – Schèmes Cognitifs de Base;
SMS – Short Message Service;
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences;
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação;
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação;
YOUTUBE – seu canal.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....	39
Tabela 2.....	47
Tabela 3.....	48
Tabela 4.....	48
Tabela 5.....	49
Tabela 6.....	49
Tabela 7.....	50
Tabela 8.....	51
Tabela 9.....	51
Tabela 10.....	52
Tabela 11.....	52
Tabela 12.....	54
Tabela 13.....	57
Tabela 14.....	60
Tabela 15.....	63
Tabela 16.....	65

SUMÁRIO

PREFÁCIO	10
INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1	
A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	17
1.1 OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM	19
1.2 ABORDAGEM ESTRUTURAL	21
Capítulo 2	
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	26
2.1 AS TDICs COMO BASE FOMENTADORA DO EAD.....	28
Capítulo 3	
DO MULTILETRAMENTO AO LETRAMENTO DIGITAL.....	31
Capítulo 4	
MÉTODO.....	37
4.1 CAMPO DE PESQUISA.....	37
4.1.1 Caracterização do Polo de Apoio EAD.....	37
4.2 PARTICIPANTES.....	38
4.3 INSTRUMENTOS.....	39
4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	40
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	41
Capítulo 5	
RESULTADOS.....	47
5.1 ANÁLISE ESTATÍSTICA.....	47
5.1.1 Perfil sócio demográfico.....	47
5.1.2 Caracterização Acadêmica.....	51
5.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	53
5.3 ANÁLISE PROTOTÍPICA	63
5.3.1 Acerca do Multiletramento.....	63
5.3.2 Acerca do Letramento Digital.....	65

Capítulo 6	
DISCUSSÃO.....	68
6.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	68
6.2 IDENTIFICAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	70
6.2.1 Sobre o EAD.....	70
6.2.2 Sobre o Multiletramento.....	73
6.2.3 Sobre o Letramento Digital.....	75
6.3 ESTRUTURAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	78
6.3.1 Em relação ao Multiletramento.....	78
6.3.2 Em relação ao Letramento Digital.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
ANEXOS.....	102

PREFÁCIO

O objetivo dessa obra foi e sempre será a disseminação do conhecimento afora a proposta investigatória que envolve a apaixonante Teoria das Representações Sociais, porém confesso que recapitulando os conteúdos explanados observo que o cientificismo se combinou com a emoção, traduzida pela ansiedade, no sentido de desejar que os resultados se materializassem da forma mais completa e justificada possível.

Por isso a exemplifiquei como um estudo de caso.

Refliro que o pesquisador deve se imbuir de um senso crítico e de uma imparcialidade nas suas condutas mesmo com pré-conceitos já existentes, no entanto, confesso o quanto é sofrível inúmeras vezes não parcializar esses argumentos por estarem mascarados por uma base teórica que os abarcam e pelas metodologias escolhidas, mas...a intuição e com ela a inspiração trazendo posteriormente a transpiração transforma tudo, torna o imaterial no palpável.

Nas próximas páginas indico que me autodeterminei em zelar por suas diagramações e conseqüente formatações resultando nas suas legibilidades contextuais desenvolvidas.

Por isso, nobre leitores, os convido a desfrutarem da leitura e faço votos que os interessados, independente de suas paixões literárias possam não só refletir sobre os dados expostos, mas principalmente contribuir, quiça, com novas perspectivas sobre os objetos estudados.

Carlos Batista

Início do verão de 2024

INTRODUÇÃO

Da metade do século XX até a contemporaneidade, período compreendido precisamente a partir de 1950, segundo Bauman¹ (1999), a sociedade em que interagimos se liquidificou, isto é, transformou-se e moldou-se significativamente em muitas áreas, devido ao fenômeno da globalização e ao avanço e uso maciço de tecnologias digitais informatizadas.

Para Lévy (2009, p. 21-29), essas transformações também impactaram em novas abordagens educacionais.

Tanto que ao final do mesmo século um grupo de dez educadores, conhecidos como “New London Group”, anteciparam algumas dessas transformações ao introduzirem a noção de multiletramento (no inglês: *multiliteracies*) como uma multiplicidade de canais de comunicação e mídias perante a crescente proeminência da cultura e diversidade linguística (New London Group, 1996).

O letramento digital, teorizado por Gilster (1997, p. 1) também se relaciona ao multiletramento, ele versa sobre a capacidade de um usuário reconhecer elementos, interagir e adquirir conhecimentos com e/ou em plataformas e interfaces digitais. No entanto, contempla-se o multiletramento como um conceito mais amplo, complementar e participativo para a alfabetização digital. De modo que os alunos conheçam as técnicas de acessos e manuseios das tecnologias digitais e atinjam o letramento digital almejado, mesmo considerando-se a multiplicidade cultural das populações, das linguagens e semioses.

Tanto o New London Group (1996) como os seus entusiastas, pesquisadores acadêmicos, antecessores e predecessores, dentre os quais se destacam: Castell, Luke, Egan (1986); Gee (1990) e Street e Verhoeven (1994) detonam que a mera alfabetização tradicional se concentrava somente na linguagem. Além disso, estes estudiosos enfatizavam a proposta de uma pedagogia de multiletramentos que avultam em prol do letramento digital.

Possibilita-se, com isso, verificar os múltiplos modos de representação que podem diferir em várias culturas e contextos, possuindo efeitos cognitivos, afetivos, culturais e sociais.

1 Zygmunt Bauman (1925 – 2017), sociólogo polonês (Britannica, 2023).

Em uma pedagogia de multiletramentos a linguagem e outros modos de significação, como os recursos representacionais, não são estáticos, estão sendo continuamente reconstruídos e redesenhados pelos usuários.

Ressalta-se que a atualidade retratada no século XXI e alicerçada pelo uso maciço de sistemas, redes e interfaces digitais, além do contexto pandêmico (COVID-19) cujo ápice sanitário tomou forma entre os anos de 2020 e 2021 segregou processos e acelerou novas necessidades sociais trazendo à tona uma ressignificação dos conceitos de ensino e da aprendizagem (Brasil, 2022).

Oliveira e Pontes (2022, p. 3) citam que para: “[...] entender [...], para navegar na internet ou usar os programas do computador, o usuário precisará de noções ou de algumas habilidades [...]”.

Conseqüentemente, subtende-se que o aluno-usuário de tecnologias digitais precisará desenvolver qualidades de associação e diferenciação, com base nos diferentes tipos e formatos textuais para ampliar os seus conceitos sensoriais.

O déficit processual no entendimento das circunstâncias midiáticas em todas as técnicas que envolvem as composições de aprendizagens, são elementos observados na experiência profissional do autor do presente estudo, que atua como tutor em graduações de educação a distância (EAD).

Observa-se com isso algumas questões introdutórias que o desenvolvimento e o propósito da pesquisa pretendeu se incumbir. Sendo a primeira: **o que pensam os graduandos que utilizam plataformas de ensino EAD sobre sua aplicabilidade, desdobramentos e relevância aos processos de ensino e aprendizagem?**

E a segunda: **os graduandos se utilizam das múltiplas habilidades inerentes ao multiletramento e/ou são versados no letramento digital?**

A base teórica principal do projeto, representada pela Teoria das Representações Sociais, apresentada por Moscovici no início da década de 1960 vem para colaborar e alicerçar essas questões, pois se acredita que os conceitos de representatividade, resultante dos participantes da pesquisa, podem influenciar em suas práticas sociais, práticas centradas em uma sociedade grafocêntrica sendo minimamente letrada. Assim, como podem entender a educação a distância como um modo de aprendizagem naturalmente acessível quando comparado ao ensino considerado tradicional (Wagner, 2020).

Este cenário supõe-se estar associado a paradigmas educacionais desenvolvidos em núcleos presenciais, ou mesmo, devido à insuficiência de conhecimentos básicos de informática, tanto por parte dos alunos como dos professores (Gonzalez; Pohlmann; Borges, 2001).

A função profissional e pedagógica, exercida pelo pesquisador deste projeto desde 2017, é permeada por desafios presentes na prática da docência, pois se percebe que qualquer assessoria pedagógica a graduandos deve ser imbuída de respeito, assistência e principalmente eficiência no entendimento de sua(s) dúvida(s) como reflete Freire (2021a) em sua obra: “Pedagogia da Autonomia”.

Entretanto, mesmo com os possíveis conhecimentos do docente sobre a plataforma de estudos, mesmo com as necessárias capacitações realizadas previamente junto à instituição a qual se encontra vinculado, observavam-se duas conjunturas das quais se deparava o autor em cada atendimento pedagógico realizado:

- a primeira era um **obstáculo “invisível”** entre o modo de ensino digital a ser praticado e interiorizado pelo graduando;
- a segunda era o **método tradicional de ensino**, encrustado, mesmo que de forma embrionária, relatado pelos próprios graduandos, ao qual se adaptavam muitas vezes forçosamente e em poucos casos naturalmente ao curso em que estavam inscritos.

Vale ressaltar que na primeira conjuntura de adaptação constata-se um formato tradicional, amoldado a uma nova prática, assumidamente mais econômica, escalonável e principalmente mutável que permite que os estudos sejam desenvolvidos em diferentes lugares geográficos, de forma assíncrona e afinada às práticas profissionais variadas e aos compromissos particulares que impedem o deslocamento físico e constante do graduando a um centro educacional.

O segundo e menos explícito, pois se torna uma premissa, é o raciocínio subjetivo que constrói, em parte, a hipótese de que os graduandos desenvolvem dois pareceres:

- deter uma **maior flexibilidade de tempo** e um menor custo financeiro;
- envolver-se com questões metodológicas de estudos que **incitam à facilidade** na percepção de sua simplicidade.

Ademais, se a premissa for subdivida, é possível realizar uma nova investigação aprofundada, decorrente dos estudos mensais e semestrais destes graduandos, em virtude dos períodos letivos que podem desenvolver em seus cursos.

As questões de partida anteviam as problemáticas a serem observadas e investigadas, por isso essa pesquisa se incumbiu de estudar como o discente pode lidar com um formato de estudos digital, e qual é a sua representação social sobre essa modalidade de ensino.

Realizadas essas ponderações exemplifica-se a fundamentação teórica da pesquisa com base em todos esses contextos dialogados em três conceitos principais:

- as Representações Sociais;
- o Multiletramento;
- o Letramento Digital.

Procurou-se especificar em cada parte tanto sua origem quanto suas aplicações.

No que tange ao aspecto teórico a Teoria das Representações Sociais tem como principais autores investigados: Moscovici (1978) como fundador da teoria e Jean-Claude-Abric (1998) como teórico que a partir de uma abordagem estrutural retrata essa mesma teoria.

Ademais, tanto para o multiletramento como para o letramento digital foram utilizadas as fundamentações de autores como: Suzanne de Castell (1986), James Paul Gee (1990), Paul Gilster (1997) e Brian Street (1994). Mais tarde, constatou-se que essas fundamentações se converteram em bases epistemológicas para o suporte desses conceitos dispostos pelo Grupo Nova Londres e seus pesquisadores, que criaram o método para um novo tipo de letramento referido (New London Group, 1996).

Como complemento para os espaços de cultura digital, ensino, docência e metodologias ativas, enumeram-se como principais autores dialogados: Zygmunt Bauman (1999); Philippe Perrenoud (2001); Jean Piaget (1996); Pierre Lévy (2009), e Nicholas Negroponte (1995).

Além desses pesquisadores também é importante considerar os autores nacionais que analisaram e ampliaram essas compreensões, dentre eles merecem destaque: Roxane Rojo (2012; 2015; 2019); José Moran e Lilian Bacich (2018); Carla Viana Coscarelli e Ana Elisa Ribeiro (2007); e Paulo Freire (2021).

Posto isso, a abordagem histórica e consequentemente cronológica se torna essencial, uma vez que se esclarece as bases teóricas, os pressupostos e as dialéticas implicadas.

No que se refere às hipóteses e aos objetivos o projeto partiu da hipótese inicial e principal de que graduandos não desenvolvem o letramento digital em sua completa perspectiva e abrangência para seus estudos em uma plataforma de ensino a distância, mesmo desenvolvendo qualidades multiletradas.

Mais ainda, eles possuem uma representação social de que a plataforma (deve) deter características do ensino presencial clássico, que considera o aluno como um agente passivo no processo de ensino-aprendizagem, em que lhe cabe aprender, isto é, receber de forma passiva todos os conteúdos providos por um profissional acadêmico (um professor) que tem conhecimento(s) técnico(s) sobre o conteúdo a ser ensinado.

Infere-se, deste modo, uma interação sociocognitiva sincrônica, imediatista, por conseguinte, aplacadora de qualquer possível conflito pedagógico-acadêmico (Piaget, 1996).

Subtende-se, a partir dessa hipótese principal que o graduando desenvolve dificuldades com o modelo digital de ensino tanto no diálogo entre ensino e aprendizagem, como nas formas de se comunicar e interagir com meios inicialmente assíncronos (Santaella, 2001).

A hipótese secundária consiste em preestabelecer uma correspondência direta com a Educação a Distância, que predispõe um modo de ensino que requer menos esforço, ou seja, trata-se de uma modalidade que exige menos atenção e mais agilidade dos alunos, o que pode fomentar uma possível e nova Representação Social (a ser investigada) sobre esse modelo de estudo.

As duas hipóteses se coadunam em torno da justificativa da pesquisa assentada na experiência empírica e profissional do autor deste estudo, por sua vez se fundamenta em observações exploratórias nas suas assessorias pedagógicas, realizadas tanto de maneira “on-line” como presenciais, bem como a partir de experimentações obtidas por meio midiático no qual o pesquisador atua e dialoga.

De certa forma, essa experiência se assemelha ao que Severino (2013, p. 107) cita como: “[...] levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

A partir das duas hipóteses (a principal e a secundária) e da justificativa enumerada desdobraram-se os seguintes objetivos gerais:

- identificar as representações sociais de graduandos de cursos a distância sobre: (a) a educação a distância; (b) o multiletramento e (c) o letramento digital;
 - analisar as representações sociais identificadas;
 - reconhecer a estrutura interna das representações sociais sobre multiletramento e o letramento digital.

Este estudo é composto por seis capítulos, além da Introdução, sendo os três iniciais teóricos, visto que são voltados às concepções autorais, relacionadas às fundamentações teóricas.

No capítulo um é apresentada a Teoria das Representações Sociais. No capítulo dois são desenvolvidas as perspectivas da Educação a Distância e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TDICs). No capítulo três são apresentadas as perspectivas do Multiletramento e do Letramento Digital.

Os três capítulos finais são de ordem metodológica e prática, neles são apresentados com detalhes a sistematização da pesquisa, os resultados obtidos e as considerações realizadas.

No capítulo quatro são apresentados: o método, o campo de pesquisa, a caracterização do polo e dos participantes da pesquisa, os instrumentos e procedimentos utilizados para análise e coleta dos dados. No capítulo cinco são apresentados os resultados que envolvem os três tipos de análises, a saber: estatística, conteúdo e prototípica.

No capítulo seis, a partir dos resultados obtidos, são apresentadas as discussões e na última parte do estudo são apontadas as considerações finais sobre todas as conjunturas analisadas.

Isso posto, é mister convidar o leitor a refletir sobre as constatações registradas, a fim de que possa elaborar suas próprias conclusões ao longo da leitura do trabalho, tanto os sustentos teóricos como os seus desdobramentos contemplados aspiram por esse intuito.

Capítulo 1

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS¹

A Teoria das Representações Sociais foi originalmente concebida com base na tese de doutorado do psicólogo e teórico romeno-francês Serge Moscovici, que tratava sua teoria como um meio de conhecimento, em especial, uma modalidade que pode lidar com a representação social de grupos pelos indivíduos nos quais estão inseridos (Moscovici, 2012).

Rocha (2014, p. 2) aponta as representações sociais como uma: “[...] realidade social criada apenas quando o novo ou o não familiar é incorporado aos universos consensuais”. Moscovici (2012) explica que sempre haverá uma realidade concebida por meio da estranheza de elementos, indivíduos e ações, fazendo com que estes elementos e ações sejam incorporadas ao meio social.

De modo que torna o não familiar em algo familiar, ou seja, materializa os elementos em ações palpáveis e facilmente incorporadas ao meio social.

Por conseguinte, a Teoria das Representações Sociais é utilizada para operar o pensamento funcional do cotidiano, o denominado conhecimento do senso comum. Moscovici (2007, p. 30) explana que: “[...] o que distingue o meio ambiente é sua autonomia, sua independência com respeito a nós [...]”. O senso comum é alicerçado nessas práticas autônomas, independentes e dinâmicas.

Para Moscovici (2007) o individual e o coletivo caminham juntos de modo dinâmico, visto que o conhecimento científico é diluído, começa a ser difundido por instituições centralizadoras até chegar aos locais periféricos. Uma parte deste conhecimento passa a ser internalizada e/ou reconstruída por indivíduos uma vez que eles aprendem, apreendem, recriam e compartilham conceitos por meio da interação.

Cau (2008) cita em sua tese que as bases da Teoria das Representações Sociais permeiam os campos de estudos da Antropologia e da

¹ A presente capítulo se encontra publicado no formato de um artigo pela Revista *Contribuciones a las Ciencias Sociales* com o título: “Concepções, historicidade e abordagens da teoria das representações sociais” disponível para acesso por meio do link: <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.11-001>.

Sociologia e destacou autores como Lévy-Bruhl² e Durkheim³.

A mesma teoria, segundo o pesquisador italiano, está voltada ainda à Pedagogia e à Psicologia Construtivista com base nos autores: Lev Semyonovich Vygotsky⁴ e Jean Piaget⁵.

Durkheim definiu que as representações coletivas eram uma das expressões para um fato social. Nessa perspectiva, o pensamento individual era minimizado frente ao coletivo. Ademais, as representações coletivas eram consideradas “estáticas”, impostas aos indivíduos com base no papel das forças externas, forças que suportam coesões sociais como os mitos e as religiões, ao contrário do “dinamismo” moscoviciano postulado (Moscovici, 1978).

A partir da influência da teoria sociológica de Durkheim os estudos antropológicos de Lévy-Bruhl sobre a mentalidade das sociedades primitivas apontam que uma mesma cultura pode gerar distintas representações não havendo empréstimos ou transferências entre elas, mas sim saltos ou até mesmo revoluções. Vygotsky, por sua vez, segue Lévy-Bruhl e tece uma aproximação existente com seus pressupostos teóricos que são explanados com configurações marcadas sobre a sócio interatividade, construção representacional e a compreensão de mundo (Reis; Bellini, 2009).

Ao passo que Piaget (1996) também praticou os caminhos propostos por Durkheim, mas dispõe que há uma evolução nas formas de representação, a qual pode ser evocada mediante um signo ou uma imagem simbólica, um objeto ausente ou uma ação até esse tempo não consumada. De tal modo, considera que a aquisição e a construção de um conhecimento ocorrem por meio do processo de assimilação e acomodação.

A assimilação (Piaget, 1996, p. 13-18), envolve: “[...] uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente [...]”. A acomodação se torna (Ibidem, p. 13-18): “[...] toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores [...]”.

2 Lucien Lévy-Bruhl (1857-1939). Filósofo e sociólogo francês (Britannica, 2022);

3 Émile Durkheim (1858-1917). Sociólogo, antropólogo, cientista político, psicólogo social e filósofo francês (Peyre, 2022);

4 Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934). Psicólogo soviético (Britannica, 2022);

5 Jean Piaget: 1896-1980. Biólogo e psicólogo suíço (Britannica, 2022).

Para Vala (1993, p. 363) a proposta de modelo genético de assimilação e acomodação de Piaget pode ser verificada nas: “[...] reações de assimilação tendentes a incorporar a novo objeto no sistema de categorização já existente [...] e nas reações de acomodação nesse mesmo sistema de categorização”.

Pelo exposto, os mecanismos de assimilação e acomodação podem ser entendidos como elementos preludianos ao processo dinâmico e indissociável que alicerça a compreensão das representações sociais: a **objetivação** e a **ancoragem**.

1.1 OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM

Moscovici (1978, p. 174) explica que: “a objetivação transfere a ciência para o domínio de ser e a ancoragem a delimita ao domínio do fazer, a fim de contornar o interdito da comunicação”.

Sawaia (2004, p. 76) pontua que a: “ancoragem é o processo de assimilação de novas informações a um conteúdo cognitivo-emocional pré-existente [...]”. Enquanto que a objetivação é (Ibidem, p. 76): “[...] a transformação de um conceito abstrato em algo tangível”. Permite-se, logo, a familiarização com conteúdos estranhos e a criação de novas informações de acordo com as categorias culturais preexistentes.

Rocha (2014, p. 2) conceitua a ancoragem como: “[...] o processo através do qual o indivíduo integra o que é estranho, sejam ideais, sejam acontecimentos, relações, objetos [...]”. Enquanto a objetivação é descrita como (Ibidem, p. 2): “[...] noções abstratas são transformadas em algo concreto, visível, materializando-se a palavra”, sendo que (Ibidem, p. 2): “Objetivar significa reproduzir o conceito de uma imagem, transformar noções, ideias, imagens etc., em coisas concretas, em realidade”.

O processo de ancoragem promove o sentido da objetivação em si realizada. A execução desse processo dinâmico, segundo Bertoni e Galinkin (2017), pode ter três aspectos complementares:

- o **atribuir de sentidos**, priorizando o mais comum, pois procura hierarquizar os conhecimentos atribuídos ao grupo sistematicamente;
- o **instrumentalizar**, tornando uma referência, um valor funcional ao conceito;

- o **enraizar**, permitindo coexistir representações preexistentes com representações atuais, umas se acomodando a outras.

O dinamismo das representações sociais requer que seja observada a interseção social no pensamento, visto que a compreensão da objetivação e da ancoragem podem indicar a gênese e a construção de fenômenos representacionais.

Divide-se tanto o processo de objetivação como de ancoragem em três entendimentos, sendo denominados, como:

- o **descontextualizar** e o **selecionar**, em que os indivíduos podem subtrair parte de conhecimentos, leia-se, representações anteriores e adequar às novas;

- o **moldar** do núcleo figurativo, em que se forma um núcleo imaginário da objetivação concretizada;

- o **naturalizar**, quando os elementos utilizados se tornam reais à objetivação conceituada (Bertoni; Galinkin, 2017).

Os conceitos propostos por Moscovici (1978) foram apresentados com o intuito de explicar que a Teoria das Representações Sociais foi a base para que outros autores como: Jodelet⁶ que foi a precursora de uma versão culturalista da teoria; Doise⁷ responsável pela versão societal da mesma e Abric⁸, autor da abordagem estruturalista, a qual a pesquisa se baseia para que a análise dos dados, expandissem suas aplicações.

Particulariza-se que Jodelet (2005) exemplifica a objetivação nas representações sociais como: condições, processos e estatutos. Doise (1993), por sua vez, aprofunda o estudo sobre a ancoragem ao propor três modalidades diferentes: psicológica, psicossociológica e sociológica e Abric (1998), a seu tempo, identifica uma teoria complementar denominada: Teoria do Núcleo Central com o intuito de compreender como se organizam as estruturas das representações sociais.

Jodelet (2002, p. 22) traz uma definição comumente utilizada e consensual no meio acadêmico sobre conceito de representações sociais, ela defende que é: “[...] uma forma de conhecimento socialmen

6 Denise Jodelet é professora e pesquisadora francesa (ORCID, 2023);

7 Willem Doise (1935-2023) foi pesquisador e professor da Universidade de Genebra (Academia Europea, 2023);

8 Jean-Claude Abric (1944-2012) foi professor e pesquisador francês (Peer Reviewed, 2016).

te elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Na prática essa autora assevera a noção de representações sociais como modalidades envoltas nos conhecimentos práticos que servem como canais de comunicação, tendo por objetivo a compreensão do contexto social com o início das informações que estão imersas, que a representam, pois possuem formas cognitivas como: categorias, teorias, conceitos e até imagens.

Bertoni e Galinkin (2017, p. 106) afirmam que: “[...] Jodelet reforça as concepções de Moscovici, liderando uma abordagem cultural das RS [...]” e além de sistematizar, torna a teoria funcional, pois os elementos representacionais são socialmente compartilhados e contribuem para fidelizar o que Moscovici teorizou como **senso comum**, sendo o seu contexto de produção natural (Spink, 1993).

No fim, a ancoragem proposta por Moscovici (2012) tem para Jodelet (2005) a função de mediar o grupo ao qual o indivíduo quer caber e o seu meio, perpetuando e validando esse sentimento de pertencimento e significação.

Nogueira e Grillo (2020, p. 10) observam que Jodelet “[...] apresenta o processo de ancoragem relacionado à objetivação como articulador das funções básicas da representação [...]”. A articulação classifica-se, em primeiro lugar, como uma significação do objeto, em segundo, é constatado o sistema de representação e instrumentalização da conduta a ser seguida e, por fim, em terceiro lugar, observa-se a recepção dessa ancoragem como influenciadora dos elementos atuais que a cercam.

Em síntese, a partir das definições supracitadas, constata-se os aspectos transversais e complexos da teoria moscovicianiana.

1.2 ABORDAGEM ESTRUTURAL

Jean-Claude Abric em sua tese datada de 1976 propôs uma hipótese sobre o formato de uma Representação Social recomposta, para Abric (2003) a Representação Social deve ser constituída por um Núcleo Central e um sistema periférico que o alicerça e o protege. Essa concepção, todavia, não foi assimilada no período inicial da difusão da Teoria (Oliveira; Yaegashi; Veber; Mação, 2022).

Uma representação social não trata somente de uma organização de significados comuns partilhados por indivíduos com ideias si

milares, mas de reflexos de uma realidade percebida e na medida que forem aceitas, devem ser protegidos das demais ideias (Abric, 1998).

Ademais, Nogueira e Grillo (2020, p. 12) apresentam a representação social como: “[...] um sistema de interpretação do que é vivido que rege as relações e irá determinar os comportamentos e as práticas dos sujeitos”.

Abric (2003) afirma que qualquer representação social tem a existência de um núcleo central, determinado por inúmeras concepções como: crenças, culturas, modos de pensar e agir.

Sua formação se deve a três funções:

- **função de geração**, que acarreta significado para a representação;
- **função de organização**, que determina a distribuição dos elementos da RS (Representação Social) e com isso se delimita o núcleo central e o núcleo periférico;
- **função estabilizadora**, que tem como objetivo a fixação dos elementos propostos e sua consequente estabilidade para que a representação perdure.

Por conta dessa constituição pontuam-se que duas representações sociais podem ter núcleos centrais iguais e representações distintas protagonizadas pelos núcleos periféricos que a cercam e a protegem. Qualquer modificação na representação social, que pode caracterizar um embate (um conflito), deve “conquistar” primeiramente o núcleo figurativo para em seguida o núcleo central.

O sistema periférico se torna adaptativo, uma vez que pode comportar heterogeneidades e modular o núcleo central, que assume o caráter social, homogêneo e imutável, igualmente tem o caráter individualista permitindo, assim, novos comportamentos heterogêneos (Abric, 1998).

Dentre as características conferidas ao núcleo central, resenhas-se:

- um núcleo centrado na **historicidade do grupo**;
- **homogêneo**, estável e rígido;
- não tem **sensibilidade** a situações e contextos imediatos;
- torna-se o responsável pela **significação** da representação social (RS).

Como complemento ao sistema periférico, agrega-se às demais características:

- permitir a **historicidade** dos membros do grupo;
- ser **heterogêneo**, moldável e flexível;
- ter **sensibilidade**, transformação e pode suportar contradições;
- **proteger** o sistema central permitindo adaptações (Parreira *et al.*, 2018).

Embates envolvendo esse sistema duplo podem ser constantes, mas não definitivos. Abric (1998, p. 34) afirma que: “[...] a existência deste duplo sistema [...] permite compreender uma das características básicas das representações [...]” entendida como a sua contradição

Para o autor (Ibidem, p. 34): “[...] elas são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis”. Assume-se, posto isso, que pode haver uma reversibilidade na posição dos núcleos.

As características ligadas a contextos históricos, sociológicos e ideológicos podem ser associadas a valores. Parreira *et al.* (2018, p. 59) pontuam que: “[...] é a base comum, propriamente social e coletiva, que define a homogeneidade de um grupo, por meio de comportamentos individualizados que podem parecer contraditórios”.

Logo, a posição de reversibilidade obedece determinadas condições, palpáveis em determinados contextos, que podem ser classificadas em situações reversíveis, quando existem ausências de modificações no sistema periférico e ausências de práticas e representações no núcleo central. Para as situações irreversíveis, quando o sistema periférico caracteriza-se também por ausências de modificações de práticas representacionais.

Porém, neste caso, o núcleo central é fechado em sua totalidade pelo fato de não ser adepto a nenhum tipo de transformação e quaisquer mudanças de práticas.

Partindo-se do contexto de mudança e caso se consuma a modificação da Representação Social (RS) essa transformação pode ser classificada em três tipos, segundo Bertoni e Galinkin (2017): a transformação, a progressão e a forma bruta, que são detalhados abaixo:

- **resistência à transformação**: os elementos que oferecem resistência são instaurados primeiramente no núcleo periférico, podem tomar corpo, até acarretar a transformação do núcleo central;

- **resistência com base na progressão:** não existem rupturas bruscas, mas sim novas práticas que paulatinamente migram e transformam o núcleo central, podendo transformá-lo totalmente;
- **resistência bruta:** existe o ataque brusco e direto à representação com o intuito de transformar a mesma sem um período para desenvolver o vigor e força da representação social (RS).

Uma representação social é construída e constituída por mudanças constantes e traduzem a realidade, inúmeras vezes adaptada, sempre sobre compreensões e prismas distintos da mesma (Bertoni; Galinkin, 2017).

Abric (2003, p. 38) assevera que: “[...] uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes”. Além disso, apresenta as seguintes funções que podem a sustentar:

- **função do saber:** que explica e exemplifica a realidade com saberes práticos que indivíduos podem adquirir do senso comum e do quadro que eles associam;
- **função identitária:** que identifica e protege o grupo ao qual o indivíduo pertence, situando-o no campo social e formando valores e normas determinadas historicamente;
- **função de orientação:** que prescreve práticas obrigatórias, normatizando o que se torna aceitável ou inaceitável, moral ou amoral, em vista do contexto social a que pertence;
- **função da justificação:** que justifica e preserva as tomadas de decisões e posições gerando discriminação, estereotipação e distâncias dos contextos sociais que estão em sua volta.

Os métodos de observação empregados para obter as Representações Sociais vão além de pesquisas quantitativas e culminam em pesquisas qualitativas, permeadas de igual rigor científico em suas análises para cimentar possíveis hipóteses e justificativas probatórias.

A conceituação de uma representação requer o saber de ao menos três fontes:

- a primeira consiste em **identificar** o que grupo pensa e, para isso, a pesquisa pode ser composta por abordagens qualitativas e quantitativas, envolvendo até pesquisas antropológicas;

- a segunda busca **entender** como o grupo pensa, ou seja, como articula suas ideias, para isso a compreensão do contexto social no qual está presente é imprescindível;
- a terceira, e com certeza a fonte mais desafiadora, abrange **captar** por que o grupo pensa dessa forma, o que torna necessária a escolha de instrumentos de análise intragrupo.

Ademais, cumpre frisar que, independentemente dos objetivos supracitados, propôs-se uma mescla destas três fontes.

Capítulo 2

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA¹

Na atualidade existem os ensejos de novas práticas para o ambiente educacional envolvendo o ensino e a aprendizagem, dentre elas enumeram-se o ensino a distância, como um produto desta necessidade (Negroponte, 1995).

Não é o objetivo principal desse trabalho relatar a história do EAD, porém interpreta-se o carecimento de enumerar brevemente as práticas educacionais que tiveram início a partir do século XVII com base em comunicações textuais (neste caso em correspondências) entre os interessados e os seus educadores.

Por exemplo, Hermida e Bonfim (2006, p. 167) pontuam que: “A EAD não é nova, mas está crescendo exponencialmente devido ao surgimento da sociedade baseada em informação e à explosão do conhecimento”.

Caracteriza-se a EAD (Educação a Distância) para esse estudo apoiada pelo Decreto n.º 5662, em seu artigo 1º (Brasil, 2005), como a: “[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação [...]”.

Assimila-se que essa modalidade permite que estudantes e professores podem desenvolver atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

Hermida e Bonfim (2006, p. 167, adaptado) ressaltam que: “[uma] sociedade demanda cada vez mais habilidades e conhecimentos por parte da força produtiva [...]. Somente a educação presencial não dá mais conta dessa demanda [...]”.

¹ Os conceitos abordados neste capítulo foram aprofundados em quatro artigos publicados pelo autor detalhados como: (1) Desafios em adequar o Ensino a Distância em um aprendizado sem “Distância”, disponível para acesso pelo link: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aprendizado-sem-distancia; (2) Metodologias Ativas e suas Potencialidades atreladas à Educação Híbrida em Ensinos Pós-Pandêmicos, disponível em: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-hibrida; (3) Representações sociais de graduandos sobre o ead, o multiletramento e o letramento digital por meio de análises categorizadas. disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv21n11-100> e (4) Análises prototípicas de representações sociais em graduandos sobre o multiletramento e o letramento digital, disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.11-063>.

Dessa forma, parte-se de uma sociedade apta a uma nova prática educacional, uma prática que utiliza Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) com um aparato tecnológico devidamente conectado (Lévy, 2009).

O EAD é responsável por um novo formato educativo, com uma nova dinâmica, que inclui em todo esse processo novos atores. Contudo, o que a torna relevante e aplicável é justamente a sua normatização no Brasil, resultando na modalidade de educação preterida no ensino superior na atualidade (Agência Brasil, 2021). O início desse processo normativo se dá pela última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), comumente conhecida como LDB, criada em 1961 e com sua versão mais recente promulgada em dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

Abarca-se na LDBEN o artigo de número 80 (Brasil, 1996), que normatiza o seguinte argumento: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Em 2001 tem-se mais um avanço com a Resolução CNE/CES de número 1 datada de 3 de abril do mesmo ano (Brasil, 2001). No artigo terceiro pontua-se que: “Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União, [...]”.

No ano de 2017 observa-se o decreto de n.º 9.057 que define como seriam ofertados os cursos de pós-graduação *lato sensu*, graduação, ensino profissionalizante, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, bem como a normatização e a criação de Polos EAD (Brasil, 2017). Cumpre ressaltar que este último decreto se torna significativo sobretudo porque irá contribuir para a propagação do ensino remoto, como pode ser constado nos artigos 1º e 5º:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância (Brasil, 2017, p. 1).

A título de esclarecimento, os polos de educação a distância realizam o trabalho pedagógico e administrativo de receber e orientar os alunos das instituições em que estão matriculados, sem que necessariamente haja o deslocamento físico deles para o(s) campus principal(is) da universidade e/ou instituições de ensino.

Aliás, essa é sua principal vantagem, porque permite uma abrangência nacional com a criação de uma rede capilar de serviços pedagógicos utilizando-se sempre de uma mesma metodologia.

Cabe à instituição de ensino patrocinadora e detentora da estrutura pedagógica, docência e certificações, ministrar e administrar diversos tipos de cursos e conteúdos, em seus formatos híbridos e/ou totalmente online, sem limitações territoriais para atingir inclusive diversos tipos de públicos.

De posse dessas informações, contextualizadas em seus âmbitos legislativos, exige-se uma base jurídica que regulamente permita a propagação da educação a distância (EAD) de forma “consistente”, possibilitando um amparo direto para o seu desenvolvimento, assentindo sobre sua expansão para as três principais partes envolvidas nesse ecossistema pedagógico: (a) os discentes; (b) os docentes, e (c) as instituições interessadas e propagadoras dos cursos.

2.1 AS TDICs COMO BASE FOMENTADORA DO EAD

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ou de uma forma mais corrente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) exercem o papel de base fomentadora para o propósito e sucesso do EAD.

A expansão das TDICs ocorreu a partir do final do século XX, especificamente no final da década de 90 devido ao advento da globalização e à Terceira Revolução Industrial que iniciou após a Segunda Guerra Mundial. Neste contexto de avanços tecnológicos conjugados à ciência destacam-se a robótica, a informática e as telecomunicações (Lêvy, 2009, p. 218).

Cumprе ressaltar que as TICs abrangem o universo que envolvem as tecnologias interacionais, as informações e as comunicações. As TDICs, por sua vez, são tecnologias interacionais com usos específicos, por exemplo: **a web**.

Costa, Duqueviz e Pedroza (2015, p. 608) apontam que: “As TDICs têm exercido a função de instrumentos mediadores dos pro

cessos de aprendizagem dos nativos digitais quanto a aprender a conhecer [...] à cultura tecnopopular.”

Ademais, a existência das tecnologias digitais torna palpável o multiletramento e o letramento digital porque permitem a aplicação e o desenvolvimento de multipotencialidades tecnológicas. Na prática, as TDICs concretizam interações multimodais e multifacetadas.

Neste sentido, são qualificadas como novas dimensões de compreensão: a leitura, a escrita, conjugada às mídias sociais digitais, leia-se à web e aos diversos recursos interativos e tecnológicos (Lêvy, 2009, p. 79).

É importante salientar que as múltiplas habilidades dos seus usuários; a inserção cultural, em vista do caráter semiótico que a cerca e o desenvolvimento do raciocínio lógico e da autonomia com base nos adventos da gamificação resultantes, são exemplos de potencialidades que podem ser correlacionadas entre as TDICs e o desenvolvimento da aprendizagem na EAD.

A origem das TDICs remonta a própria origem da web e sua proposta conceitual é ser um meio de interação midiático no qual as trocas de informações fazem parte de suas concepções principais (Costa; Duqueviz; Pedrosa, 2015).

Volta-se a atribuir, uma vez mais, ao multiletramento e às suas inerentes multicapacidades, o suporte das TDICs com sua riqueza de aplicações. Dentre as quais merece destaque o hiperlink que é um “artifício” utilizado em conteúdos midiáticos na internet para conexão entre temas de forma livre e ilimitada. Para Marcuschi² e Xavier (2010, p.15-80) o uso de hiperlinks teve um impacto na maneira como o letramento é praticado, visto que está diretamente atrelado aos hipertextos e aos gêneros digitais que o embasa e o acolhe.

Conforme Batista (2021) o hipertexto associado por hiperlinks para ser eficaz necessita envolver três características:

- **flexibilizar** a escrita, usando da interatividade natural deste recurso associado à web pages;
- **desenvolver** a intertextualidade, a coesão e a coerência, estabelecendo uma ordem cadenciada;
- **objetivar**, no conteúdo e escalabilidade, por meio de mais recursos e novos hiperlinks.

2 Luiz Antônio Marcuschi (1946 – 2016) foi professor da Universidade Federal de Pernambuco (Parábola Editorial, 2023).

Além disso, perfaz-se a alavancagem dessa habilidade computacional um dos sustentáculos recursais das TDICs juntamente com as possibilidades praticamente ilimitadas de aplicação com seus efeitos: **os hipertextos** (Coscarelli; Ribeiro, 2017, p. 25 e 40).

Por fim, ao EAD é imputada uma nova roupagem, menos mecânica, mais interativa e digital, que prima pela portabilidade e escalabilidade, porém não forçosamente menos assíncrona.

Capítulo 3

DO MULTILETRAMENTO AO LETRAMENTO DIGITAL¹

Nesta pesquisa considera-se o conceito de multiletramento apresentado na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que representa uma diversidade cultural, respaldada em diferentes e inúmeras formas de letramentos a partir de diversas possibilidades de leitura e de escrita, por meio de diferentes suportes, visando alcançar vários objetivos, exercer muitas funções e contatar inúmeros participantes configurando novas habilidades, conforme trecho a seguir:

[...] a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BNCC, 2018, p. 70).

Rojó e Moura (2019, *apud* Batista, 2021, p. 163, adaptado) advogam que o multiletramento: “não é [...] simplesmente [...] uma evolução do letramento em si, mas sim, a evolução das necessidades peculiares de nossa cultura [...]”, no qual se explicita a cultura moderna. Nesse caso, o “moderno” se refere ao período dos últimos 30 anos, precisamente entre os anos de 1990 até 2020.

Cumpra-se registrar que ao final do século XX, em especial, a multiculturalidade se faz presente e traz consigo novos conteúdos midiáticos. Freitas e Pereira (2015, p. 306) explicam o termo multiletramento com base em dois argumentos: “O primeiro [...] se engaja com a multiplicidade de canais e mídias de comunicação, e o segundo com a crescente saliência de diversidade linguística e cultural”.

No entanto, a significância plena da concepção e utilização desta “multiplicidade cultural comunicacional” não se formou em caráter

1 As temáticas investigadas neste capítulo também foram detalhadas no artigo: Multiletramentos: Compreensão e Identidades atreladas às mídias sociais estadunidenses, disponível para acesso no link: [10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/compreensao-e-identidades](https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/compreensao-e-identidades).

imediatista, algumas iniciativas antecederam a consciência de sua plena aplicação, dentre as quais se destacam os estudos de Castell, Luke e MacLennan (1986, p. 3) que, no início do capítulo do seu livro: “*On defining literacy*”² ressaltam que: “*Any attempt to make the world intelligible begins with some form of definition*”³, e complementam: “*This definition which on the most basic level involves the figure/ground distinctions of perceptual processes, has especial relevance to the study of problem solving*”⁴.

Pelo exposto, é possível inferir que era comum para alguns autores a percepção de que os conflitos envolvidos nas questões de letramento tradicional e nas adversidades inteligíveis da sociedade iriam requerer uma especial atenção para a resolução de problemas.

Gee (1996, p. 54) alerta sobre essas questões em seus estudos: “*Social Linguistics and Literacies*”⁵, originalmente publicados em 1990, quando descreve no capítulo três: “*However, there is one major factor that keeps literacy as a personal cognitive skill, apart from any cultural context, in focus: the claim that literacy leads to higher-order cognitive skills*”⁶, sobre essas habilidades cognitivas superiores (*higher-order cognitive skills*)⁷ entende-se, com isso, que o processo de alfabetização e letramento tradicional carecia de transformações.

Street, Verhoeven e Wagner (1994) relacionam essas demandas quando organizam e publicam: “*Functional literacy: Theoretical issues and educational implications*”⁸.

Na parte cinco da coletânea, Wagner (1984, p. 478) igualmente propõe em: “*Literacy in a global perspective: the year 2000 and beyond*”⁹ reflexões e exercícios sobre o posicionamento das novas abordagens do letramento a partir dos anos 2000 e descreve: “*In short, the possibilities of technology for literacy instruction appear unlimited given the dramatic*

2 Tradução do autor: Sobre a definição de letramento;

3 Tradução do autor: qualquer tentativa de tornar o mundo inteligível começa com alguma forma de definição;

4 Tradução do autor: essa definição, que no nível mais básico envolve as distinções de figura e fundo dos processos perceptivos, tem relevância especial para o estudo da solução de problemas;

5 Tradução do autor: Linguística Social e Letramentos;

6 Tradução do autor: no entanto, há um fator importante que mantém o letramento como uma habilidade cognitiva pessoal, independente de qualquer contexto cultural, em foco: a afirmação de que a letramento leva a habilidades cognitivas de ordem superior;

7 Tradução do autor: habilidades cognitivas superiores;

8 Tradução do autor: Letramento funcional: questões teóricas e implicações educacionais;

9 Tradução do autor: Letramento em uma perspectiva global: o ano 2000 e além.

*changes taking place in microcomputer development*¹⁰”.

Constata-se que havia um ambiente de transição midiática social não só pelos avanços computacionais que descortinavam no horizonte da época como principalmente pelo ímpeto mundial integrativo, destacando a própria globalização e a (re)abertura de mercados (Negroponte, 1995).

A mesma transição foi captada por dez pesquisadores relacionados às áreas da Linguística e da Educação que, inicialmente, em 1994, reuniram-se na cidade New London, situada na costa leste dos Estados Unidos, precisamente no estado de New Hampshire para discutir sobre esses novos ensejos. O resultado foi um estudo publicado na forma de um manifesto intitulado: “*A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*¹¹”.

Cumprе ressaltar que participaram do grupo, em ordem alfabética: Allan Luke, Bill Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Gunther Kress, Jim Gee, Mary Kalantzis, Martin Nakata, Norman Fairclough e Sarah Michaels (New London Group, 1996).

Posteriormente, no ano 2000, o grupo deu continuidade dessa vez protagonizados pelos membros australianos Bill Cope e Mary Kalantzis lançando um novo estudo denominado: “*Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*¹²”. A partir desse momento, a temática referente ao letramento toma uma nova forma, plural, em consonância com as multiplicidades intrínsecas aos meios societários, inerentemente urbanos, constituídos de formas semióticas em conceitos transmodais (Routledge, Taylor & Francis Group, 2000).

No que se refere à ampliação do próprio letramento, em parte pela multiplicidade cultural já existente, vale frisar que este multiletramento contemporiza a necessidade de novas habilidades para interpretação, produção e (re)significação das comunicações, dividindo-se em quatro aspectos de competências, que devem ser desenvolvidos por seus possíveis usuários, a saber:

• **O multiletramento funcional:** empreendido para quem detém competências técnicas e observa os conhecimentos de sua praticidade;

10 Tradução do autor: Em resumo, as possibilidades da tecnologia para letramento parecem ilimitadas dadas as mudanças dramáticas que estão ocorrendo no desenvolvimento de computadores;

11 Tradução do autor: A pedagogia do multiletramentos, futuro do design social;

12 Tradução do autor: Multiletramentos: aprendizado de letramentos e o futuro do design social.

- **O multiletramento modificador:** realizados por àqueles que estudam e desfrutam de suas seleções e aplicabilidades;
- **O multiletramento criador:** em que os membros desenvolvem diferenciais em vistas das tecnologias imersivas que os circundam;
- **O multiletramento analista:** cuja competência principal desenvolvida é o reaprender de diferentes formas e modos.

Dentre as competências multiletradas listadas considera-se o letramento digital como uma nova alfabetização, um novo modo de ler, escrever e interpretar informações atreladas às mídias sociais e à sociedade digital agregada, com seus avanços e/ou dificuldades.

De acordo com Borges (2016, p. 707), o que se entende por letramento digital: “vem sendo denominado de várias maneiras, em sua maioria termos oriundos do inglês ‘*computer literacy*’, ‘*information literacy*’, ‘*e-literacy*’, ‘*network literacy*’ e ‘*media literacy*’¹³ ”. Em português, tem-se também: “letramento midiático’, ‘letramento computacional’”, entre outras possibilidades.

Paul Glistler (1997, p. 1), por sua vez, conceitua letramento digital definitivamente na obra: “*Digital Literacy*¹⁴ ” como: “*an ability to understand and to use information from a variety of digital sources*¹⁵ ”. Coscarelli e Ribeiro (Glossário CEALE, UFMG, 2023) posteriormente o complementam como: “[...] práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis [...]”.

Desenvolver essas competências (práticas) torna-se um desafio constante por parte de seus protagonistas. Nesse caso os graduandos que constituem o público-alvo da pesquisa. Ademais, não basta somente se capacitar em uma linguagem aparentemente inteligível, é preciso saber manipulá-la ao ponto de resultar em uma prática eficiente, por meio da qual se obtenha resultados práticos, bem como entender que o processo que envolve o “letrar” digital deve ser incessante para garantir esse melhor aproveitamento (Coscarelli; Ribeiro, 2017).

No demais, urge que sejam enumeradas: a multiplicidade de ferramentas, as novas técnicas de ensino e de aprendizagem, as abordagens pedagógicas multimodais, os dispositivos eletrônicos conver

13 Tradução do autor: letramento de computadores, letramento informacional, letramento eletrônico, letramento de redes e letramento de comunicação;

14 Tradução do autor: letramento digital;

15 Tradução do autor: a habilidade em entender e usar a informação por meio de fontes de recursos variadas.

gentes para manipulação de interfaces em um imbróglgio, que pode fomentar possíveis inabilidades de usuários que tentam empregá-las (Perrenoud, 2001).

Leia-se nessas circunstâncias as seguintes categorias:

- **semi ou totalmente iletrados digitais:** traduzidos por pessoas que não são familiarizadas minimamente com o sistema simbólico, entende-se grafocêntricos, manipulante das tecnologias digitais;

- **semiletrados digitais:** entendidos por indivíduos que conseguem reconhecer alguns elementos de textos em interfaces (telas com imagens), mas não são capazes de utilizar esses elementos em um modo considerado “adequado” ao meio digital;

- **letrados digitais:** presentes no topo da relação, porém menos comuns, considerados proficientes, pois, além de reconhecerem os elementos textuais são capazes de interagir com os mesmos e adquirirem novos conhecimentos sobre gêneros e tipos, ao ponto de sempre se aperfeiçoarem em meios eletrônicos permitindo um progresso fortúnio (Buzato, 2001).

Subtende-se, dessa forma que essa prática social é colaborativa, híbrida, fronteira e transgressora, sobretudo porque rompe divisas consideradas tradicionais e passadas. Tornando-se, por conta disso, altamente conversacional e complementar a muitas outras práticas e a outros processos de ensino e de aprendizagem.

Prima-se inclusive pelo ganho de escala e produtividade, pois os mesmos dispositivos eletrônicos, declarados como base para o seu desenvolvimento, similarmente têm o potencial para amparar e fomentar incalculáveis outras habilidades aos seus utilizadores.

Dentre estas exemplificam-se: (a) o letramento acadêmico com o seu natural suporte educacional; (b) o letramento crítico, qualificante e exigente mediante constantes exercícios interpretativos e reflexivos, além de (c) as metodologias ativas em que se conduz o aluno (entendido pelo acadêmico) como protagonista de seus ensinamentos, em contrapartida à própria alfabetização clássica (por assim dizer a tradicional), na qual o discente exerce o papel de principal receptor de conhecimentos.

As existentes multiplicidades e multiculturalidades se remodelam no bojo de uma sociedade heterogênea e ávida por inovações, tanto que as metodologias ativas, preconizadas por Moran e Bacich

(2018), também incitam e se desdobram em novos campos pedagógicos como: a **Andragogia**, especificidade de ensino voltada ao público adulto e a **Heutagogia**, entendida como um processo de aprendizagem autodeterminado e dirigido pelo próprio discente (Hase; Kenyon, 2000).

Parte-se, assim, do macro para suas especificidades, para os seus tipos e esclarece-se os diferentes formatos de letramento, em especial, o letramento digital sobre o qual este estudo discorre.

Essa perspectiva, em um nível maior (nível macro), possibilita a exemplificação de novas áreas na aplicação do letramento digital que podem ser mescladas umas às outras e com isso:

- **Utilizar diferentes interfaces**, de diferentes formas, em diferentes ambientes, permitindo sua intersecção, cita-se, por exemplo os expedientes acadêmicos, profissionais e de lazer;
- **Desenvolver a busca de dados gerais** e específicos, transformando-os em informações de qualquer espécie para posterior armazenagem e compartilhamento;
- **(Re)organizar materiais** obtidos em novos espaços virtuais, permitindo novas associações e interpretações;
- **Navegar por planos digitais**, explorando-os;
- **Produzir comunicações** semióticas;
- **(Res)significar composições** linguísticas orais e escritas em novos gêneros.

Em síntese, considera-se que o multiletramento embasa e fomenta o sortimento de aplicações letradas requeridas pela contemporaneidade. O letramento digital, mesmo sendo um tipo específico e derivado, torna-se uma dessas consequências e se destaca justamente por suas aplicabilidades praticamente inesgotáveis em meios naturalmente digitais cada vez mais onipresentes e requisitados (Dias; Novais, 2009).

Capítulo 4

MÉTODO

Essa investigação consiste em uma pesquisa com abordagens qualitativas e quantitativas (Severino, 2013, p. 103). Os detalhamentos teóricos dessas abordagens são exemplificados nos itens: 4.2; 4,3; 4.4, e 4.5.

4.1 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa ocorreu em um polo de apoio EAD, vinculado a uma Instituição de Ensino Superior particular, onde os graduando(a)s estão matriculado(a)s. Este polo de apoio se localiza¹ no bairro da Lapa, zona oeste da cidade de São Paulo, do estado de São Paulo. O polo se encontra a cerca de sete quilômetros do seu centro de apoio universitário (a matriz), que está situado no bairro do Jaguaré, também zona oeste de São Paulo, o que permitiu maior agilidade no trânsito comunicacional, presencial e interativo das determinações e orientações da central, segundo seus mantenedores e a coordenação administrativa da instituição.

As três características benéficas para definição do local foram: (a) a facilidade de acesso ao polo de apoio por parte de seus graduandos, tanto por vias de transportes metroviários (metrô e CPTM) quanto por rodoviários (municipais e intermunicipais); (b) o fato de estar localizado na região central do bairro e cercado de diversos comércios, órgãos municipais e estaduais, prédios de escritórios e residenciais, o que permite a circulação constante de pessoas, e (c) a relação profissional do autor da pesquisa com sua parte pedagógica, sendo este inclusive o motivo preponderante para sua escolha.

4.1.1 Caracterização do Polo de Apoio EAD

O Polo de Apoio EAD é relacionado exclusivamente a uma instituição de ensino privado, onde são ofertados mais de cinquenta cursos

¹ Até o momento do lançamento dessa edição (janeiro de 2024) o polo continua em plena atividade.

de nível superior nas seguintes áreas: saúde, bacharelado, licenciatura, gestão e tecnologia, na modalidade EAD e Flex (semipresencial). Nesta última, os graduandos realizavam aulas laboratoriais, práticas presenciais, estágios e podem assistir às aulas ao vivo, sempre em concordância com as orientações específicas de suas grades.

Os cursos têm duração de quatro semestres (totalizando dois anos) até dez semestres (totalizando cinco anos). Sem contar possíveis adaptações e dependências que podem acarretar um atraso maior nas suas conclusões por parte dos matriculados.

A média de estudantes no polo, durante um semestre, era de quatrocentos graduandos no ato da pesquisa. Os dias e horários² de funcionamento são de segunda a sexta-feira, das 10h às 20h e aos sábados, das 9h às 13h, sem contabilizar feriados. Ademais, dependendo das necessidades de estudos e dos eventos presenciais programados os horários podem ser estendidos.

A infraestrutura é composta de uma biblioteca com cerca mil títulos físicos para consulta e empréstimo; um laboratório de informática com seis computadores e três salas de aulas. Sendo uma principal, usada para palestras, visto que apresenta maior metragem, possui recursos audiovisuais (TV e projetor), climatização (ar condicionado) e iluminação. As menores salas restantes funcionam como espaços de estudos e reuniões pedagógicas.

Os recintos apresentam aproximadamente 150m² de área, sendo distribuídos em dois pisos: o térreo e o 1º andar, o local possui internet gratuita, rede wi-fi instalada, banheiros e uma copa. O polo de apoio costuma incentivar os graduandos a utilizarem as dependências gratuitamente, enquanto estiverem regularmente matriculados.

4.2 PARTICIPANTES

Poderiam participar a totalidade de matriculados no polo de apoio em cursos oferecidos na modalidade EAD, mensurados de forma semestral³, compreendendo faixas etárias entre dezenove até cinquenta e oito anos. A Tabela 1, que consta na próxima página, exemplifica as faixas etárias das amostras pesquisadas.

2 Sempre sujeitos a alterações;

3 Usa-se a expressão mensurados semestralmente, pois a quantidade de graduandos matriculados no polo pode variar mês a mês durante o ano, sendo assim o número exemplificado corresponde a uma média geral durante um semestre letivo, por exemplo de agosto a dezembro.

Tabela 1 – Faixa Etária dos Participantes

QUANTIDADE DE FAIXAS ETÁRIAS	FAIXAS ETÁRIAS	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
1	De 19 até 29 anos	12
2	De 30 até 40 anos	10
3	De 40 até 58 anos	9
TOTAL		31

Fonte: elaborado pelo autor

Pelo exposto, a maior quantidade de participantes ficou concentrada na faixa etária 1, compreendendo as idades entre 19 e 29 anos, com 12 participações, seguidas respectivamente pelas faixas etárias 2 e 3. Novos detalhamentos e análises são descritos no tópico 5.1.1 e 5.1.2 referentes à caracterização sociodemográfica e acadêmica dos envolvidos.

A expectativa era de que ao menos 5% do total de alunos matriculados participassem da pesquisa visto que as análises se deram por amostras. No entanto, ao final da investigação, foi possível observar que o objetivo foi não só conquistado como superado, devido à participação de 31 interrogados.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP, a participação de todos os alunos foi voluntária (vide tópico 4.4). Ademais, a identidade dos participantes permanece ocultada nos resultados da pesquisa, visto que suas respostas são exclusivamente para fins científicos.

4.3 INSTRUMENTOS

Foram empregados três instrumentos para coleta dos dados, o primeiro consiste em questionários de perguntas fechadas, cujas respostas, em sua maioria, são compostas por alternativas, à semelhança dos questionários sociodemográfico e de formação acadêmica (vide anexo A).

Na sequência, o segundo instrumento consiste na aplicação de questões abertas orientadas à experiência interpretativa e significativa do EAD, do letramento digital e do multiletramento (vide anexos C e D).

O terceiro e último instrumento é denominado de técnica de associação livre, compreendida como a base do Teste de Evocação Livre

de Palavras. Trata-se, à vista disso, de um teste projetivo, comumente utilizado em pesquisas pautadas na abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais.

Neste teste o participante escreve cinco palavras, em sequência, que o remetem aos conceitos de multiletramento e letramento digital (vide anexo E). A análise dessas palavras (ou termos) moveu à investigação de como se organizou os possíveis elementos representacionais detalhados na análise prototípica da pesquisa (vide tópico 5.3).

4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 63606022.6.0000.9487, parecer de número: 5.767.371. A neutralidade dos participantes foi levada em consideração dirimindo quaisquer tipos de vínculos com o autor da pesquisa.

Para uma melhor aplicação dos questionários da pesquisa foram utilizados em comum acordo com os mantenedores do polo de apoio os períodos de aplicação de provas presenciais, eventos e/ou momentos de interações e assistências pedagógicas, estreitando assim os vínculos educacionais entre o pesquisador e o(s) discente(s).

O intervalo de tempo utilizado foi três meses e a execução dos questionários se deu primordialmente por um modelo impresso. Cumpre ressaltar que a predileção em realizar questionários em formato impresso é justamente pelo caráter de aplicação em contextos presenciais, permitindo uma conjuntura interacional e explanativa para melhor direcionar as abordagens quantitativas e qualitativas requisitadas.

Na primeira comunicação, realizada com o(s) candidato(s), foram explicados os procedimentos da pesquisa, bem como os objetivos das temáticas abordadas. Além disso, durante a apresentação dos questionários conforme ordem preestabelecida, a todo instante, foi ressaltado o aspecto voluntário da participação dos interessados.

No TCLE foi detalhado que quaisquer tipos de custos ficaram ao encargo e responsabilidade do autor da pesquisa. O tempo médio de resposta foi de quinze minutos. Em relação às questões, a orientação dada foi de que todas as perguntas fossem respondidas.

Porém, foi frisado que apesar de não haver questões obrigatórias, os participantes poderiam citar a idade para uma melhor parametrização de dados.

Por fim, o não preenchimento das respostas da pesquisa e a não participação do voluntário foram perfeitamente aceitáveis, independente de quaisquer motivos e justificativas.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Wolter, Wachelke e Naiff (2016, p. 1) apontam que: “O campo das representações sociais é tradicionalmente plurimetodológico [...]”, isto é, comporta-se com estudos e diferentes tipos de coletas de dados que podem variar do campo etnográfico, deslocando-se entre questionários abertos e/ou fechados, entrevistas e análises variadas de comunicações na mídia.

Destarte, as análises exemplificam-se a partir de etapas:

- **1ª etapa:** a análise estatística, que é caracterizada pelo método quantitativo;
- **2ª etapa:** a análise de conteúdo, que é caracterizada pelo método qualitativo;
- **3ª etapa:** a análise prototípica, que é caracterizada pelo método quantitativo.

Na primeira etapa, representada pelos questionários sociodemográficos e de formação acadêmica, utilizou-se da análise estatística descritiva (vide item 5.1) e empregou-se o software *SPSS Statistics*⁴, versão 25.0, da empresa IBM® (Downloading IBM SPSS, 2023) para auxílio.

O método envolveu o propósito de explorar estatisticamente os dados, o que exigiu as práticas:

- Análise e descrição dos dados;
- Exploração dos dados para inferência de novas informações, desde que sejam estes o(s) objetivo(s) da investigação acadêmica;
- Criação de modelos com o intuito de validar conhecimentos ou refutá-los.

A demonstração das informações por meio de padrões e tendências foi necessária. Para esse estudo se enquadrou o tipo de análise estatística descritiva, que essencialmente se resume aos elementos co-

4 SPSS é sigla de *Statistical Package for the Social Sciences*.

letados por intermédio de diferentes tipos de tabelas, com o objetivo de melhor assimilar as informações consideradas “brutas”, isto é, dispersas e pouco interpretativas.

Vale salientar que a análise estatística puramente descritiva tem por objetivo a exposição e a classificação do material coletado (Mancuso; Castro; Guimarães; Leotti; Carney, 2018).

Na segunda etapa sequencial as respostas das questões abertas obedeceram à técnica de Análise de Conteúdo (AC) de cunho metodológico qualitativo. É respeitável frisar que por meio desta análise foi realizada a leitura das réplicas promovidas pelos participantes, as quais podem ser classificadas em três proposições: (a) o ensino à distância, (b) o multiletramento e (c) o letramento digital.

Graças a essas categorias temáticas foi realizada a leitura interpretativa que permitiu a identificação para cada categoria de indicadores consentindo representar a classe (categoria) definida (vide item 5.2).

Em menção à Análise de Conteúdo (AC), teorizada por Bardin (2015), vale acentuar a importância da organização e categorização dos temas, no intuito de aproximar categorias por indicadores pré-indicados, o que requer três estágios (Natt; Carrieri, 2014).

- **Estágio 1:** a pré-análise da informação;
- **Estágio 2:** a exploração do material;
- **Estágio 3:** a realização do tratamento dos resultados obtidos.

O estágio três consiste no tratamento dos resultados, das interpretações e das inferências. Segundo Bardin (2015) estes conteúdos podem ser tipificados por palavras-pletas ou palavras-instrumento.

As palavras-instrumento são elementos de ligação e de suporte às palavras-pletas, classificadas por Natt e Carrieri (2014, p. 82), como: “[...] verbos, adjetivos e substantivos. A análise em torno da frequência das palavras-pletas comumente sugere pontos de destaque que devem ser levados em conta de forma detalhada e cuidadosa, [...]”.

Na análise de conteúdo, a frequência da palavra como uma ocorrência significativa, deve ser levada em consideração para sua categorização.

Porém com zelo para não ocorrer distorções uma vez que essa quantificação pode corromper a profundidade das temáticas observadas em vista do que é chamado de conteúdo principal.

A categorização se dá pelo processo de classificação. A analogia é o método empregado para observar: padrões e/ou temas, bem como novos padrões e novas frequências.

A Análise de Conteúdo (AC) pode ser resumida em seis fases:

- **Fase 1:** análise introdutória envolvendo a seleção de materiais;
- **Fase 2:** desenvolvimento dos objetivos e hipóteses;
- **Fase 3:** elaboração dos indicadores para posterior interpretação;
- **Fase 4:** detalhamento do material selecionado, envolvendo novas operações de enumeração e codificação, se for o caso;
- **Fase 5:** admissão dos dados para tratamento e validade;
- **Fase 6:** inferência do material (Bardin, 2015).

Pelo exposto, a técnica da Análise de Conteúdo (AC) traz benefício para a Teoria das Representações Sociais, principalmente, no que tange à questão da complementariedade do processo comunicacional observado, pois ambas funcionam como interpelações da realidade, das práticas sociais e dos comportamentos dos sujeitos que as vivenciam.

Nesse processo de interpelação, a ancoragem postulada por Moscovici (1978), baseada na análise de conteúdo esclarece novos conceitos.

A cerca deste assunto, Natt e Carrieri (2014, p. 87) afirmam que “[...] a AC viabiliza que se faça emergir tanto os temas já familiares a uma determinada realidade quanto os temas ainda em processo de inserção, por meio da produção”.

Na terceira e última etapa obtêm-se os resultados do Teste de Evocação Livre de Palavras igualmente da metodologia quantitativa, representados pela técnica de associação livre de palavras (vide item 5.3), ambos processados com amparo do software denominado IRAMUTEQ⁵®, versão 0,7, alpha 2, desenvolvido por Pierre Ratinaud e demais colaboradores, ligados ao Laboratoire LERASS (Sousa, 2021).

De resto, é valoroso salientar que a análise prototípica é uma das técnicas mais difundidas para caracterização estrutural de uma representação social porque permite visualizar como se organizam os elementos representacionais evocados e favorece uma melhor decodi-

5 IRAMUTEQ é a abreviatura da expressão: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires;

ficação e esclarecimentos das informações projetadas.

A origem do modelo de análise prototípica remonta dos estudos dos pesquisadores franceses Christian Guimelli e Michel-Louis Rouquette, publicado originalmente em 1992 no *Bulletin de Psychologie*⁶. Estes pesquisadores associavam sua pesquisa ao protótipo teorizado por Flament (1987), que era descrito como SCB (*Schémes Cognitifs de Base*)⁷:

*Bien évidemment, il reste de nombreuses questions auxquelles il conviendra de répondre par la suite. Mais on peut dire dès maintenant que le modèle des SCB et la procédure suivie (dans la mesure où les différentes étapes qui la composent sont mises en œuvre dans leur ensemble) permettent, dans un champ de représentation donné, de spécifier les relations entre les items (ou tout au moins: une partie d'entre elles). Ainsi, le modèle peut contribuer sans doute à une analyse fine de la structure des représentations sociales*⁸. (Guimelli; Rouquette; 1992, p. 202).

A análise prototípica estuda as relações entre os cognemas, com base na evocação de palavras que os participantes citam livremente quando questionados sobre o objeto pesquisado.

Para essas respostas são calculadas por duas coordenadas: (a) sua frequência e (b) a ordem média da sua citação e evocação (Wachelke; Wolter, 2011, p. 521).

A frequência é representada pela quantidade de vezes que a resposta é citada. Quanto maior a frequência, mais vezes o termo é lembrado. A ordem média de uma citação (evocação) é calculada baseada nos valores das respostas dadas, por exemplo: as respostas coletadas em primeiro lugar têm o valor 1; as respostas colhidas, em segundo lugar têm o valor 2; as respostas colhidas em terceiro lugar têm o valor 3, e assim por diante (Vergès, 1992).

Todos os valores identificados, em vista das coordenadas estipuladas, são classificados entre: valores “altos” e valores “baixos”.

Parametriza-se um valor de corte para melhor desassociação entre um tipo e outro. A partir de determinado número o valor pode ser considerado mais alto, com maior frequência, ou mais baixo, com me-

6 Tradução do autor: Boletim (periódico) de Psicologia;

7 Tradução do autor: modelo de esquemas cognitivos de base;

8 Tradução/adaptação do autor: [...] ainda há muitas perguntas a serem respondidas posteriormente. Mas podemos agora dizer que o modelo SCB é o procedimento a ser seguido (na medida em que as diferentes fases que o compõem são implementadas como um todo) e permitem, num dado campo de representação, especificar as relações entre os itens (ou pelo menos alguns deles). Assim, o modelo pode, sem dúvida, contribuir para uma análise detalhada da estrutura das representações sociais.

nor frequência. O conceito da análise prototípica se dá dessa forma, de modo que as palavras lembradas em “primeiro lugar” tendem a ter sua representatividade maior em vista dos grupos de pessoas com perfis semelhantes.

Os dois indicadores somados (frequência e evocação) caracterizam um ‘corpus’⁹ originário do grupo pesquisado. O cruzamento desses dados possibilita a criação de quatro quadrantes, também chamados de zonas, distinguidos em uma tabela final de resultados. É possível observar nesse quadro o núcleo central, compreendido por palavras de baixa ordem de evocação e alta frequência de modo que subtende-se que podem ser lembradas prontamente.

Wachelke e Wolter (2011, p. 522) alertam que: “[...] cabe ressaltar que não há uma equivalência imediata entre núcleo central e a zona do núcleo na análise prototípica: esta fornece apenas hipóteses de centralidade.” Hipóteses essas que precisam ser fundamentadas.

As demais áreas serão caracterizadas como periféricas, onde a primeira periferia, logo à direita da área central, ainda na parte superior do quadro, incluirá as respostas com uma alta frequência e uma alta ordem de evocação, indicando, portanto, possíveis elementos de ordem secundária, próximos ao núcleo central, imediatamente à sua esquerda.

Abaixo das áreas “superiores” e das frequências de linha de corte são reservadas as áreas “inferiores”, sendo que no quadrante (área) inferior à direita estão incluídos os termos (evocações) designados como as últimas respostas registradas, trata-se de uma área menos notável, distante da área central com elementos particularizados e marginalizados.

À esquerda dessa área tem-se o que a análise prototípica chama de “zona de contraste”. Somente nela constam respostas minoritárias, com baixa frequência e alta ordem de importância, a interpretação desses termos podem indicar duas perspectivas:

- a primeira que são apenas termos complementares da primeira periferia do núcleo central;
- a segunda é a distinção de que são elementos que o grupo evocou e podem agir como um futuro agente transformador do núcleo central, porém assumindo de forma inicial o papel contrastante na contemporaneidade da análise (Wachelke; Wolter; 2011; Abric, 2003).

9 conjunto de documentos e repertórios

Em síntese, a partir dos três tipos de análises de dados, constatam-se elementos que podem indicar representações sociais, tornando-as meios clarificadores e de tradução das dinâmicas sociais observadas.

Capítulo 5

RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados das análises subdivididos em três subitens, sendo eles respectivamente: o item 5.1, referente às análises estatísticas; o item 5.2, referente às análises de conteúdos, e o item 5.3, referente às análises prototípicas.

5.1 ANÁLISE ESTATÍSTICA

A partir dos levantamentos estatísticos foram realizadas as caracterizações dos perfis sociodemográficos dos participantes (item 5.1.1). Além disso, foram da mesma forma apresentadas suas formações acadêmicas (item 5.1.2). Ressalta-se que o plano de fundo investigatório envolve as abordagens dinâmica e estrutural da Teoria das Representações Sociais.

5.1.1 Perfil sociodemográfico

Tabela 2 – Detalhamento da Faixa Etária

FAIXAS ETÁRIAS E IDADES	NÚMERO DE PARTICIPANTES	(%) PORCENTAGEM SOBRE O TOTAL
Faixa Etária 01: Idades entre 19 e 29 anos	12	38,8
Faixa Etária 02: Idades entre 30 e 40 anos	10	32,3
Faixa Etária 03: Idades acima de 40 anos	9	29
TOTAL	31	100

Fonte: elaborado pelo autor

A Tabela 2 ilustra que a maior quantidade de participantes é concentrada na faixa etária de 19 a 29 anos, com 12 pontuações. Além disso, a faixa etária 1 representa 38,8% do total. A faixa etária 2 detém idades entre 30 e 40 anos, com 32,3% do total. Ao final, a faixa etária 3 corresponde a idades acima de 40 anos e representa os 29% restantes da totalidade.

Tabela 3 – Sexo dos Participantes

TIPOS	QUANTIDADES	(%) PORCENTAGEM SOBRE O TOTAL
Feminino	17	54,8
Masculino	14	45,2
TOTAL	31	100

Fonte: elaborado pelo autor

Na Tabela 3, constata-se que a maioria dos participantes é representada pelo público do “gênero feminino” com 17 participantes, o que representa 54,8% do total. Os outros 14 participantes são do “gênero masculino” e representam 45,2% do total.

Tabela 4 – Estado Civil

ESTADO CIVIL	QUANTIDADES	(%) PORCENTAGEM SOBRE O TOTAL
Solteiro(a)	17	54,8
Casado(a)	12	38,7
União Estável	2	6,5
TOTAL	31	100

Fonte: elaborado pelo autor

Sobre o Estado Civil, a Tabela 4 informa que 17 participantes, ou seja, 54,8% são “solteiros”; 12 participantes, isto é, 38,7% são “casados”, e 2 participantes, ou seja, 6.5% indicam que possuem “união estável”.

Tabela 5 – Cor e Raça

TIPOS	QUANTIDADES	(%) PORCENTAGEM SOBRE O TOTAL
Branca(o)	18	58,1
Parda(o)	8	25,8
Preta(o)	4	12,9
Amarela(o)	1	3,2
TOTAL	31	100

Fonte: elaborado pelo autor

Sobre a Tabela 5, Cor e Raça, é possível observar que dos 31 participantes, 18, isto é, 58.1% são “brancos(as)”; 8, ou seja, 25,8% são “pardos(as)”; 4, ou melhor, 12,9%, são “pretos(as)”, e 1 que representa 3,2% é “amarelo(a)”.

Tabela 6 – Religião

TIPOS	QUANTIDADES	(%) PORCENTAGEM SOBRE O TOTAL
Católico(a)	16	51,6
Evangélico(a)	7	22,6
Espírita	4	12,9
Outros(as)	4	12,9
TOTAL	31	100

Fonte: elaborado pelo autor

A cerca da Religião, a Tabela 6 apresenta os seguintes números: 16 participantes são “católicos(as)”, ou seja, 51,6%; 7 são “evangélicas(os)”, isto é, 22,6%; os outros 8 participantes foram igualmente divididos entre “espírita” e “outros(as)” religiões não determinadas, ficando empatados, pois ambas informam que 4 participantes optaram por estas religiões, o que representa 12,9% para cada.

Tabela 7 – Renda Familiar (incluído à renda dos participantes)

FAIXAS	QUANTIDADES	(%) PORCENTAGEM SOBRE O TOTAL
Entre 4 a 6 salários mínimos	17	48,4
Entre 1 a 3 salários mínimos	13	41,9
Até 1 salários mínimos	2	6,5
Acima de 10 salários mínimos	1	3,2
TOTAL	31	100

Fonte: elaborado pelo autor

No quesito Renda Familiar, na Tabela 7, 15 participantes, ou seja, 48,4% informaram que recebem “entre 4 a 6 salários mínimos”; 13 participantes, ou melhor, 41,9% afirmaram que recebem “entre 1 a 3 salários mínimos”; 2 participantes, isto é, 6,5% registram que recebem “até 1 salário mínimo” e 1 participante indicou que recebe “acima de 10 salários mínimos”, representando 3,2%.

Deste modo, das informações obtidas o grupo pesquisado apresenta as seguintes características:

- **Faixa etária** entre 19 e 29 anos, com 12 participantes e 38,8% do total;
- **Sexo feminino e solteiro(a)s**, por meio de 17 participantes e 54,8% do total;
- **Branco(a)s** com 18 participantes e 58,1% do total;
- **Católico(a)s** com 16 participantes e 51,6% da totalidade;
- **Renda familiar**, incluindo a própria renda do participante, identificada entre 4 a 6 salários mínimos, isso para 15 participantes ou 48,4%.

Neste grupo, constata-se resumidamente uma faixa etária mais jovem, feminina, branca, católica e com renda média igual ou superior a quatro salários mínimos. Traduzida pelos valores entre R\$ 5.280,00 e R\$ 7.920,00 como o traço sociodemográfico do local onde o Polo de Apoio se situa (Brasil, 2023).

5.1.2 Caracterização Acadêmica

Tabela 8 – Status da Formação na Educação Básica

FORMAÇÃO	QUANTIDADES	(%) PORCENTAGEM SOBRE O TOTAL
Toda em escola pública	17	54,8
Toda em escola particular	7	22,6
Maior parte em escola particular	5	16,1
Maior parte em escola pública	2	6,5
TOTAL	31	100

Fonte: elaborado pelo autor

A cerca do status da Formação na Educação Básica, na Tabela 8, 17 participantes (54,8%) estudaram em “escola pública”; 7 entrevistados (22,6%) estudaram totalmente em “escola particular”; 5 entrevistados (16,1%) tiveram a “maior parte de sua formação em instituições de Ensino Básica particular”, e 2 entrevistados (6,5%) tiveram a “maior parte da formação no Ensino Básico em escola pública”.

Tabela 9 – Tipos de Cursos em Andamento no Ensino Superior

TIPOS	QUANTIDADES	(%) PORCENTAGEM SOBRE O TOTAL
Gestão e Recrutamento	16	51,6
Administração	5	16,1
Pedagogia	3	9,7
Matemática	2	6,5
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1	3,2
Segurança da Informação	1	3,2
Serviço Social	1	3,2
Ciências Contábeis	1	3,2
Fisioterapia	1	3,2
TOTAL	31	100

Fonte: elaborado pelo autor

Conforme Tabela 9, 16 participantes, ou seja, 51,6% cursam “Gestão e Recrutamento”; 5, isto é, 16,1% fazem “Administração”; 3, ou melhor, 9,7% dos participantes estudam “Pedagogia”; 2, isto é, 6,5% dos participantes cursam “Matemática”; empatados com 1 indicação, ou melhor, 3,2% do total de participantes, cursam: “Análise e Desenvolvimento de Sistemas”, “Segurança da Informação”, “Serviço Social”, “Ciências Contábeis” e “Fisioterapia¹”.

Tabela 10 – Modalidade atual de Curso Superior em andamento

MODALIDADES	QUANTIDADES	(%) PORCENTAGEM SOBRE O TOTAL
Totalmente a distância	30	96,8
Híbrido/semipresencial ²	1	3,2
TOTAL	31	100

Fonte: elaborado pelo autor

A Tabela 10 informa que 30 participantes, ou seja, 96,8% do total consideram a modalidade “totalmente a distância” como a principal do seu curso. Em contrapartida, apenas 1 participante, o que representa 3,2% do total, alegou que sua “modalidade é híbrida/semipresencial”.

Tabela 11 – Experiência prévia em Educação Online (TICs)

REALIZOU	QUANTIDADES	(%) PORCENTAGEM SOBRE O TOTAL
Não	22	71,0
Sim	9	29,0
TOTAL	31	100

Fonte: elaborado pelo autor

Das pessoas que responderam à pesquisa, 22, ou seja, 71% relataram que “não” têm experiência prévia em Educação Online (TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação). O restante, 9 participantes, isto é, 29% indicaram que “sim”, que têm experiência. Referem-se, assim, às características acadêmicas dos participantes como:

1 Este curso é caracterizado como semipresencial (vide tabela 10);

2 Os cursos híbridos são caracterizados principalmente pelas graduações da área da saúde que possuem práticas presenciais como aulas de laboratório e estágios, por exemplo.

- Possuem **formação** na Educação Básica em **colégios públicos**, com 17 participantes ou 54,8%;
- Mais da metade do total **curso graduações de Gestões**, 16 pessoas ou 51,6%;
- A **totalidade das graduações cursadas são no formato EAD**, representadas por 30 pessoas ou 96,8% na modalidade totalmente à distância, e 1 pessoa ou 3,2% estuda o curso da área da saúde identificado como híbrido;
- A maioria **não tem experiência prévia em Educação Online**, 22 participantes ou 71%.

Essas características denotam uma preferência do grupo por graduações de curta duração, ou seja, de dois anos, que consiste no atributo principal dos cursos de gestão oferecidos na modalidade totalmente online no polo em que estão matriculados.

Fato observado mesmo declarando que não possuem experiência prévia com ambientes virtuais de aprendizado (AVA), como pode ser constatado no item 6.1, em que são discutidos os perfis e as características estatísticas desses resultados.

5.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO

As análises de conteúdos foram responsáveis por categorizar os termos-chaves (vide item 4.5).

Por isso, de modo respectivo, foram considerados os indicadores inventariados acerca (Bardín, 2015):

- O EAD;
- O multiletramento;
- O letramento digital.

Os indicadores são formados pelos estudos, investigações e (re) significações das respostas das três perguntas abertas, que foram feitas aos participantes (vide anexos C e D), cujos resultados são apresentados nas Tabelas: 12, 13 e 14 respectivamente a seguir.

Tabela 12 – Indicadores e Categorias Identificadas para o EAD

INDICADORES	CATEGORIAS
<p>“[...] O EAD é melhor que o presencial, mas o processo de aprender tem que ser bem mais interativo.”</p> <p>“O processo de aprendizagem era muito ruim no início, depois melhorou muito, mas também é necessário um esforço maior por parte das instituições de ensino.”</p> <p>Minha experiência com o ensino EAD está sendo super prática. Pois apenas com poucas aulas de aprendizagem sobre a plataforma pude me identificar com as matérias e os calendários. Uma sugestão de melhoria seria o contato com o aluno e o professor de sua graduação. Por exemplo, estou cursando administração e até o presente momento não sei quem é o professor da sua graduação.</p> <p>“Não tenho dificuldade no manuseio, o ensino a distância precisa de muita organização, falta interação com os estudantes do mesmo curso e com as atividades.”</p> <p>Os conteúdos são bem organizados, mas poderia melhorar a parte da interação com os outros alunos para tirar dúvidas e também desenvolver a comunicação.”</p>	<p>APRENDIZADO</p>
<p>“[...] é mais econômico, tem muita facilidade e veio para ficar.”</p> <p>“Gosto do EAD e gosto de computadores, trabalho bem e não vivo sem o meu celular, para mim o Ensino a Distância é para quem não tem muito tempo e dinheiro.”</p>	<p>ECONOMIA</p>

“[...] Para mim, é um processo de aprendizado prático e cômodo.”

“A educação a distância é uma maneira muito boa de aprendizado, porque ajuda a ter uma formação no horário que você pode fazer. Eu cheguei a fazer dois cursos a distância, no Sebrae, que me ajudou muito, porque tenho o dia a dia muito corrido, mas fazendo o curso a distância deu super certo e me formei no meu tempo.”

“[...] realizei cursos livres onde o método de aprendizado era por computador. Particularmente, para mim, foi muito mais proveitoso. É um método de ensino que pode ser muito útil para um grupo de pessoas e não tão interessante para outras.”

“[...] com o ensino a distância consigo mais tempo para outras atividades.”

“[...] uma forma prática e útil de se aprender, facilita o ensino, mas exige mais concentração.”

“Eu gosto do EAD porque tenho a disciplina para fazer meus horários de estudo, eu observei que a qualidade é tão boa quanto o presencial.”

“[...] foi um grande passo das universidades, com isso pessoas, que não tinham tempo disponível para ingressar no curso presencial, estão podendo estudar.”

“Praticidades e oportunidade para quem tem pouco tempo.”

“O ensino a distância é muito bom, facilita, dá muito liberdade para mim, que tenho o dia corrido por conta dos meus compromissos, a plataforma é boa, só que não consigo entender ainda algumas coisas e sempre tiro dúvidas com os tutores. No final, a minha experiência está sendo muito legal.”

FLEXÍVEL

“Manuseio com perspicácia, disciplina, foco, empenho e determinação. Sinto-me intimamente conectado no formato EAD que muito tem a agregar. Familiarizar-se faz toda a diferença.”

“Eu era preconceituosa, achava que não seria possível aprender de verdade e hoje indico o EAD para todos, pois a observação e estudo é intenso e verdadeiramente é possível aprender, basta ter disciplina, foco e dedicação.”

“No meu caso, a única dificuldade foi entender a dinâmica do Ensino à Distância. O sistema em si é bem sinalizado e organizado, mas é evidente que o aluno para ter acesso ao EAD precisa ter uma noção básica de computador. A meu ver, o EAD é uma “saída” para as pessoas que têm rotina mais corrida, pois elas podem fazer o próprio cronograma de estudos. Por outro lado, existem pessoas que assimilam o EAD com facilidade, mas o EAD não é fácil, pelo contrário, ele exige um maior compromisso do aluno.”

PROTAGONISMO

“Sou apaixonado pelo ensino e encontrei uma facilidade melhor no ensino a distância, mesmo estranhando, no início, o formato do curso, fico feliz em estar cursando minha graduação pelo EAD e não pretendo largar tão cedo essa modalidade.”

“Tenho bastante prática no manuseio de ferramentas digitais, pois trabalho no marketing da Unip Lapa, sendo necessário o conhecimento na área. Tenho a opinião de que a educação a distância funciona para quem tem capacidade básica no manuseio de ferramentas da internet e realmente queira aprender e se profissionalizar em algum curso. Atrevo-me a dizer que para ser aluno do ensino a distância é necessário ser um pouco autodidata e utilizar bastante do seu próprio esforço e força de vontade para ser um aluno no mínimo, mediano.”

Deduz-se, dessa forma, que cada categoria se torna conforme Bardin (2015) uma característica representacional, sendo assim, constatam-se quatro aspectos interpretados pelos entrevistados:

- O EAD é **aprendizado**;
- Envolve a **economia**;
- É **flexível**;
- Traz o **protagonismo**.

Os participantes definem a Representação Social sobre o EAD, como: “**um aprendizado com flexibilidade, propiciando economia financeira e protagonismos aos seus estudos**”. No item 6.2.1, discutem-se as interpretações representacionais sobre esses indicadores.

A seguir, na Tabela 13 são apresentados os indicadores e categorias para o Multiletramento.

Tabela 13 – Indicadores e Categorias Identificadas para Multiletramento

INDICADORES	CATEGORIAS
“Várias formas de ensino sejam elas (verbais, escritas, sons...etc).”	
“E multiletramento seria sobre diversas formas ou plataformas de ensinar algo.”	
“Multiletramento eu entendo que seja uma forma de trabalhar o meio de ensino pelos professores, na atualidade com o mundo da tecnologia, como inserir meios de ensino, por exemplo: vídeos, slides, memes, etc. Não precisam se limitar somente a livros, como antigamente.”	DIVERSIDADE
“Na minha ideia, seria sobre um tipo de ensinamento padronizado de maneira abrangente em diferentes áreas.”	
“Pode ser diversos segmentos de ensino.”	
“Vantagens e meios para ampliar a forma de educar.”	

“Se enquadra com diversas formas de ensino, seja ela por vídeo, por pesquisas na internet, por palestras, por cursos on-line e uma questão multiplicidade de aprendizados.”

“Já o multiletramento, eu entendo como um ensinamento em vários âmbitos, como escrita, musical, artística [...]”

“Mas, a princípio, acredito se tratar das perspectivas de linguagens e suas variedades orais, visuais e etc.”

“É domínio de várias linguagens, como: Visual, Verbal, Sonora e etc.”

“O multiletramento deve usar outras ferramentas para isso, tipo: fotos, músicas, etc.”

“Multiletramento é o visual, eu acho.”

“Um exemplo é um conceito em forma de desenho, na verdade são outras formas de linguagem, não sei explicar [...]”

“Multiletramento considera o visual, a escrita e o verbal entre outros.”

DIVERSIDADE

“os diversos meios de comunicação, visual, escrita, verbal, nos meios digitais, impressos e interpessoais.”

“Multiletramento eu entendo como várias formas de comunicação, talvez...”

“Multiletramento é uma produção de conteúdo que mescla vários sentidos: sonoro, visual, entre outros.”

“Multiletramento entendo como o conjunto de formas de transmitir uma informação, visual, auditiva e sensitiva. É o poder de se comunicar em várias formas.”

“multiletramento eu entendo como compreender as formas de comunicação em meios tradicionais (livros, relatórios) e novos meios (internet).”

COMUNICAÇÃO

“multiletramento é múltiplos modos de expressão e diversidade.”

“acredito que seja, conhecer diversas formas de linguagem, escrita, sinais, digital, etc. (digital desuso devido à questão anterior).”

“É o diálogo entre outras linguagens das novas tecnologias multiculturais.”

“É poder no dia a humanidade aprendendo do mais novo com o mais velho as ferramentas do nosso mundo tecnológico.”

TECNOLOGIA

“novos caminhos para o mundo digital.”

“pois este último está mais presente na cultura mundial”

“formas de interagir com o mundo digital.”

“multiletramento é você estar inserido na sociedade, através do mundo virtual. É estar por dentro do que acontece no mundo em questão de minutos. É a informação em tempo real [...]”

Fonte: elaborado pelo autor

Os indicadores para a Tabela 13 resultaram em três categorias no Multiletramento:

- **Diversidade**, atrelada a diversos formatos;
- **Comunicação** em meios digitais;
- **Tecnologia** equivalente ao mundo tecnológico digital.

Vale frisar que os integrantes da pesquisa de multiletramento tratam a Representação Social como: “**a aptidão de comunicação por meio de diversas linguagens e tecnologias**”. Ademais, no item 6.2.2 são discutidas as possibilidades representacionais a respeito desses indicadores.

Na Tabela 14 são examinados os indicadores e as categorias para o Letramento Digital.

Tabela 14 – Indicadores e Categorias Identificadas
para o Letramento Digital

INDICADORES	CATEGORIAS
<p>“Eu entendo que é quando uma pessoa tem a capacidade de utilizar a internet e os equipamentos digitais de forma satisfatória para pesquisa executando os seus serviços.”</p>	
<p>“Letramento digital é o nosso cotidiano, como exemplo o meu filho: pai me ensina a acessar o YouTube? Então, hoje a criança já nasce com o estudo da tecnologia, ela já quer aprender a acessar o aplicativo, já quer baixar um jogo, é isso aí.”</p>	
<p>“Letramento digital são práticas de produção de texto e leitura por meio tecnológico: SMS, e-mail entre outros.”</p>	
<p>“Letramento digital é quando nós podemos aprender, de computador e de formas pelo celular, por exemplo, muitas formas de estudar não só pela sala de aula.”</p>	<p>TECNOLOGIA DIGITAL</p>
<p>“Entendo que todos nós, que temos contato com algum tipo de tecnologia como computador ou celulares.”</p>	
<p>“Letramento digital sinceramente estou me sentindo um pouco fora do contexto a primeira vez que vejo esta palavra de verdade, mas me vem na cabeça imediatamente uma ideia de ensinamento digital.”</p>	
<p>“Letramento digital é sobre pessoas saberem fazer coisas digitalmente, o que muita gente ainda tem dificuldade.”</p>	
<p>“Letramento digital, eu entendo como imersão ao mundo digital. Ensinos das tecnologias e processamentos.”</p>	
<p>“Acredito que seja o uso de alguns meios tecnológicos no ambiente de aprendizagem.”</p>	

“Sem pesquisar em nenhum lugar eu diria que é ensinar as pessoas através da internet. Primeiro ensinar elas a usar plataformas digitais e através das mesmas alfabetizar elas.”

TECNOLOGIA
DIGITAL

“Para mim, é leitura e interpretação de textos em ambiente digital.”

“Conhecimento da leitura e escrita para os meios digitais.”

“Letramento digital, eu entendo que deva ser algo relacionado à escrita, produção de textos. Ao usar o termo digital, deduzo que possa estar correlacionado aos meios digitais. Então, alguma produção de texto usando meios digitais.”

“Letramento digital eu entendo como leitura digital, através de ambientes digitais.”

COMPREENSÃO

“Leitura, produção de texto em ambientes digitais como computadores, tablets.”

“Sobre letramento entendo ser as práticas sociais de leitura em ambiente digitais.”

“Entendo que é a capacidade que temos de interpretar.”

“São praticamente leitura ou produção de texto, sendo ele por computador, celular, tablet. Sendo eles e-mail, mensagem de texto, livros digitais, redes [...]”.

“É a forma como eu interpreto os textos em plataformas como computador, celular, app.”

“Letramento digital, entendo ser o domínio em interagir com leitura em qualquer mídia social.”

INTERAÇÃO

“Letramento é o domínio de técnicas e habilidades para acessar e interagir.”

“Letramento digital são as ferramentas utilizadas entre as mídias sociais, para poder interagir na internet.”

INTERAÇÃO

“Entendo como letramento digital toda e qualquer informação transmitidas através das diversas plataformas digitais: e-mail, blogs, sites, chats e etc.”

“Letramento digital é para fazer pesquisa e compartilhar informações digital eu entendo que seja isso.”

INFORMAÇÃO

“Letramento digital eu entendo como entender as formas de comunicação verbal e não verbal nos meios digitais/internet.”

“Usar a tecnologia a favor do ensino, meios de prender a atenção dos alunos e usar tudo que a tecnologia propicia para agregar ao ensino tradiciona

Fonte: elaborado pelo autor

Os indicadores da Tabela 14 resultaram em quatro categorias orientadas ao Letramento Digital, são elas:

- A parte da **tecnologia digital**;
- A **compreensão** do que vem a ser o letramento digital;
- A **interação** que o letramento digital traz;
- A **informação** sobre este tipo de letramento.

Na prática, a Representação Social de letramento digital é tratada como: “a **capacidade de uso da tecnologia digital para comunicação, interação e obtenção de informações**”. No item 6.2.3, são discutidas as perspectivas.

5.3 ANÁLISE PROTOTÍPICA

Utilizou-se o software IRaMuTEQ® (vide tópico 4.5) para demonstrar a Análise Prototípica do estudo. As duas tabelas apresentadas a seguir consistem em quatro quadrantes desenvolvidos em função da frequência (quantidade), posicionamento e importância da evocação.

Os resultados, expressos na ordem de cima para baixo, podem auxiliar a reconhecer os quadrantes relacionados ao núcleo central e as regiões periféricas dos conceitos de multiletramento e de letramento digital.

5.3.1 Acerca do Multiletramento

Tabela 15 – Análise Prototípica do Multiletramento

ELEMENTOS CENTRAIS			1º REGIÃO PERIFÉRICA DE ELEMENTOS		
Médias de Evocações < = 3,69 Frequência > = 2,79			Médias de Evocações > 3,69 Frequência > = 2,79		
Termos Evocados	Frequência	Ordem de Importância	Termos Evocados	Frequência	Ordem de Importância
diversidade	4	3	cultura	5	4,4
			digital	5	3,8
			comunicação	4	4,5
			escrita	3	4,7
ELEMENTOS CONTRASTANTES			2º REGIÃO PERIFÉRICA DE ELEMENTOS		
Médias de Evocações < = 3,69 Frequência < 2,79			Médias de Evocações > 3,76 Frequência < 2,79		
Termos Evocados	Frequência	Ordem de Importância	Termos Evocados	Frequência	Ordem de Importância
aprender	2	3,5	sociedade	2	4
potencialidade	2	3	modos	2	4,5
interpretar	2	3	conhecimento	2	4
aprendizado	2	1			
alfabeto	2	3,5			
ensino	2	3			

Fonte: elaborado pelo autor

A tabela 15 que constitui o primeiro quadrante da análise prototípica, situado no canto superior esquerdo, denominado de “Elementos Centrais”, nota-se o elemento:

- “**Diversidade**”, com alta frequência e baixa ordem de evocação.

O mesmo representa atualmente o possível núcleo central. Tem-se o segundo quadrante, situado no canto superior direito, denominado “1ª Região Periférica de Elementos”, nele os constituintes são:

- “**Cultura**”, com alta frequência e alta ordem de evocação;
- “**Digital**”, com alta frequência e média ordem de evocação;
- “**Comunicação**”, com alta frequência e alta ordem de evocação;
- “**Escrita**”, com baixa frequência e alta ordem de evocação.

Além desses constituintes poderem ter pertencidos ao núcleo central, eles representam, na contemporaneidade, a região periférica mais próxima do núcleo. O antepenúltimo quadrante, situado no canto inferior, do lado esquerdo, denominado de “Elementos Contrastantes”, possui os elementos:

- “**Aprender**”, com baixa frequência e média ordem de evocação;
- “**Potencialidade**”, com baixa frequência e baixa ordem de evocação;
- “**Interpretar**”, com baixa frequência e baixa ordem de evocação;
- “**Aprendizado**”, com baixa frequência e baixa ordem de evocação;
- “**Alfabeto**”, com baixa frequência e média ordem de evocação;
- “**Ensino**”, com baixa frequência e baixa ordem de evocação.

Os itens contrastantes podem se contrapor ao núcleo central e, futuramente, além de exercerem um papel de resistência, são até capazes de realizarem uma combinação com o próprio núcleo.

O quarto e último quadrante cogminado de “2º Região Periférica de Elementos”, situado no canto inferior direito, possui os constituintes:

- “**Sociedade**”, com baixa frequência e alta ordem de evocação;
- “**Modos**”, com baixa frequência e alta ordem de evocação;
- “**Conhecimento**”, com baixa frequência e alta ordem de evocação.

Reforça-se, mais uma vez, que esse quadrante é dos elementos menos representativos, porque estão mais distantes do possível núcleo. Discute-se a análise prototípica sobre esses elementos referidos no item 6.3.1.

5.3.2 Acerca do Letramento Digital

Tabela 16 – Análise Prototípica do Letramento Digital

ELEMENTOS CENTRAIS			1º REGIÃO PERIFÉRICA DE ELEMENTOS		
Médias de Evocações < = 3,76 Frequência > = 2,73			Médias de Evocações > 3,76 Frequência > = 2,73		
Termos Evocados	Frequência	Ordem de Importância	Termos Evocados	Frequência	Ordem de Importância
celular	3	3,3	computador	10	3,9
redes sociais	3	3	internet	3	4
ELEMENTOS CONTRASTANTES			2º REGIÃO PERIFÉRICA DE ELEMENTOS		
Médias de Evocações < = 3,76 Frequência < 2,73			Médias de Evocações > 3,76 Frequência < 2,73		
Termos Evocados	Frequência	Ordem de Importância	Termos Evocados	Frequência	Ordem de Importância
interação	3	3,5	leitura	2	4,5
tecnologia	3	2,5	whatsapp	2	4,5
plataforma	2	3	sites	2	5
comunicação	2	2W	online	2	4
			interface	2	4
			digital	2	5
			vídeos	2	5

Fonte: elaborado pelo autor

Na tabela 16, especificamente, no primeiro quadrante, situado no canto superior esquerdo nomeado de “Elementos Centrais” tem-se os elementos que podem representar o núcleo central da representação social, identificados como:

- “**Celular**”, com alta frequência e média ordem de evocação;
- “**Redes Sociais**”, com alta frequência e baixa ordem de evocação.

Esses termos também orientam as relações do núcleo para com os demais quadrantes.

O segundo quadrante, no canto superior direito, nomeado de “1ª Região Periférica de Elementos”, tem-se os termos que, possivelmente, podem ter pertencidos ao núcleo ou podem pertencer a ele futuramente, trata-se da periferia mais próxima do núcleo e são identificados pelos conceitos:

- “**Computador**”, com alta frequência e alta ordem de evocação;
- “**Internet**”, com alta frequência e alta ordem de evocação.

No terceiro quadrante, no canto inferior esquerdo, intitulado de “Elementos Contrastantes” tem-se os elementos que podem contrastar com o núcleo central (os Elementos Centrais) considerados como contra normativos, mostram-se:

- “**Interação**”, com alta frequência e média ordem de evocação;
- “**Tecnologia**”, com alta frequência e baixa ordem de evocação;
- “**Plataforma**”, com alta frequência e média ordem de evocação;
- “**Comunicação**”, com baixa frequência e baixa ordem de evocação.

No último quadrante, o quarto, que está localizado no canto inferior direito, designado como a “2ª Região Periférica de Elementos” apresenta-se os constituintes menos citados e menos evocados, portanto mais distantes do núcleo central, por conseguinte, possuem menos possibilidades de pertencerem a esse núcleo na época da pesquisa e no futuro, são eles:

- “**Leituras**”, com baixa frequência e alta ordem de evocação;
- “**Whatsapp**”, com baixa frequência e alta ordem de evocação;
- “**Sites**”, com baixa frequência e alta ordem de evocação;
- “**Online**”, com baixa frequência e alta ordem de evocação;
- “**Interface**”, com baixa frequência e alta ordem de evocação;
- “**Digital**”, com baixa frequência e alta ordem de evocação;
- “**Vídeos**”, com baixa frequência e alta ordem de evocação.

Cumpre-se pontuar que o item 6.3.2 contém a discussão da análise prototípica dos elementos descritos anteriormente.

Vale frisar que na análise prototípica sinaliza-se a situação e posição dos termos evocados na estrutura de quadros, de forma que não é o propósito compreender os seus significados semânticos, apesar das possíveis discussões posteriores serem recomendadas.

Com isso, à disposição resultante se dá por conta da análise e resultado do software elencado. Na prática significa que o autor da produção acadêmica não controla e/ou determina o porquê de os elementos estarem propensos em precisas regiões, tampouco não se investigam os tipos de relações de origem entre a causa e o efeito de seus carregamentos nesses específicos espaços.

Capítulo 6

DISCUSSÃO

São desenvolvidos nos próximos subtópicos raciocínios discursivos sobre os resultados anteriormente expostos (vide item 5), subdivididos respectivamente na relação da caracterização da amostra relacionada à parte estatística (item 6.1), da caracterização das representações sociais pertinentes à parte de conteúdos (item 6.2); e da estruturação das representações sociais voltada à parte prototípica (item 6.3).

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

As discussões envolvendo os participantes observados e suas caracterizações culminam e remetem ao esmorecimento do período crítico de COVID-19 e suas repercussões na dimensão educativa (Brasil, 2022).

Contudo, os dados disponíveis originários de censos e artigos sobre os perfis pesquisados, ao nível acadêmico, aludem principalmente a um período reduzido e anterior, compreendido entre o ano de 2020 e o ano de 2021¹.

Permanece-se o hiato temporal para o ano de 2022². Mesmo com esse intervalo, ainda não totalmente circunstanciado, é possível discutir consensos nas caracterizações cidadinas do público (Censo EAD, 2022).

Dos dados coletados foi possível identificar no segmento sociodemográfico um público jovem com média de idade de 24 anos. Acerca dessa informação, Braga e Pereira (2021, p. 10) pormenorizam a mesma situação, em um estudo intitulado: “Tudo como dantes? Reflexos da pandemia de Covid-19 sobre graduandos da Educação a Distância”, em uma faixa etária superior de: “[...] 36,6 anos.”

1 Como exemplo cita-se que o último Censo EAD foi publicado pela ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância) em abril de 2022 referente ao biênio 2020/2021 (ABED, 2023).

2 Ressalta-se, uma vez mais, a questão temporal da pesquisa ser finalizada no primeiro semestre de 2023, sendo assim, na data de publicação desse estudo pode haver novos e atualizados dados.

E ainda apontam que (Ibidem, p. 10): “[...] Isso difere ligeiramente da média das idades em cursos presenciais, em que os estudantes ingressam com média de 24,4 anos.”

À vista disso, é significativo ressaltar que ocorreu uma migração para uma faixa etária mais novata, após o período crítico pandêmico de COVID-19³ (Brasil, 2022), principalmente devido:

- às maiores **ofertas de vagas**;
- pela profusão de **novos cursos** com condições financeiras e estruturais mais atrativas;
- no oferecimento em **maior quantidade de campus próprios** e de Polos EAD pelas instituições de ensino.

Posto isso, é considerável apontar a familiaridade pedagógica das propriedades do ensino a distância (vide item 6.2.1), o que acarreta uma tendência natural do(a) recém-formado(a) na Educação Básica buscar o EAD em detrimento do ensino superior presencial, menos dinâmico nessas questões (ENAP, 2022).

Ao fato de o grupo de participantes dessa pesquisa ser formado majoritariamente por pessoas solteiras e do gênero feminino é possível inferir que as mulheres compõem o grupo da maioria das pessoas que estudam a distância, sobretudo, porque, por vezes, no meio de suas jornadas triplas entre trabalho, casa e maternidade, veem na EAD uma oportunidade de melhorar seus currículos sem sair de casa (Goi, 2020).

Além disso, sobre a necessidade de as mulheres estudarem a distância, Santos e Costa (2023) pontuam que o EAD pode se tornar não só um novo meio de estudos, mas a única possibilidade, principalmente, devido às possíveis prioridades e à sobrecarga de seus trabalhos, mesmo as mulheres declaradas solteiras.

Sobre o tópico Cor e Raça vale destacar que prevaleceu o público declarado branco. Acerca deste assunto, Goi (2020, p. 131) afirma que no cenário brasileiro as pessoas negras não compõem a maioria em nenhuma modalidade de ensino. No entanto, na: “[...] região Sudeste, as instituições [...] têm conseguido igualar a quantidade de negros e brancos nas salas de aulas, graças à implementação das cotas.

3 A Portaria GM/MS N° 913 publicada em 22 de abril de 2022 pelo Ministério da Saúde do Brasil decretou o fim do caráter emergencial em Saúde Pública da COVID-19.

No que se refere ao item Renda Média Familiar que consiste no último dado sobre a caracterização sociodemográfica dessa pesquisa, a maioria dos participantes informou possuir uma renda entre 4 e 6 salários, o que, em termos contábeis no ano de 2023 representa uma média de R\$ 6.600,00 (Brasil, 2023).

Aliás, segundo o IBGE (2023) a população da classe C é a dominante para este formato de estudos. Braga e Pereira (2021, p. 11) pontuam que: “Tal afirmação pode estar associada ao fato de que boa parte dos adeptos da modalidade não presencial está inserida há mais tempo no mercado de trabalho.” A segunda possibilidade, para os autores, é o fato de que (Ibidem, p. 11): “[...] uma considerável parcela [...], além de já estar inserida no mercado de trabalho, contribui com o sustento da família”.

De forma direta, a partir da apuração dos dados, é possível observar que uma renda mais alta possibilita o acesso à Educação Superior, bem como a escolha do tipo de modalidade (Presencial ou EAD); e do tipo de curso (Direito, Pedagogia, Administração).

Enfim, conforme o contexto e a situação econômica a empregabilidade pode ser uma das condições essenciais para o acesso à universidade. Ademais, cumpre salientar o não propósito desta coleta de informações com objetivo de realizar correlações entre os dados referidos. No entanto, nada impede que novos e futuros raciocínios possam ser concretizados, a partir do emprego de novas bases teóricas.

6.2 IDENTIFICAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As discussões relativas às caracterizações das representações sociais estão segmentadas da seguinte forma: primeiro, pelo EAD (no item 6.2.1), em seguida, pelo multiletramento (no item 6.2.2) e, ao final, pelo letramento digital (no item 6.2.3).

6.2.1 Sobre o EAD

No que tange às discussões da análise de conteúdo das Representações Sociais sobre o EAD foram estabelecidas as seguintes categorias: (a) “**aprendizado**”; (b) “**economia**”; (c) “**flexível**”, e (d) “**protagonismo**”. A expressão resultante é: “**um aprendizado com flexibilidade propiciando economia financeira e protagonismos aos seus estudos.**”

Pelos participantes, a categorização sobre o termo (a) “aprendizado” pode se relacionar à interação, evocando o processo de ensino e de aprendizagem, o que é possível observar a partir das seguintes respostas registradas em conformidade com essa possibilidade:

- “[...] o EAD é melhor que o presencial”;
- “Minha experiência com o ensino EAD está sendo super prática. Pois, apenas com poucas aulas de aprendizagem sobre a plataforma, pude me identificar com as matérias e os calendários [...]”;
- “Não tenho dificuldade no manuseio, o ensino a distância precisa de muita organização, falta interação com os estudantes do mesmo curso e com as atividades”.

Pelo exposto, o EAD é notado como uma possibilidade de aprendizagem. O processo de interação pode ser relacionado representativamente ao caráter digital que o aluno vivencia.

Todavia, cumpre enfatizar que mesmo que seja de forma insipiente, o “aprendizado” mencionado pode denotar uma melhor interatividade, traduzida em um maior diálogo tecnológico entre os participantes, por meio do sistema EAD, como apontam as respostas dos entrevistados:

- “[...] o processo de aprender tem que ser bem mais interativo”;
- “O processo de aprendizagem era muito ruim no início, depois melhorou muito, mas também é necessário um esforço maior por parte das instituições de ensino”;
- “[...] uma sugestão de melhoria seria o contato com o aluno e o professor de sua graduação [...]”;
- “[...] poderia melhorar a parte da interação com os outros alunos para tirar dúvidas e também desenvolver a comunicação”.

A partir das respostas acima é possível inferir que no EAD a aprendizagem não é como acontece no processo de aprendizagem “presencial tradicional”, ou mesmo mecânico, sobretudo porque o discente não atua de maneira passiva, ou seja, como alguém que somente recebe e assimila informações, mas sim como protagonista no processo pedagógico, envolvendo a interface conteudista educacional proposta e o professor.

Na segunda categoria nomeada como: (b) “economia”, o foco é justamente o custo-benefício com as seguintes menções destacadas:

- “[...] é mais econômico, tem muita facilidade e veio para ficar”;
- “Gosto do EAD e gosto de computadores, trabalho bem e não vivo sem o meu celular. Para mim, o Ensino a Distância é para quem não tem muito tempo e dinheiro”.

Constata-se uma possível relação representacional com o ensino presencial, sobretudo, acerca de custos tradicionalmente mais elevados quando comparados ao EAD protagonizados não só pelas mensalidades, mas pelos demais custos indiretos como: o transporte, a alimentação e materiais pedagógicos (Censo EAD, 2020).

Na categoria (c) “flexível”, além da própria flexibilidade são incluídos os termos praticidade e comodismo:

- “A educação a distância é uma maneira muito boa de aprendizado, porque ajuda a ter uma formação no horário que você pode fazer. Eu cheguei a fazer dois cursos no Sebrae a distância, que me ajudou muito, porque tenho o dia a dia muito corrido, [...]”;
- “[...] com o ensino a distância consigo mais tempo para outras atividades”.
- “Eu gosto do EAD porque tenho a disciplina para fazer meus horários de estudo, [...]”;
- “[...] foi um grande passo das universidades, com isso, pessoas que não tinham tempo disponível para ingressar no curso presencial estão podendo estudar”;
- “O ensino a distância é muito bom, facilita, dá muito liberdade para mim que tenho o dia corrido por conta dos meus compromissos, a plataforma é boa [...]”.

Por conta das respostas dos participantes, são discutidos dois sentidos representacionais, a saber: (a) a não limitação geográfica para o estudo, e (b) a não limitação de espaço e tempo, quer dizer, de horários. Pressupõe-se, de igual forma, que a flexibilidade é usada de maneira benéfica para o graduando conjugar atividades profissionais e pessoais ao aprendizado, o que lhe permite uma maior realização e satisfação de suas metas.

Com a categoria final (d): “protagonismo” do aluno (do gra-

duando), é possível observar que este se considera o agente principal de seu processo de aprendizagem, como podem ser constatados a partir dos seguintes registros abaixo:

- “Eu era preconceituosa, achava que não seria possível aprender de verdade, e hoje indico o EAD para todos, pois a observação e estudo são intensos e, verdadeiramente, é possível aprender, basta ter disciplina, foco e dedicação”;

- “No meu caso, a única dificuldade foi entender a dinâmica do Ensino a Distância, o sistema, em si, é bem sinalizado e organizado, mas é evidente que o aluno para ter acesso ao EAD precisa ter uma noção básica de computador [...]”;

- “Tenho bastante prática no manuseio de ferramentas digitais, pois trabalho no marketing [...], sendo necessário o conhecimento na área. Tenho a opinião de que a educação a distância funciona para quem tem capacidade básica no manuseio de ferramentas da internet e realmente queira aprender e se profissionalizar em algum curso, atrevo-me a dizer que para ser aluno do ensino a distância é necessário ser um pouco autodidata [...]”.

Das falas dos participantes, mesmo que seja de forma indireta é **possível observar o comparativo representacional entre o ensino presencial e o EAD**, visto que o primeiro o tipo de protagonismo é no mínimo dividido entre o docente e o discente; já no último existe o incentivo do aluno coordenar os seus estudos em novas práticas metodológicas pedagógicas (Moran; Bacich, 2018, p. 2-23).

As representatividades conceituadas por esses quatro termos: “aprendizado”; “economia”; “flexível” e “protagonismo”, vinculados ao EAD, trazem desdobramentos sobre o grupo pesquisado as quais, posteriormente, serão consideradas no item final (vide item 7) desse estudo.

6.2.2 Sobre o Multiletramento

Nas possíveis discussões sobre às representações sociais voltadas ao multiletramento, sobressaem-se três categorias: (a) “**diversidade**”; (b) “**comunicação**”; e (c) “**tecnologia**”, tendo a inferência: “**a aptidão de comunicação por meio de diversas linguagens e tecnologias.**”

Acerca do item (a) diversidade, que é postulado como a primeira categoria são apresentados os seguintes informes:

- “Várias formas de ensino, sejam elas: (verbais, escritas, sons... etc.)”;
- “Multiletramento, eu entendo que seja uma forma de trabalhar o meio de ensino pelos professores, na atualidade com o mundo da tecnologia, como inserir meios de ensino, por exemplo: vídeos, slides, memes, etc. [...]”;
- “[...] um ensinamento em vários âmbitos, como escrita, musical, artística, por exemplo”;
- “[...] é domínio de várias linguagens, como: visual, verbal, sonora e etc...”;
- “Um exemplo é um conceito em forma de desenho, na verdade são outras formas de linguagem [...]”.

Para os entrevistados a diversidade pode representar formas e meios de ensino. Acredita-se, por consequência, na representatividade da multiplicidade e multipotencialidades que o multiletramento pode incitar em vista da sua concepção variada e dinâmica (BNCC, 2017).

Sobre o tópico (b) comunicação, tratado na segunda categoria, os participantes apontam:

- “[...] os diversos meios de comunicação, visual, escrita, verbal, nos meios digitais, impressos e interpessoais”;
- “[...] várias formas de comunicação [...]...”;
- “Multiletramento é uma produção de conteúdo que mescla vários sentidos: sonoro, visual, entre outros”;
- “[...] o conjunto de formas de transmitir uma informação, visual, auditiva e sensitiva. É o poder de se comunicar em várias formas”;
- “[...] multiletramento eu entendo como compreender as formas de comunicação em meios tradicionais (livros, relatórios) e novos meios (internet)”.

De acordo com as informações é possível inferir que a comunicação tem potencial para uma representatividade de uma base informacional formativa do multiletramento, permeada pela acessibilidade cada vez mais presente e ativa dos aspectos tecnológicos envolvidos a ela (Lévy, 2009).

Sobre a categoria tecnologia (c), os participantes declaram:

- “[...] acredito que seja conhecer diversas formas de linguagem: escrita, sinais, digital, etc. [...]”;
- “É o diálogo entre outras linguagens das novas tecnologias multiculturais”;
- “[...] estar inserido na sociedade, através do mundo virtual. É estar por dentro do que acontece no mundo em questão de minutos. É a informação em tempo real. Fazer compras, trabalhar, estudar, assistir a um filme, ler um livro, conhecer lugares, saber sobre o clima, conhecer outros idiomas e costumes [...]”;
- “[...] aprendendo do mais novo com o mais velho as ferramentas do nosso mundo tecnológico”;
- “novos caminhos para o mundo digital”.

Em síntese, o vocábulo multiletramento resume os conceitos representativos analisados e perfaz uma base para todas as demais categorias, o grupo de participantes compreende a tecnologia enquanto tecnologia digital.

Tendo em conta essa representatividade de multiletramento é **possível supor a existência de uma janela temporal e espacial recente, não cabendo relações, a princípio, para o grupo das multipotencialidades anteriores à disseminação da internet e a não utilização de dispositivos eletrônicos contemporâneos**, como: computadores, notebooks, smartphones, tablets, exemplificando (Negroponte, 1995).

6.2.3 Sobre o Letramento Digital

A respeito da terceira e última análise foram constatadas algumas discussões sobre as representações sociais de letramento digital, que perpassam por: (a) **“tecnologia digital”**; (b) **“compreensão”**; (c) **“interação”**, e (d) **“informação”**. É possível observar: **“a capacidade de uso da tecnologia digital para comunicação, interação e obtenção de informações.”**

A primeira categoria é relatada como (a) tecnologia digital com as principais declarações:

- “Eu entendo que é quando uma pessoa tem a capacidade de utilizar a internet e os equipamentos digitais de forma satisfatória [...]”;

- “[...] é o nosso cotidiano, como exemplo, o meu filho: pai me ensina a acessar o YouTube? Então, hoje a criança já nasce com o estudo da tecnologia, ela já quer aprender a acessar o aplicativo, já quer baixar um jogo, é isso aí”;
- “[...] são práticas de produção de texto e leitura por meio tecnológico: SMS, e-mail entre outros”;
- “[...] é quando nós podemos aprender, de computador e de formas pelo celular, por exemplo, muitas formas de estudar não só pela sala de aula”;
- “[...] eu entendo como imersão ao mundo digital. Ensinaamentos das tecnologias e processamentos”.

O conceito digital se mostra robusto (forte) quando combinado com o aspecto tecnológico, o que possibilita entender um vínculo representacional estreito entre o letramento e a cultura digital vivenciada pelo grupo, uma vez que são graduandos em Educação a Distância. Imagina-se com isso um marco divisório instituído, mesmo que seja de forma inconsciente, entre um passado “rotulado” como analógico e um presente designado como eletrônico (Ribeiro, 2017, p. 125-150).

A segunda categoria de letramento digital qualificada como: (b) a compreensão, é possível apontar dois sentidos que se interrelacionam, por exemplo:

- “[...] eu entendo que deva ser algo relacionado à escrita, produção de textos. Ao usar o termo digital, deduzo que possa estar relacionado aos meios digitais. [...]”;
- “Letramento digital eu entendo como leitura digital, através de ambientes digitais”;
- “São praticamente leitura ou produção de texto, sendo ele por computador, celular, tablet. Sendo eles: e-mail, mensagem de texto, livros digitais, redes sociais”.

Pelo exposto, o letramento digital possibilita uma compreensão melhor dos estudos, literaturas e meios que o grupo está inserido e a questão de se tratar de uma expressão mais ampla utilizada com o intuito de compreender e conectar entendimentos cognitivos, intelectuais e emocionais, fundamentais e avançados, sobre o que seria a cultura digital e seus desdobramentos aplicáveis (Souza, 2017, p. 105-124).

Quanto à penúltima categoria: (c) interação, é possível observar que versa sobre uma qualidade representacional do aspecto interativo, os comentários afins foram:

- “[...] entendo ser o domínio em interagir com leitura em qualquer mídia social”;
- “[...] são as ferramentas utilizadas entre as mídias sociais, para poder interagir na internet.”

Mediante as explanações acima, entende-se que o grupo não consegue separar o letramento de um diálogo próximo do meio que é praticado e isso envolve comunicações constantes. A interação também pode exercer o apoio para uma boa prática do letramento digital, acarretando possivelmente o seu sucesso, quando bem praticada, ou fracasso, quando coibida (Souza, 2017, p. 105-124).

No que se refere à categoria: (d) informação, é possível observar que esta dá suporte ao letramento digital e às demais categorias demonstradas com as reportações:

- “[...] toda e qualquer informação transmitida através das diversas plataformas digitais: e-mail, blogs, sites, chats e etc.”;
- “[...] entender as formas de comunicação verbal e não verbal nos meios digitais/internet”;
- “Usar a tecnologia a favor do ensino, meios de prender a atenção dos alunos e usar tudo que a tecnologia propicia para agregar ao ensino tradicional”.

Com a ajuda dos fragmentos acima é possível observar que o caráter representacional **está subordinado à concepção do que é o letramento, isto significa que a informação e o letramento podem culminar em uma sinonímia**. Dependendo das conotações observadas do grupo é evocada a noção do digital novamente para fundamentar esse item (Pereira, 2017, p. 13-24).

As próximas discussões envolvem as análises prototípicas (vide tópico 5.3) do multiletramento e do letramento digital, em que o debate sobre a disposição dos quadrantes e seus inerentes componentes podem clarificar mobilizações representacionais vigentes e futuras dos seus núcleos e regiões periféricas.

6.3 ESTRUTURAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Antes de se discutir as estruturas representacionais dos quadrantes sobre o multiletramento e o letramento digital, pormenorizam-se, em complemento ao item 4.5 (voltado à Análise dos Dados), reflexões sobre o posicionamento dos termos nos quatro quadrantes demonstrados nas tabelas 15 e 16. Sendo esses: o núcleo central, a primeira região periférica, a segunda região periférica e a zona de contraste.

Após a análise de uma quantidade específica de palavras evocadas, aprecia-se uma frequência média que permite distinguir palavras (termos) evocadas em maior ou menor intensidade. As palavras que detêm uma frequência menor não ingressam no cálculo dos quadrantes, devido ao software ser estruturado dessa forma (Camargo; Justo, 2013).

Atenta-se a um índice mínimo a ser aceito, a chamada linha de corte (vide item 4.5). Este índice mínimo é calculado em cima de quantidade de vezes que as palavras são citadas na pesquisa, por exemplo, quando se pede aos entrevistados para descreverem três evocações (palavras), por intermédio de uma determinada temática e/ou palavra-chave, o índice médio será no valor A. No entanto, se é pedido para o mesmo grupo citar cinco palavras, por meio de uma determinada temática, o índice médio pode ser no valor B, e com isso diferenciado (Camargo; Justo, 2013).

Realizadas às devidas reflexões, nos próximos parágrafos apresenta-se os prismas estruturais.

6.3.1 Em relação ao Multiletramento

A **diversidade** foi qualificada como o possível núcleo central na análise prototípica de multiletramento, o que pode significar, além do próprio aspecto diversificado, a **heterogeneidade da expressão e a percepção de que o multiletramento compõe-se e acolhe múltiplas peculiaridades**, sem um princípio discriminatório ou excludente.

A ideia de diversidade é complementada pela primeira região periférica protetora da estrutura do núcleo central (Wachelke; Wolter, p. 521). Caracterizada por palavras, como: “**cultura**”, “**digital**”, “**comunicação**” e “**escrita**”, que podem ressaltar as **propriedades multiculturais dos aspectos diversificados** presentes no núcleo central, auxiliando no entendimento do que seria essa diversidade.

Nota-se que a diversidade do multiletramento perpassa por uma “cultura comunicacional digital”, sem deixar de ter elementos escritos para essa comunicação.

A segunda região periférica, distante, mas em conformidade é justificada por termos como: “**sociedade**”, “**modos**” e “**conhecimento**”. Posto isso, a interpretação possível é que as **multiplicidades de informações são realizadas em sua equidade** em “conhecimentos e modos na sociedade”.

Não se acredita que estes agentes tenham o poder de transformação direta do núcleo em sua totalidade, mas indiretamente, uma vez que lhe trazem força, transitando, de forma inicial pela primeira região periférica com o teor mais detalhista e centrado.

Os elementos contrastantes menos evocados foram: “**aprender**”, “**potencialidade**”, “**interpretar**”, “**aprendizado**”, “**alfabeto**” e “**ensino**”. Distinguem-se fundamentos pedagógicos nestes termos e se pressupõe que o contraste pode estar apoiado à orientação, em parte do grupo, ao **atrelar o multiletramento a um processo educacional mais específico**, e não somente à multipluralidade como é ressaltado no início deste tópico.

As mutações futuras do núcleo são observadas em suas regiões periféricas e aventura-se a referir uma possível transformação neste quesito, sendo que o núcleo passaria da acepção do diversificado, ou melhor, do plural para o de instrutivo, para o conceito de aprender.

Para Abric (2001, p. 12): “[...] *Una representación siempre es la representación de algo para alguien*⁴.” Mais ainda, o autor cita que (Moscovici, 1986, p. 71 *apud* Abric, 2001, p. 12): “*este lazo con el objeto es parte intrínseca del vínculo social y debe ser interpretada así en ese marco*». *Por tanto, la representación siempre es de carácter social*⁵”

Se a representação social tem um indicativo da ação de um determinado grupo, isso significa que o grupo age como ele pensa. Traduz-se, dessa forma, uma estrutura prototípica que se compõem em quadrantes e, dentre estes, no núcleo central há os principais elementos que possivelmente estão mais relacionados à experiência prática deste grupo.

Por conseguinte, são identificadas as tendências prototípicas estruturais sobre a representação social do Multiletramento.

4 Tradução do autor: uma representação sempre é a representação de algo por alguém.

5 Tradução do autor: este vínculo com o objeto é parte intrínseca do vínculo social e deve ser assim interpretado como um marco. Portanto, a representação é sempre de natureza social.

6.3.2 Em relação ao Letramento Digital

A análise prototípica tem como fundamento a compreensão de que as representações sociais são dinâmicas sobre determinado conceito e/ou evento. E isso pode acarretar transformações dos quadrantes que pertencem a ela, em especial, no seu núcleo central observado.

Portanto, o intuito da análise não é somente detalhar quadrantes representacionais, mas sim identificar possíveis movimentos mutacionais futuros entre eles (Wachelke; Wolter, 2011, p. 526).

Acredita-se que em análises prototípicas ocorrem uma visão “presente”, com projeções futuras e para essas possíveis transformações é necessário demonstrar as dinâmicas dos quadrantes envolvidos e, mais uma vez, as suas discussões.

Wachelk e Wolter (2011, p. 525) consideram que: “[...] a análise de um grupo isolado pouco pode ajudar para entender o fenômeno das representações sociais”. De modo que para esses autores (Ibidem, p. 525): “[...] é necessário sempre ter em vista o contexto social em que grupo e objeto estão inseridos, [...]”. Assim, suscita-se que as representações sociais se organizam sempre em grupo mesmo sabendo que o grupo igualmente tenha características individuais.

Com base na análise da representação social prototípica do letramento digital nos quadrantes é possível observar que os elementos do núcleo central trazem uma **interpretatividade individualizada**, uma vez que são evocados os termos “**celular**” e “**redes sociais**”. Esse fato pode ser justificado, visto que, de maneira particular um usuário detém o domínio do dispositivo eletrônico e o manuseio de plataforma midiática.

Um estudo realizado pelo IBGE, em 2021, chamado: “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2021), demonstra na parte específica voltada à TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) que o principal equipamento usado pelos estudantes nas redes de ensino para acesso à internet é o celular com 97,9%, seguido pelo computador, em segundo lugar, com 51,7%.

Vale ponderar que esse mesmo estudo aponta o uso maciço e cada vez mais crescente do celular uma vez que é mencionado (Ibidem, p. 10): “Em 2021, 155,2 milhões de pessoas de 10 anos ou mais [...] tinham telefone móvel [...] para uso pessoal, o que correspondia a 84,4% da população [...], percentual maior que [...] 2019 (81,4%).”

Segundo o PNAD (2021) o uso de celular para o acesso à internet tem como finalidade o envio e/ou recebimento de textos midiáticos (voz e imagens) e conversas, sejam por voz e/ou vídeos, além de observação de vídeos pelos seus detentores.

Constata-se que o celular é um elemento concreto e muito presente no cotidiano das pessoas pois promove acessibilidades, variados usos digitais e o acesso às redes sociais.

No entanto, percebe-se que os elementos do primeiro quadrante da região periférica, próximo do núcleo central, trazem novos conceitos que podem **significar contrapontos ao caráter individual promovido no núcleo**. Dentro deste contexto merece destaque o termo “**internet**” devido à maior abrangência, interação e principalmente, porque é um meio de comunicação que funciona como se fosse um instrumento de acesso (Lévy, 2009, p. 87-112).

Além do próprio termo “**computador**” que, apesar do caráter individualista, em sua origem e manuseio, promove comunicabilidades aprofundadas cujos objetivos são sempre grupais em uma dimensão igual ou até maior que os dispositivos móveis.

Os elementos da segunda região periférica, mais distante, colaboram com o núcleo e a primeira região, mas de forma peculiar, ou como citam Wachelk e Wolter (2011, p. 523): “[...] Essa zona refere a elementos pouco salientes [...] e, portanto, menos interessantes para a estrutura da representação do grupo social, [...]”.

Podem não causar impactos significativos em sua transformação presente ou futura. De igual forma conceitos como: “**leitura**”, “**whatsapp**”, “**sites**”, “**online**”, “**interface**”, “**digital**” e “**vídeos**” são práticas **essencialmente individualistas pouco compartilhadas em suas ações iniciais**. No entanto, sempre com objetivos comunicacionais sociais, isto significa que existem para coexistir e principiam do individual para o meio que os aceitam e os disseminam.

Os elementos da zona contrastante têm uma presença de “embate”, uma vez que, em primeiro lugar, **têm potencial para acarretar modificações aos quadrantes envolvidos na representação social** analisada, que por sua vez, precisa dos seus elementos para proteger a integridade do núcleo central; em segundo lugar pelo efeito da “diferença” inicial podendo ter resultados de concordâncias e mesclagens futuras com o próprio núcleo.

Termos como: “**interação**”, “**tecnologia**”, “**plataforma**” e “**comunicação**” concorrem, à vista disso, com a integridade nuclear mencionada (Abric, 2003, p. 37-58).

Por fim, o movimento estrutural identificado e prototipado da representação social sobre o letramento digital pode ter essas tendências.

Capítulo 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados analisados conclui-se que foi alcançada a proposta principal de identificar as representações sociais de graduandos sobre: o EAD, o multiletramento e o letramento digital. Assim como os reconhecimentos e as análises de suas estruturas internas representacionais, especificamente examinadas nas duas últimas concepções elegidas, repitam-se: multiletramento e letramento digital.

Em resumo, no decorrer deste trabalho buscou-se identificar as representações sociais dos participantes por meio de suas impressões distinguindo suas características comunitárias.

Não obstante objetivou-se identificar visões representacionais de um grupo, que representa um recorte sociodemográfico e acadêmico de aspectos citadinos (urbanos), visto que são graduandos matriculados em um polo de apoio de educação a distância, fixado na zona oeste do centro da cidade de São Paulo.

Participou deste estudo um grupo constituído, preponderantemente, por jovens com faixa etária entre 19 e 29 anos, brancas, católicas, de gênero declarado feminino, nascidas no estado de São Paulo, com moradias na capital do estado (em São Paulo), matriculadas em cursos superiores de gestão de duração média de dois anos e com renda não inferior a quatro salários mínimos.

Constataram-se situações orientadas para:

- uma maior **empregabilidade** e/ou recolocação profissional;
- **ascensão** financeira;
- **meritocracias** organizacionais;
- **incentivos** financeiros e sociais;
- **melhores** custos-benefícios em deslocamentos.

Todos muitas vezes sazonais, isto é, influenciados por períodos curtos ou longos de meses e/ou anos, assim sendo, voláteis e situacionais, estando intrinsecamente implicados, supõem-se, ao *habitat* escolhido em comparação a outras regiões menos densamente povoadas.

No demais, a categorização conteudista discutida no item 6.1 desponta o protagonismo instrutivo, autocrata, andragógico, heutagógico e exponencial que abraça o EAD.

Sobre o multiletramento merecem destaques as múltiplas características digitais classificadas pela diversidade.

De igual forma, sobressai o pleito da cultura digital para o letramento digital que por meio destes elementos foi possível investigar as capacidades e as habilidades dos participantes, o que tornou ainda mais rico os ângulos interpretativos desenvolvidos nessa investigação acadêmica.

A identificação da estrutura das representações sociais em particular nessa circunstância acadêmica aplicada à análise prototípica mostrou-se um desafio pelo formato interpretativo e transformador que a envolveu revelando ponderações importantes que a despeito de não ser aqui o objeto do estudo, expressam sua influência.

Foram captados vocábulos como: “celular” e “redes sociais”, que ora remetem ao indivíduo, ora ao grupo que faz parte. No demais, foi constatada, nessa pesquisa, que a faixa etária mais influente observada é operante para a noção de letramento por meio do digital. Da mesma forma o vocábulo “diversidade” pode ser compreendido de várias maneiras pelo mesmo grupo principalmente quando são pesquisados os diversos tipos de letramentos (multiletramentos).

A base fomentadora voltada às TICs é cada vez mais presente, ampla, diversificada e evolui com múltiplos resultados como tal merece incessantes estudos aos integrantes da área educacional, sendo premente a compreensão de que devem acompanhar essa evolução.

Neste ponto, em específico o originador (autor) do estudo tece críticas quanto à estaticidade do meio pedagógico observado, no sentido de que se torna regularmente inoperante e até preconceituoso na adoção com celeridade de ferramentais e recursos digitais em conciliação com o meio social que a sustenta.

De certa forma, o parecer apresentado tem o intuito de garantir melhores inclusões sociais dos alunos e professores propiciando-lhes amplitudes maiores e democráticas nos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente no sentido de pluralizá-los, tornando-os intensivamente admissíveis, visto que o multiletramento e sua variação analisada, o letramento digital, demonstram crescente valor de uso decorrente.

Ademais, seria leviano, no entanto caracterizar a educação estudada como totalmente “não-dinâmica”. Não só pela abordagem tecnicista que a envolve desde a Segunda Guerra Mundial até a atualidade, o que lhe permitiu “saltos” qualitativos com o propósito de articular os setores produtivos, sobretudo, os campos da economia e do trabalho coletivo.

É relevante retratar as limitações da pesquisa concluída sendo realizadas três principais considerações:

- O **tamanho reduzido** da amostra caracterizada por 31 indivíduos mesmo que se tenha respeitado e cumprido a meta inicial mínima de 5% do público-alvo estipulado;
- A falta de uma **análise estrutural prototípica pertinente ao EAD**, com o intuito de integralizar as já desenvolvidas, permitindo inclusive sua discussão, fato justificado pela mudança de orientadora do projeto elaborado da metade para o final do seu desenvolvimento;
- A pesquisa ser realizada em **um único polo de apoio EAD** de uma região específica vinculado por sua vez a uma **única instituição** de ensino, de cunho privado.

Por conseguinte, uma compreensão de maior profundidade que aborde os aspectos históricos do grupo envolvido poderá auxiliar na percepção da representação social em seu processo constitutivo passado e presente, independentemente de sua área de atuação.

A base teórica voltada à Teoria das Representações Sociais permitiu a riqueza de novos contextos e novas significações a serem desenvolvidas de posse de um mesmo recorte “sociodemográfico-pedagógico” estipulado respeitando diferentes visões e perspectivas.

Devido às inúmeras possibilidades de pesquisas, reitera-se a inevitabilidade que as abrangências postuladas por Moscovici (1978) e Abric (2003) incitam, na ordem de inéditas investigações, o que poderá favorecer significativamente na compreensão histórica do tema abordado nessa pesquisa, visto que o conhecimento científico não se limita a estudos teóricos sobre fatos registrados. Pelo contrário, ampliam-se os horizontes científicos quando novas pesquisas são realizadas com o intuito de obter e entender novas ponderações.

O interessado encontrará um campo prolífero de uma teoria em ascensão pelo fato de estar aclimatada a dessemelhanças, livre de preconceitos, a borda de padrões institucionalizados.

Finalmente, assimilar e distinguir práticas representacionais sociais se tornou um exercício deslumbrante, não só por conta da sua presença e pontos de vistas dinâmicos, originários deste tipo de análise, mas principalmente porque o conteúdo estudado se torna um processo contínuo merecedor de novos aprendizados, novos saberes e novas e continuadas ponderações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A. S. P., Oliveira, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, pp. 27-38.

ABRIC, Jean Claude. Abordagem Estrutural das Representações Sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (Orgs.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003, pp. 37-58.

ABRIC, Jean Claude. **Prácticas sociales y representaciones. Filosofía y Cultura Contemporánea**. 1º ed. Mexico, D. F: Ediciones Coyoacán, S. A. de C.V. 2021, pp. 7-32.

ACADEMIA Europea. Willem Doise: biography. **The Academy of Europe**. 15 Dec. 2021. Disponível em: https://www.ae-info.org/ae/Member/Doise_Willem/CV. Acesso em: 10 out. 2022.

ARANHA, Mária Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ed. moderna - 2 edição, 1998, 167-179 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1 ed. Coimbra. Portugal. 2015.

BATISTA, Carlos. Multiletramentos: compreensão e identidades atreladas às mídias sociais estadunidenses. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 09, Vol. 03, pp. 137-156. Setembro de 2021. Disponível em: acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/compreensao-e-identidades>. Acesso em: 19 maio 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**; tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza; ASSIS, Raimunda Alves Moreira de Assis (Orgs.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [online]. (pp. 101-122). Ilhéus, BA: EDITUS, 2017. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/moro-ro-9788574554938-05.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular. **BRASIL**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 ago. 2022.

BORGES, Flavia Girardo Botelho. Um olhar rizomático sobre o conceito de Letramento Digital. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(55.3): 703-730, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/XqdbJsHY96wCscFKmYrfBqP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRAGA, Daniel Santos; PEREIRA, Isabella Adriana Martins. Tudo como dantes? Reflexos da pandemia de Covid-19 sobre graduandos da educação a distância. **EmRede**, v. 8, n. 1, p. 1-a25, jan./jun.2021. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v8i1.715>.

BRITANNICA, The Editors of Encyclopaedia. Jean Piaget. **Encyclopedia Britannica**, 12 Sep. 2022. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Jean-Piaget>. Acesso em: 21 Out. 2022.

BRITANNICA, The Editors of Encyclopaedia. L. S. Vygotsky. **Encyclopedia Britannica**, 7 Jun. 2022. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/L-S-Vygotsky>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRITANNICA, The Editors of Encyclopaedia. Lucien Lévy-Bruhl. **Encyclopedia Britannica**, 15 Apr. 2022. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Lucien-Levy-Bruhl>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRITANNICA, The Editors of Encyclopaedia. Zygmunt Bauman. **Encyclopedia Britannica**. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Zygmunt-Bauman>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores**. 2001. 189 p. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=491695>. Acesso em: 18 jun. 2023.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. Tutorial para uso do software IRaMuTeQ. Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. **Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição - UFSC - Brasil**. 2013. Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf. Acesso em: 05 maio 2023.

CASTELL, Suzanne de; LUKE, Allan; MACLENNAN, David. On defining literacy. In: CASTELL, Suzanne de; LUKE, Allan; EGAN, Kieran (eds.). **Literacy, society and schooling. A reader**. Cambridge: Cambridge University Press. 1986. 3-14. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=st_PubJN4m8C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 25 dez. 2022.

CAU, Alessandro et al. Il concetto di rappresentazione nella psicologia sociale francese: Durkheim, Lévy-Bruhl, Piaget, Moscovici. **Laurea II ciclo magistrale o specialistica Sociologia**. (p.155). Università degli Studi di Torino, 2008. Disponível em: <https://www.tesionline.it/tesi/scienze-politiche/il-concetto-di-rappresentazione-nella-psicologia-sociale-francese-durkheim-1%C3%A9vy-bruhl-piaget-moscovici/28802>. Acesso em: 15 abr. 2023.

CENSO EAD. CensoEAD.BR - 2020/2021. **ABED Associação Brasileira de Educação a Distância**. 05/04/2022. Disponível em: https://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2020_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 15 maio. 2023.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **BRASIL**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures**. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2000.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015: 603-610. 603. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwwLwRTRTdBDmXWW4Nq7ByS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

DECRETO nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Legislação. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/12/2005, Página 1 (Publicação Original). **CÂMARA DOS DEPUTADOS**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 03 jun. 2023.

DECRETO nº 9.057, de 25 de Maio de 2017. Diário Oficial da União. Publicado em 26/05/2017 – Edição: 100, Seção 1, Página 3. **Atos do Poder Executivo**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 01 dez. 2021.

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma matriz de letramento digital. In: **Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto**. 3. Belo Horizonte. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009. Disponível em <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>. Acesso em 10 set. 2021.

DOISE, Willem. ACADEMIA EUROPEA. **The Academy of Europe**. 2023. Disponível em: https://www.ae-info.org/ae/Member/Doise_Willem. Acesso em: 13 jun. 2023.

DOWNLOADING IBM SPSS Statistics 25. **IBM Support**. Download. Disponível em: <https://www.ibm.com/support/pages/downloading-ibm-spss-statistics-25>. Acesso em: 21 abr. 2023.

ENSINO a distância conquista adeptos e aumenta após fim de restrições. Mais de 50 instituições participaram de pesquisa sobre a modalidade. **Educação. Agência Brasil** – Brasília. Publicado em 27/11/2021 – 11:24. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-11/ensino-distancia-conquista-adeptos-e-aumenta-apos-fim-de-restricoes>. Acesso em: 08 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 69 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Oprimido**. 79 ed. – Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2021b.

FREITAS, Ernani Cesar; PEREIRA, Mateus Fonseca. Hipergêneros e multiletramento no ensino de língua materna: uma experiência no uso das TICs em sala de aula. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 11 - n. 2 - p. 294-319 - jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/5372/3631>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GATTI, Bernadete. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados** 34 (100), 2020, 29-41. DOI: 10.1590/s0103-4014.2020.34100.003.

GEE, James Paul. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. Bristol, PA: The Palmer Press, 1990. xxi + 203 pp. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/49617658_Social_Linguistics_and_Literacies_Ideology_in_Discourses_Social_Linguistics_and_Literacies_Ideology_in_Discourses/link/57c60f4908ae424fb2cf882b/download. Acesso em: 18 out. 2022.

GEE, James Paul. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**: Taylor&Francis, 1996. Great Britain, London. Second Edition, 236 pp. Disponível em: <https://archive.org/details/social-linguistic0000geej/page/n4/mode/1up?view=theater>. Acesso em: 16 abr. 2023.

GEE, James Paul. ‘The New Literacy Studies; form “socially situated” to the work of the social’ in BARTON, D., Hamilton, M. and IVANIC, R. (org.) **Situated Literacies: reading and writing in context**. Routledge: London. pp. 180-196. 26 May 2015. Disponível em: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717647.ch2>. Acesso em: 19 out. 2022.

GILSTER, Paul. **Digital Literacy**. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc, 1997, pp. 1-48.

GOI, Viviane Marques. Perfil dos Alunos. In: CensoEAD.BR - 2020/2021. **CENSO EAD. ABED Associação Brasileira de Educação a Distância**. 05/04/2022. Disponível em: https://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2020_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 22 maio. 2023.

GONZALEZ, Marco; POHLMANN FILHO, Omer; BORGES, Karen Selbach. Informação digital no ensino presencial e no ensino a distância. **Ciência da Informação**, v. 30, p. 101-111, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0100-19652001000200012>. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/929>. Acesso em: 18 out. 2022.

GUIMELLI, Christian; ROUQUETTE, Michel-Louis. Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales. In: **Bulletin de psychologie**, tome 45 n°405, 1992. Nouvelles voies en psychologie sociale. pp. 196-202. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1992_num_45_405_14127. Acesso em: 22 abr. 2023.

HASE, Stewart; KENYON, Chris. **From andragogy to heutagogy**: Southern Cross University, january, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301339522_From_andragogy_to_heutagogy. Acesso em: 13 abr. 2023.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A Educação à Distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.166–181, ago 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

IN MEMORIAM: Jean-Claude Abric (1943-2012). Papers on Social Representations Volume 25, Issue 2, pages 1.1-1.8 (2016). **Peer Reviewed Online Journal** ISSN 1021-5573 © 2016 The Authors [<http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>]. Disponível em: <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/download/37/3/>. Acesso em: 16 maio 2023.

ISM – Indicadores Sociais Mínimos. **IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17374-indicadores-sociais-minimos.html>. Acesso em: 10 maio 2023.

JODELET, Denise. Biography. **ORCID**. Connecting research and researchers. Record last modified Nov 5, 2022, 3:47:20 PM UTC. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0003-1934-8536>. Acesso em: 10 maio 2023.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

LETRAMENTO DIGITAL. Ana Elisa Ribeiro, Carla Viana Coscarelli. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET-MG / Departamento de Linguagem e Tecnologia, Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Letras, **GLOSSÁRIO Ceale***. [s.d.]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 02 jun. 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

MANCUSO, Aline Castello Branco; CASTRO, Stela Maria de Jezus; GUIMARÃES, Luciano Santos Pinto; LEOTTI, Vanessa Bielefeldt; HIRAKATA, Vânia Naomi; CAMEY, Suzi Alves. Estatística Descritiva: Perguntas que você sempre quis fazer, mas nunca teve coragem. **Clin Biomed Res** 2018;38(4). Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/hcpa/article/view/89242>. Acesso em: 01 maio 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Blog da Parábola Editorial**. 2017. Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/blogger/luiz-antonio-marcuschi>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros textuais: novas formas de construção de sentido**. 3 ed – São Paulo: Cortez, 2010.

MICHAELIS. **UOL**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 23 maio. 2022.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução: Sônia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NATT, Elisângela Domingues Michelatto; CARRIERI, Alexandre de Pádua. A Teoria das Representações Sociais e a Análise de Conteúdo: instrumentos que se complementam na pesquisa em administração. **Cadernos de Estudos Sociais**, n. 29, v. 2, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/download/96/1236/1696>. Acesso em: 25 maio 2023.

NEGROPONTE, Nicholas. **A Vida Digital**. tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

NOGUEIRA, Karine; GRILLO, Marcelo Di. Teoria das Representações Sociais: história, processos e abordagens. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 9, pág. e146996756, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.6756. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6756>. Acesso em: 21 out. 2022.

OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; VEBER, Andréia; MAÇÃO, Tayene Elize. A teoria das representações sociais e a aprendizagem da leitura e escrita. **Educere et Educare**, v. 17, n. 41, p. 62-83 jan./abr. 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/25469>. Acesso em: 11 out. 2022.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de; PONTES, Verônica Maria Araújo. O letramento digital e o ensino remoto: a percepção dos estudantes sobre a aprendizagem. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 4, p. e47212-e47212, 2022. <https://doi.org/10.47149/pemo.v4.7212>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/7212/6362>. Acesso em: 29 ago. 2022.

PARREIRA, Pedro et al. Abordagem estrutural das representações sociais. In P. Parreira, J.H. Sampaio, L. Mónico, T. Paiva & L. Alves (coords.). **Análise das representações sociais e do impacto da aquisição de competências em empreendedorismo nos estudantes do Ensino Superior Politécnico** (cap. 4, pp.55-68), 2018. Guarda: IPG/PIN. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/10578>. Acesso em: 16 out. 2022.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra, Suíça. In Pátio. **Revista pedagógica** (Porto Alegre, Brasil), nº 17, Maio-Julho, pp. 8-12. 2001. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/MIE-ModIntrod-CD/pdf/etapa2_as_novas_competencias.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

PEYRE, Henri M. Émile Durkheim. **Encyclopedia Britannica**, 21 Sep. 2022. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Emile-Durkheim>. Acesso em: 21 out. 2022.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. pp. 13-18.

PLATAFORMA BRASIL. **Portal do Governo Brasileiro**. 2023. Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Acesso em: 01 fev. 2023.

PNAD CONTÍNUA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021. **IBGE**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

PRIMEIROS PASSOS com o Iramuteq. Agenda Acadêmica – Metodologia Científica. **YouTube**. 8min03s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KEpm3fYQjH8>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley B. Pós-pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social. e-Curriculum. **Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo**. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1432-1459>

POOL, Carolyn R. A new digital literacy: a conversation with Paul Gilster. **ASCD**. November 1, 1997, 13min, Vol. 55, no. 3. Disponível em: <https://www.ascd.org/el/articles/a-new-digital-literacy-a-conversation-with-paul-gilster>. Acesso em: 13 jan. 2023.

PORTARIA GM/MS Nº 913, de 22 de Abril de 2022. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Publicado em: 22/04/2022 | Edição: 75-E | Seção: 1 - Extra E | Página: 1. Órgão: **Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro**. Marcelo Antônio Cartaxo Queiroga Lopes. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-gm/ms-n-913-de-22-de-abril-de-2022-394545491>. Acesso em: 08 jun. 2023.

REIS, Sebastiana Lindaura Arruda; BELLINI, Luzia Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Teoria e Prática da Educação**, v. 12, n. 1, p. 133-144, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/10256/pdf/>. Acesso em: 15 out. 2022.

RESOLUÇÃO CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001. **Portal MEC**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_01.pdf. Acesso em: 01 dez. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017.

ROCHA, Luis Fernando. Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2014, 34 (1), 46-65. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/wrWbcH7fPm37DBzk6x4JmKK/>. Acesso em: 11 dez. 2021.

ROJO, Roxane, Por novos e múltiplos letramentos. Escrevendo o Futuro. **Letramentos**. 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/2271/por-novos-e-multiplos-letramentos>. Acesso em: 21 ago. 2022.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos Mídias Linguagens**. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na Escola**. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 29-35

SANTAELLA, Lucia. Novos Desafios da Comunicação. **Lumina - Facom/UFJF**. v.4, n.1, p. 1-10, jan/jun 2001. Disponível em: <https://www.ufjf.br/facom/files/2013/03/R5-Lucia.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2021.

SANTOS, Ana Livia Lopes de Souza; COSTA, Débora Vargas Ferreira. A mulher e o Trabalho: percepções de mulheres solteiras sobre o impacto do trabalho em suas vidas. **Revista Foco | Curitiba (PR)** | v.16.n.2 | e1190 | p.01-23, 2023, DOI: 10.54751/revistafoco.v16n2-217.

SAWAIA, Bader Burihan. Representação e ideologia: o encontro desfeticizador. In: SPINKY, Mary Jane P. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. 3ª reimp. da 1ª ed. de 1993. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013. pp. 90-100.

SOUSA, Yuri Sá Oliveira. O Uso do Software Iramuteq: Fundamentos de Lexicometria para Pesquisas Qualitativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia 2021**, Vol. spe. doi:10.12957/epp.2021.64034 ISSN 1808-4281 (online version).

SOUZA, Renato Rocha. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017.

SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 300-308, jul/set, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/3V55mtPK8KXtksmhbkctkj/#>. Acesso em: 01 out. 2022.

STREET, Brian; VERHOEVEN, Ludo. **Studies in Written Languages and Literacy. Functional literacy: Theoretical issues and education implications**. John Benjamins Publishing Company Amsterdam/Philadelphia. USA. 1994. Disponível em: <https://archive.org/details/functionallitera0000unse/page/n5/mode/1up?view=theater>. Acesso em: 16 abr. 2023.

UNIVERSITÁRIOS do pós-pandemia preferem EAD ou ensino híbrido. **ENAP**. Publicado: 10 Agosto 2022 13:52. Última Atualização: 10 Agosto 2022 13:52. Disponível em: <https://enap.gov.br/pt/acontece/noticias/universitarios-do-pos-pandemia-preferem-ead-ou-ensino-hibrido>. Acesso em: 05 jun. 2023.

VALA, Jorge. Representações sociais para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (Coords.). **Psicologia Social**. (pp. 353-384). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 1993. Disponível em: <https://doceru.com/doc/es558n5>. Acesso em: 16 out. 2022.

VERGÈS, Pierre. L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. In: Bulletin de psychologie, tome 45 n°405, 1992. **Nouvelles voies en psychologie sociale**. pp. 203-209. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1992_num_45_405_14128. Acesso em: 22 abr. 2023.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psic.: Teor. e Pesq.** 27 (4) • Dez 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400017>

WAGNER, Wolfgang. **Social Representation Theory: an historical outline**. Oxford University Press 2023. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.606>

WOLTER, Rafael Peclý; WACHELKE, João; NAIFF, Denis. A abordagem estrutural das representações sociais e o modelo dos esquemas cognitivos de base: perspectivas teóricas e utilização empírica. **Temas psicol.** vol.24 no.3 Ribeirão Preto set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.3-18>.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIOS SOCIODEMOGRÁFICOS

DADOS PESSOAIS

Nome:

Idade: Sexo: () masculino () feminino
() outro _____

Nascimento:

Cidade/Estado/País:

Cidade em que reside atualmente:

Estado civil: () casado () solteiro () viúvo () divorciado/separado
() união estável () outro _____

Cor \ raça – como você se autodeclara:

branco(a) () preto(a) () pardo(a) () amarelo(a) ()
indígena () outro: _____

Religião: () católico(a) () evangélico(a) () espírita () outros.
Qual? _____

Renda Familiar (incluindo a sua renda):

Até 1 salário mínimo ()
Acima de 1 até 3 salários mínimos ()
Acima de 4 até 6 salários mínimos ()
Acima de 7 até 9 salários mínimos ()
Acima de 10 salários mínimos ()

FORMAÇÃO

Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio):

Toda em escola pública () Toda em escola particular ()
Maior parte em escola pública () Maior parte em escola particular ()
Outras Quais? _____

Curso em andamento no Ensino Superior:

- Design de Interiores. ()
Gestão e Recrutamento. ()
Inteligência Artificial. ()
Análise e Desenvolvimento de Sistemas. ()
Segurança Pública. ()
Processos Gerenciais. ()
Marketing. ()
Gestão Ambiental. ()
Outros ()
Quais? _____

Modalidade do Curso atual em andamento:

- () Totalmente a distância
() Presencial
() Semipresencial (hibrido)
() Outros Quais? _____

Ensino Superior:

- Todo em instituição de ensino pública ()
Todo em instituição de ensino particular ()
Maior parte em instituição de ensino pública ()
Maior parte em instituição de ensino particular ()
Outras () Quais? _____

Ensino Superior:

- Todo na modalidade presencial ()
Todo na modalidade a distância ()
Maior parte na modalidade presencial ()
Maior parte na modalidade a distância ()
Outros () Quais? _____

Preferência de modalidade de ensino:

- Ensino presencial ()
Ensino remoto ()
Ensino à distância ()
Ensino híbrido, ou seja, parte presencial, parte distância ()
Outros () Quais? _____

OUTRAS FORMAÇÕES

Cursos voltados para as Tecnologias da Informação e Comunicação

Sim () Não ()

Quais? _____

ANEXO B - QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

SOBRE O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DE SEU CURSO

Como é a navegação no ambiente virtual de aprendizagem?

Péssima ()

Ruim ()

Regular ()

Boa ()

Ótima ()

Disposição das informações e dos avisos no ambiente virtual de aprendizagem:

Péssima ()

Ruim ()

Regular ()

Boa ()

Ótima ()

Visualização dos materiais de estudo/conteúdos das disciplinas:

Péssima ()

Ruim ()

Regular ()

Boa ()

Ótima ()

Exercícios propostos para avaliação podem ser qualificados como:

Péssima ()

Ruim ()

Regular ()

Boa ()

Ótima ()

Cores, disposição e formatação de textos
e vídeos em prol do incentivo do aprendizado:

Péssima ()

Ruim ()

Regular ()

Boa ()

Ótima ()

Como você prefere que os conteúdos sejam apresentados no ambiente virtual de aprendizagem?

Escrito ()

Oral ()

Áudio ()

Vídeo ()

Imagens/Fotos ()

Esquemas/Formas ()

Tabelas/Quadros ()

Outros () Quais? _____

SOBRE O ENSINO A DISTÂNCIA

Como está sendo a sua experiência no Ensino a Distância até este momento?

Péssima ()

Ruim ()

Regular ()

Boa ()

Ótima ()

Quais destas ferramentas tecnológicas você utiliza para acessar o Ensino a Distância.

Computador ()

Notebook ()

Celular com acesso à internet ()

Tablet ()

Outros () Quais? _____

Sente dificuldades de acessar os conteúdos pedagógicos do seu curso de Ensino a Distância?

Nunca ()

Às vezes ()

Sempre ()

Outros () Quais? _____

Aponte a qualidade da Internet que você utiliza para acessar o Ensino a Distância

Péssima ()

Ruim ()

Regular ()

Boa ()

Ótima ()

Você calcula que o tempo que despende para estudar é o suficiente?

Nunca ()

Às vezes ()

Sempre ()

Outros () Quais? _____

Qual o motivo para escolher a modalidade de Ensino a Distância? Maior Empre-
gabilidade e Ganho Financeiro ()

Conciliar trabalho/estudos ()

Desenvolver autodisciplina/organização ()

Economizar com transporte ()

Valor financeiro mais acessível ()

Busca de formação/conhecimentos ()

Outros () Quais? _____

SOBRE O APRENDIZADO NO ENSINO À DISTÂNCIA

O que mais gosta de acessar fora de seu curso de Ensino a Distância?

E-mail ()

Redes sociais ()

Aplicativo Whatsapp ()

Blogs ()

Sites ()

Outros (). Quais? _____

Aponte a situação no Ensino a Distância que você mais se identifica em sua práti-
ca/experiência:

Buscar e organizar informações em uma plataforma digital ()

Ler textos digitais com links ()

Não familiarizado minimamente com ícones, botões e avisos que permitem mani-
pular as tecnologias digitais ().

Produzir textos orais ou escritos em ambiente digital ()

Reconhecer alguns elementos do texto na tela, mas não conseguir usar esses ele-
mentos de modo adequado ao meio digital ()

Conhecer as técnicas de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem de modo
limitado por estar no processo de aprendizagem ()

Saber, navegar e pesquisar na internet ()

Conhecer as técnicas de acesso e manuseio das tecnologias digitais, independente-
mente do nível de dificuldade ()

Você considera que efetivamente aprende os conteúdos das disciplinas em seu
curso de Ensino a Distância? Nunca ()

Às vezes ()

Sempre ()

Outros () Quais? _____

Comente sobre a qualidade da interação entre o professor e o aluno no Ensino a Distância:

Péssima ()

Ruim ()

Regular ()

Boa ()

Ótima ()

ANEXO C - 1º PERGUNTA ABERTA

Comente livremente sobre sua prática no manuseio do computador ou outras ferramentas tecnológicas de acesso ao ensino a distância. Na sequência, traga sua opinião sobre a Educação a Distância nos processos de ensino e aprendizagem.

ANEXO D - 2º PERGUNTA ABERTA

O que você entende sobre Letramento Digital?

O que você entende sobre Multiletramento?

ANEXO E - TESTE DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Sua opinião é muito importante neste tópico.

Não existe resposta certa ou errada. Basta responder como você pensa livremente. Escreva 5 termos ou palavras que vêm a sua mente a partir da palavra: Multiletramento, nos espaços abaixo:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

Por último,

Escreva 5 termos ou palavras que vêm a sua mente a partir do termo: Letramento Digital, nos espaços abaixo:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

