

O GOOGLE DOCUMENTS NA ORIENTAÇÃO E ESCRITA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

Rangel Benedito Sales de Almeida¹

1. INTRODUÇÃO

A orientação de **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)** é cercada, como em qualquer atividade docente, de um grande número de variáveis a serem contornadas. Do repertório prévio dos estudantes, passando pelo acesso aos conteúdos por eles a serem pesquisados, sua habilidade de articulação e escrita e por fim, pela disponibilidade dos professores orientadores. Para solucionar tais questões e fazer com que todos estejam com seus objetivos alinhados, surgiram as TICs e TIDICs, plataformas digitais aplicadas à educação cujos recursos auxiliam tanto a professores e estudantes.

Contudo, tais plataformas possuem todos os recursos disponíveis para o aprendizado e orientação desses estudantes? Como elas se comportam no que diz respeito à responsividade e adaptação à capacidade de acesso às redes disponíveis no território nacional? Esses recursos estão disponíveis a qualquer tipo de usuário, seja ele ligado às instituições educacionais, ou não? Esses sistemas possuem interfaces intuitivas e atualizáveis com frequência? Sim, são muitas questões relacionadas a essas tecnologias educacionais e o mercado corporativo vem desenvolvendo soluções mais amigáveis de maneira disruptiva e eficaz.

A partir da análise dessas inúmeras questões, surgiu uma possibilidade: utilizar em paralelo às ferramentas institucionais, outras disponíveis no mercado

¹ Graduado em comunicação social, mestre em educação tecnológica. E-mail: rangel.almeida@prof.unibh.br

corporativo. Se os estudantes teriam pois, que produzir um grande volume de textos e por consequência, o professor deveria corrigi-los, por que não realizar essa prática em tempo real? Por que não compartilhar as orientações entre os demais estudantes? Por que ao invés de ocultar suas necessidades, fazer com que eles trabalhem coletivamente em seus textos pessoais?

A princípio essa proposta pode parecer assustadora no que diz respeito a individualidade. Contudo, necessita-se levar em consideração que, fora do ambiente escolar ou até mesmo entre uma atividade ou outra, os estudantes formam grupos, estudam e se auxiliam. Não se deve deixar de lado inclusive, que dentro das habilidades propostas para o século XXI, a capacidade de se relacionar, solucionar problemas e, em termos gerais, o convívio social estão em destaque.

Outro fator que influenciou a escolha dessa metodologia foi a característica específica da turma de Bacharelado em Design em questão: apego às ideias. Numa análise flutuante, notou-se que o compartilhamento de propostas de projetos da turma se restringia a comentar de maneira superficial entre os colegas, por medo de que suas ideias fossem por eles copiadas. Entende-se que num cenário de extrema concorrência no setor corporativo uma ideia pode valer milhões. Contudo, nossos estudantes estão sendo preparados para terem apenas uma ideia em suas carreiras profissionais? A partir dessa avaliação, algumas estratégias foram utilizadas:

1. Bate-papo com orientando de TCC
2. Pitch de apresentação das propostas de TCC;
3. Definição de Justificativa, Objetivos e Metodologia por áreas de interesse;
4. Fichamento e compartilhamento de referências bibliográficas;
5. Escrita em plataforma colaborativa / cooperativa com acesso comum a todos os usuários

Em termos específicos, o objetivo deste experimento foi utilizar as ferramentas disponíveis no pacote Google para auxiliar estudantes e professores a discutirem

melhor seus projetos e sua orientação, colocando todos numa grande plataforma colaborativa, na qual as orientações pontuais serviam também, como coletivas. Para além da utilização de tais ferramentas, os estudantes foram incentivados a compartilhar seus projetos, suas angústias e a tomarem decisões de maneira coletiva. Dessa forma, a prática preconizou o protagonismo dos estudantes que puderam, a partir da discussão coletiva, encontrar soluções para os problemas elencados por cada um de seus projetos.

Uma questão que norteia essa prática é: **Se a instituição de ensino possui acesso a uma plataforma online colaborativa, por que seria necessário trabalhar com ferramentas oferecidas por um pacote originalmente criado para o mercado corporativo?** A reflexão indicou o seguinte caminho: dotar o estudante com habilidades e competências relacionadas à gestão de projetos utilizando ferramentas colaborativas, faz com que este, após deixar a instituição de ensino, busque ferramentas similares para sua prática profissional.

Não há a pretensão de se propagar uma ferramenta específica mesmo que para esta prática, terem sido selecionadas as ferramentas disponíveis no pacote Google. Contudo, quaisquer outras que ofereçam recursos similares, como a colaboração, cooperação, edição de múltiplos usuários em tempo real, compartilhamento, poderão também ser utilizadas sem quaisquer objeções. Principalmente, se tais recursos forem oferecidos de maneira intuitiva e gratuita.

Dentre as possibilidades de tais ferramentas é sua responsividade para acesso por dispositivos móveis. Os usuários podem editar seus documentos utilizando tablets e celulares por meio de conexão 4G. Isso potencializa a produção e revisão dos textos, visto que o tempo despendido nos trajetos percorridos diariamente por tais usuários pode ser utilizado para esta finalidade.

Em termos gerais, a prática buscou promover a interação entre os estudantes e sua capacidade resolução de problemas a partir de discussões direcionadas.

Noutro contexto, a prática buscou promover a troca de experiências e o auxílio mútuo entre os estudantes, compensando assim, suas habilidades e competências. Em termos específicos, a prática preconizou a utilização de ferramentas digitais colaborativas gratuitas para a produção de textos científicos, bem como para o compartilhamento dos resultados das orientações.

2.0 DESENVOLVIMENTO

Uma breve discussão foi realizada com os estudantes da turma XXX sobre trabalho em equipe. Apesar de se tratar de um projeto individual, haveria uma congruência entre suas áreas de interesse. Percebeu-se pois, que a turma não se sentia à vontade para falar livremente de seus projetos, pois cerca de 70% dos estudantes questionavam: **“e se copiarem minha ideia?”** O cenário de insegurança despertou novas questões sobre as experiências anteriores desses estudantes as quais geraram tais inseguranças. Contudo, como não era pretensão desta prática elencar tais experiências, mas sim promover uma nova experiência educacional, o foco foi dado para as novas ações propostas.

Neste contexto é necessário romper com os métodos convencionais de educação, bem como analisar a situação de maneira particular. Tratar do cenário de desconfiança da turma não só promoveria uma mudança significativa em sua postura em sala de aula mas sim, em sua atuação profissional. Para esta tarefa, discute-se a partir das afirmações de Feuerstein (2014):

A primeira pergunta que tratamos neste capítulo é: O pensamento é tão importante que devemos ficar intensamente preocupados com ele, e ele requer alterações significativas nos métodos de educação? Nossa resposta é afirmativa. Como sociedade, lidamos com as necessidades de populações novas e exigentes condições de vida que requerem a estruturação do pensamento e seu desenvolvimento (FEUERSTEIN, 2014 p. 25)

Portanto, no contexto da prática proposta, desapegar entende-se por desconstruir os métodos convencionais para que, a partir das necessidades

específicas da turma e dos estudantes, possam ser produzidas alternativas eficazes para o aprendizado. Foi necessário pois, motivar os estudantes a confiarem uns nos outros e em si mesmos, para que a partir da restauração desta confiança, pudessem envolver plenamente em seus projetos. A cerca de motivação, Christensen (2012) afirma:

A motivação é o ingrediente catalisador de cada inovação de sucesso. O mesmo vale para o ensino. Todos sabemos que chegar a ser um grande atleta ou um grande pianista requer um tempo extraordinário de trabalho consistente. As horas necessárias para treinar o cérebro a disparar as sinapses das maneiras corretas e, com isso, lubrificar a indispensável força da memória e do pensamento exigidos não são diferentes das requeridas para aprender a ler e processar informação ou resolver problemas de matemática e ciências (CHRISTENSEN, 2012 p. XX)

Como os projetos poderiam ser desenvolvidos plenamente sem que os estudantes estivessem devidamente motivados? Como as fragilidades desses projetos poderiam ser identificadas sem discussões e pesquisas exaustivas? De acordo com Christensen (2012) isso não seria possível sem que os métodos convencionais de educação, assim como defende Feuerstein (2014) fossem ressignificados.

2.1 Por que trabalhar em grupo?

A partir do diagnóstico realizado por meio de conversar com a turma de Bacharelado em Design, notou-se grande insegurança sobre a propriedade das ideias. Contudo, se cada estudante guardar para si sua ideia, como eles realizariam pesquisas realmente significativas? Como a discussão e a problematização acerca de suas produções poderiam esgotar todas as possibilidades? Como resgatar a confiança e principalmente, a autoconfiança desses estudantes? Contrariando as preferências da turma, optou-se por utilizar o **trabalho em grupo** para posteriormente, promover o protagonismo de cada

um. Cohen & Lotan (2017) discutem que o ato de trabalhar em grupo proporciona resultados melhores no aprendizado:

Você já notou que aprende mais sobre conceitos e ideias quando fala com alguém sobre eles, explica ou discute com outras pessoas, mais do que quando ouve uma palestra ou lê um livro? Apesar de muitos de nós, adultos, entendermos isso, é frequente encontrarmos salas de aula que não reservam tempo suficiente para que os alunos conversem e trabalhem juntos (COHEN & LOTAN, 2017 p. 1)

Os autores defendem que a realização de trabalhos em grupo além de desenvolverem habilidades e competências específicas a cada um dos estudantes, entende-se que os grupos não são formados por habilidades homogêneas mas sim, cada integrante tenha um tipo de atividade específica e não necessariamente supervisionado de maneira direta do professor. (COHEN & LOTAN, 2017 p. 1). Promove-se pois, o protagonismo dos estudantes, bem como sua habilidade de compartilhamento.

2.2 As competências do século XXI

As práticas aqui relatadas tiveram como motivação as Competências do Século XXI. Tais competências foram divididas em três grandes domínios. O primeiro deles é o **cognitivo**, que é aquele que envolve estratégias e processos de aprendizado, criatividade, memória, pensamento crítico os outros dois domínios, muito menos estudados, são o **intrapessoal** e o **interpessoal**. (COUNCIL, 2012). Os relatos dos estudantes do Bacharelado em Design demonstrou carência nos três demonstradas por cerca de 70% da turma, o que sugeriu que uma estratégia disruptiva fosse utilizada.

No entanto, há de se considerar que os três domínios não são estanques. A prática não tinha por pretensão extinguir todas as carências mas sim, promover uma discussão e um ecossistema no qual tais carências pudessem ser trabalhadas. A multiplicidade de habilidades resultantes de cada um dos

domínios foi outro fator que fez com que sua totalidade fosse abrangida pela prática aqui descrita. Tal multiplicidade de habilidades bem como suas resultantes estão descritas conforme a Figura 1:



Figura 1: Competências individuais para o século XXI Fonte: Educação para a vida e para o trabalho

Nesse sentido, o foco da prática de escrita colaborativa numa plataforma de acesso comum a toda turma do Bacharelado em Design foi direcionado à habilidades como aprendizado contínuo, resolução de conflitos, criatividade, razão e argumentação, responsabilidade dentre outras.

2.3 Produção colaborativa / cooperativa

A utilização de recursos digitais na hipermodernidade se torna necessária ao passo em que as novas gerações de estudantes é basicamente composta por nativos digitais. Estes estudantes estão constantemente acompanhados de dispositivos móveis com livre acesso às redes. A educação necessita pois, incorporar o máximo de recursos comunicacionais digitais pautados na tecnologia WEB 2.0, bem como nos recursos disponíveis para os diversificados dispositivos móveis disponíveis e utilizados por estes estudantes.

Mas o que justificaria a utilização de tecnologia digital na produção de textos científicos? Tais recursos possibilitarão o foco no estudante, assim como aponta, Christensen (2012), considerando o pensamento hipermoderno, bem como a educação disruptiva:

[...] A mesma coisa acontecerá na educação, e será fundamental para tornar a tecnologia centrada no aluno uma realidade. Mesmo agora, emergem plataformas que tornarão mais fácil montar produtos de aprendizado *online* de maneira que os alunos possam fazer ferramentas que ajudem seus colegas a aprender. (CHRISTENSEN, 2012 p. 103)

Outro fator preponderante para a utilização de tecnologias digitais está no fato em que os conteúdos disponíveis para o acesso dos jovens é, em termos gerais, mais interessante do que os conteúdos educacionais. A reflexão que se faz necessária é tornar a educação e os conteúdos disponíveis para os jovens em suas redes objetos de interesse destes, como aponta Lima (2017):

Atualmente, o fascínio despertado pelos dispositivos eletrônicos contrasta com o desinteresse crescente dos jovens pela aprendizagem escolar. A horizontalidade do acesso à informação agrava o declínio da autoridade do professor, incrementando as dificuldades na transmissão pedagógica. (LIMA, 2017 p. 151)

Cria-se pois, a necessidade de incorporar os recursos digitais disponíveis nas metodologias utilizadas pelos educadores da hipermodernidade. Mais que

proibir, tais recursos poderão ser os principais aliados para promover o engajamento dos estudantes nativos digitais. (SILVA, 2006).

Portanto, como deixar de utilizar tais dispositivos como suporte para práticas educacionais? Se os estudantes na hipermodernidade utilizam frequentemente sistemas de comunicação síncrona (SILVA, 2002), por que não incorporar esses recursos em sistemas educacionais? Se as redes sociais trouxeram o hábito de compartilhar informações pela rede, por que não incorporar essa habilidade dos estudantes em seu processo de produção científica? As interfaces das plataformas digitais são amigáveis, responsivas e utilizáveis em conexão 3G e 4G? As plataformas digitais disponíveis no mercado possuem acesso ilimitado e gratuito? E por fim, como os adultos aprendem utilizando plataformas digitais? Discutindo a última questão, Barton (2015) propõe:

No caso de atividades mais recentes na Web 2.0, uma característica fundamental é que o conteúdo gerado pelo usuário, de modo que a aprendizagem se encaixa no processo de uso da internet. Desta forma, a distinção entre aprendizagem e uso começa a se desintegrar. (BARTON, 2015 p. 171)

Em outras palavras, à medida em que se aprende determinados conteúdos a partir da utilização de recursos disponíveis na rede, aprende-se, por consequência, a utilizar também os mesmos recursos. Esse fato pode proporcionar aos estudantes a utilização dos recursos de colaboração noutras situações tais como em suas práticas profissionais.

As questões abordadas neste tópico bem como inúmeras outras nortearam e validaram a utilização de plataformas digitais para a produção de textos científicos, em específico, os aplicativos da suíte Google Drive. Verificou-se que os aplicativos correspondem às necessidades da prática, bem como estariam alinhados aos princípios da hipermodernidade.

3.0. A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

3.1. Bate-papo com orientando de TCC

No dia 30/08/2017 foi convidado o graduando em Engenharia de Produção Felipe Carvalho, que estava finalizando seu projeto para contar para os alunos de Design sobre o processo de elaboração, orientação e produção de seu projeto. Apesar de áreas distintas, o graduando que desenvolveu um jogo para o ensino de controle e gestão da produção ressaltou todas as dificuldades que encontrou durante todo o processo até aquele ponto. Os estudantes do curso de Design puderam assim, esclarecer suas dúvidas e dividir seus anseios e inseguranças. Felipe (Figura 2), ressaltou também a importância do protagonismo na execução do projeto, evidenciando que os resultados dependeriam de como cada um se envolvesse com seu projeto.



Figura 2: O orientando de Engenharia de Produção Felipe Carvalho falou aos alunos de Design. Fonte: Do autor (2018)

Havia a necessidade de propor uma prática na qual os estudantes se sentissem à vontade para discutir suas propostas livremente e quebrar o estigma da apropriação indevida dessas propostas por parte de seus colegas de turma. Em termos legais, a propriedade intelectual pertence a quem realiza o registro primeiro. Sendo assim, a proposta foi utilizar ferramentas digitais a partir do pensamento do ensino híbrido, bem como técnicas de apresentação comumente

aplicadas em situações reais da apresentação de projetos, conforme relacionadas a seguir.

3.2. Pitch de apresentação das propostas de TCC

A partir das conversas com um semelhante, os estudantes de Design puderam conhecer sobre o processo de orientação e suas potencialidades e restrições. Ouvir de como um aluno de outra área do conhecimento superou uma série de desafios poderia, de certa forma, fazer com que os estudantes de Design pudesse se expressar de maneira mais segura, ao perceberem que quaisquer áreas oferecem uma série de desafios.

Nesse sentido, sem que soubessem das etapas seguintes, os estudantes foram convidados a preencherem por meio do link: (<https://goo.gl/forms/IMFZATAmNgdydph2>) (Figura 3), um formulário online (Google Forms), contendo as informações básicas de suas propostas de TCC, como Área do Conhecimento, Nome do Aluno, Título provisório do Projeto, 4 palavras-chave, Inovação, Contribuição do projeto para as questões ligadas à sustentabilidade, Empreendedorismo, Tipo de Protótipo e Possibilidade de pesquisas futuras. Foi dado aos estudantes o tempo de 15 minutos para que respondessem às questões do formulário e ao fim desse período, o link para acesso foi desativado.

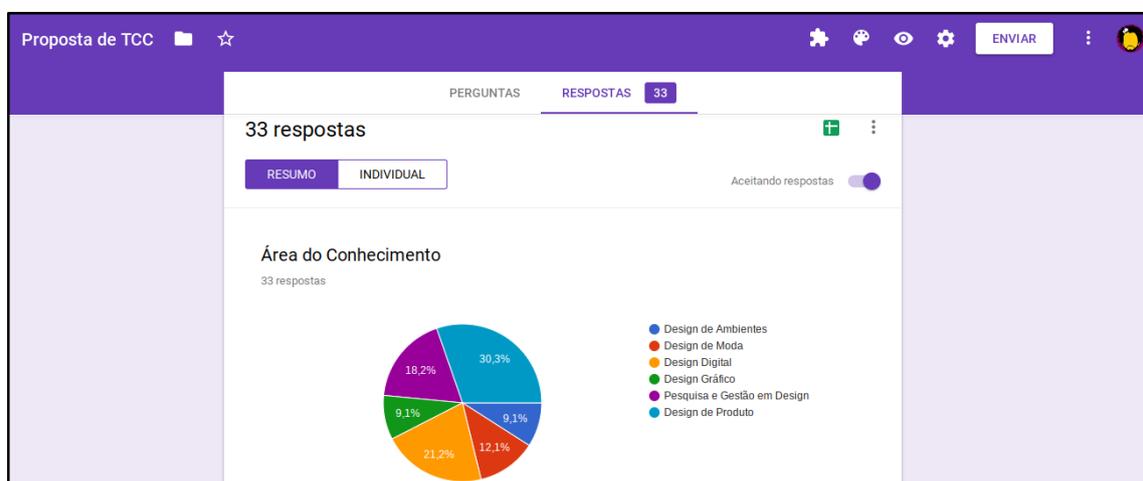


Figura 3: Resultado em tempo real das respostas dos estudantes. Fonte: Do autor (2018)

As respostas obtidas do formulário foram compiladas gerando gráficos e uma planilha, na que serviu como base para a utilização do complemento *Autocrat* que formata, a partir de um modelo, as informações dispostas nesta planilha. Dessa maneira, os resultados foram automaticamente diagramados no formato de apresentações digitais composta pelos itens por eles descritos. A partir desse registro das respostas (Figura 4), os estudantes foram convidados a apresentarem suas propostas de TCC diante de toda turma. A principal questão que os impedia de discutir publicar suas propostas publicamente, que envolvia o “roubo das ideias” como assim disseram, ficou vedada a partir do registro em suas apresentações.

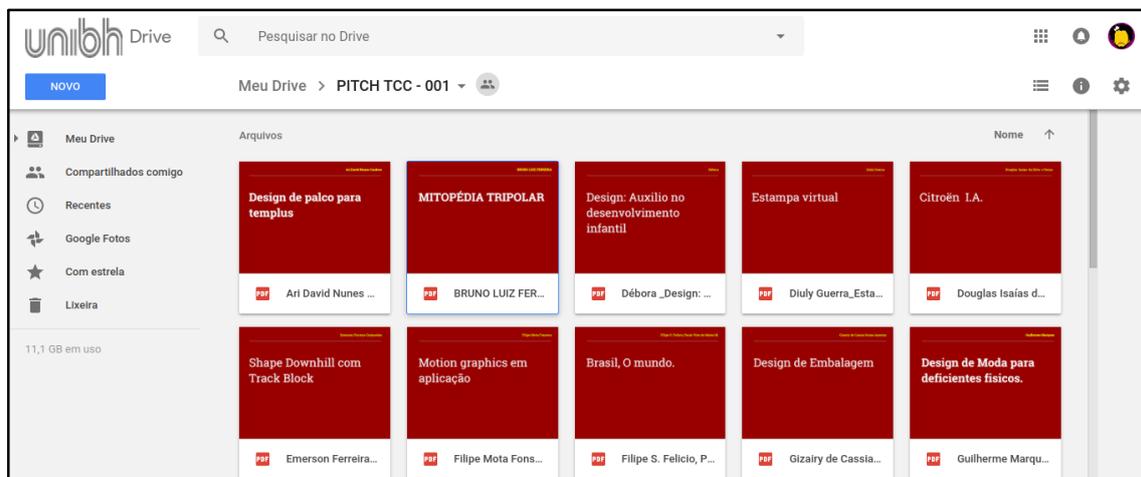


Figura 4: Resultado em tempo real das respostas dos estudantes. Fonte: Do autor (2018)

Munidos de apresentações semi-estruturadas de seus projetos, os estudantes foram convidados, um a um a apresentá-los para turma no formato de *Pitch* de três minutos (Figura 5). O clima descontraído contribuiu para que todos participassem da prática e, principalmente, expusessem suas propostas livremente. Neste primeiro momento, não foi permitido ao restante da turma que

se manifestasse sobre os projetos apresentados, para que todos tivessem a oportunidade de cumprissem o tempo predeterminado.

Considerando que todas as propostas estariam registradas na plataforma e que, o preenchimento dos formulários foi realizado de maneira individual, a insegurança relativa à apresentação em público dos Projetos de TCC deixou de existir. Foram reservados os instantes finais da aula para que discutissem suas propostas, bem como fizessem os ajustes apontados pelo orientador.



Figura 5: Os estudantes foram convidados, um a um a apresentarem suas propostas. Fonte: Do autor (2018)

Após a realização de todas as apresentações, os estudantes puderam por fim expor suas impressões sobre a prática, opinar sobre os projetos em termos gerais, pontuar em termos específicos e por fim, discutir livremente sobre suas propostas. Dessa maneira, puderam perceber que o compartilhamento de suas proposta era menos nocivo do que imaginavam, pois todos apresentaram algum tipo de dificuldade, seja na fala ou na estruturação de suas propostas.

3.3. Definição da estrutura do projeto por áreas de interesse

Conquistada a confiança dos estudantes, foram convidados para uma nova prática: Definição de Justificativa, Objetivos e Metodologia por áreas de

interesse. Após um momento expositivo sobre no que consistia cada um desses itens do projeto, os estudantes foram agrupados por área de interesse do design (moda, gráfico, produto, ambientes, superfície e digital), para que pudessem auxiliar uns aos outros na elaboração de seus itens.

Graças à construção conjunta, os estudantes puderam discutir não só o conteúdo produzido por cada um, mas também sua grafia e concisão dos textos. Como cada projeto possuía um objetivo distinto e cada um lia seus itens para o grupo, a possibilidade plágio foi extinta. O auxílio mútuo garantiu a todos uma produção de qualidade de seus textos.

3.4. Fichamento e compartilhamento de referências bibliográficas

A construção da fundamentação teórica baseia-se num conjunto de fontes bibliográficas utilizadas pelo pesquisador para balizar suas pesquisas. Nesse sentido, os estudantes foram instruídos sobre como efetuar pesquisas no banco de publicações da Capes / CNPQ, bem como na biblioteca virtual da instituição. De acordo com relatos dos estudantes de graduação, foi a primeira vez que tiveram acesso a esse tipo de banco de dados. Além de instruções sobre como realizar as buscas, os estudantes foram instruídos sobre a prática de leitura e fichamento.

Os resultados obtidos das pesquisas / leituras realizadas pelos estudantes foi registrado em documentos disponíveis online na plataforma Google Drive (Figura 6). Foi a primeira vez, de acordo com a turma, que um grande volume de conteúdo produzido por eles foi compartilhado com toda turma. Dessa maneira, os estudantes que antes formularam suas questões de pesquisa, objetivos dentre outros itens de pesquisa, puderam também, compartilhar suas referências bibliográficas e auxiliar mutuamente em suas pesquisas.

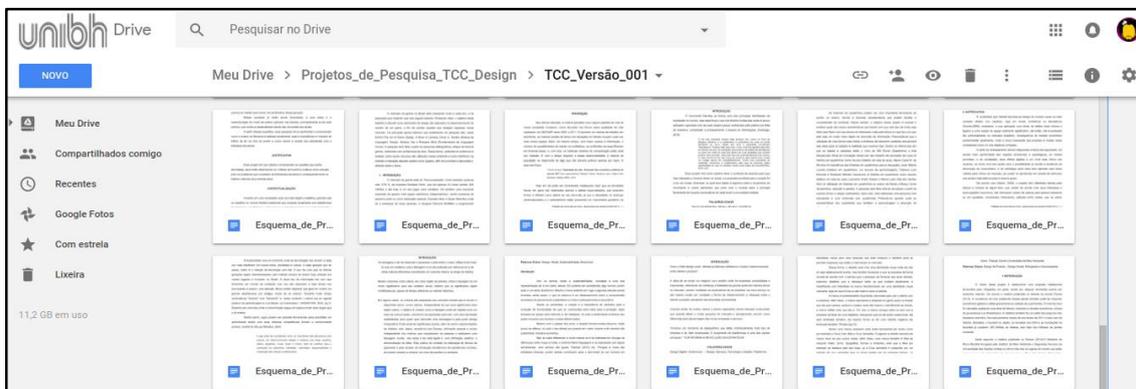


Figura 6: Todos os Projetos de TCC foram disponibilizados na mesma pasta e compartilhados com os estudantes de Design. Fonte: Do autor (2018)

3.5. Escrita em plataforma *online* com acesso comum a todos os usuários

O ecossistema criado a partir das práticas adotadas anteriormente revelou além das potencialidades, as fragilidades de cada projeto: escrita ou estrutural. Coube à orientação auxiliar na produção textual, tendo em vista que cerca de 80% da turma jamais havia produzido quaisquer tipos de textos científicos. Foram realizadas inúmeras práticas de escrita com os estudantes, para que pudessem desenvolver sua capacidade de argumentação, contraposição ou justaposição das ideias dos autores, bem como a construção textual.

Os comentários eram realizados pelo orientador em cada um dos trinta e dois textos produzidos pela turma. Obviamente, foi tomado o cuidado com a linguagem para que o processo de orientação não se tornasse uma experiência negativa para cada um dos estudantes. Gradativamente, os estudantes utilizavam as orientações dadas aos seus colegas para corrigirem seus textos e as orientações se multiplicavam entre toda turma. Percebeu-se que os textos eram cada vez melhor redigidos e as questões relacionadas às pesquisas mudaram de superficiais para densas e cada vez mais argumentativas: “Professor, encontrei um artigo sobre [...], que afirma que [...]. Minha dúvida é [...]”. Ou seja, as leituras geraram uma reação provocativa nos estudantes e

praticamente todos os projetos foram alterados a partir de uma contextualização mais elaborada.

Por fim, foi solicitado num dos encontros que a turma utilizasse o manual de formatação de trabalhos acadêmicos (ABNT) para que seus textos mantivessem a formatação ideal. Novamente essa prática foi realizada com toda turma em laboratório de informática e os estudantes puderam auxiliar uns aos outros.

4. CONCLUSÃO

As cinco práticas aplicadas na metodologia desta proposta de orientação revelaram mudanças significativas na postura e no perfil da turma de Bacharelado em Design. Para estruturar a análise, os itens serão descritos novamente a seguir:

1. **Bate-papo com orientando de TCC:** Os estudantes do Bacharelado em Design perceberam que o sucesso de suas pesquisas está diretamente ligado ao seu protagonismo. Por se tratar de um semelhante, as orientações dadas pelo aluno convidado foram largamente comentada pelos demais estudantes;
2. **Pitch de apresentação das propostas de TCC:** A objetividade do discurso bem como a postura da turma durante uma apresentação de trabalhos foram positivamente afetados. Foi trabalhada a habilidade de comunicação, tendo em vista que nem todas as disciplinas cursadas pelos estudantes obrigava que todos os alunos apresentassem seus trabalhos de maneira individual.
3. **Definição de Justificativa, Objetivos e Metodologia por áreas de interesse:** A partir de uma prática colaborativa, os estudantes puderam prestar auxílio mútuo, compensando suas fragilidades. Nesse contexto, o trabalho em grupo auxiliou na formação particular de cada um dos estudantes.;
4. **Fichamento e compartilhamento de referências bibliográficas:** Além de aprenderem a realizar uma leitura direcionada, os estudantes tiveram acesso a bancos de publicações científicas qualificadas. Para além de recortes, os estudantes tiveram acesso a um diversificado banco de dados que auxiliará em suas pesquisas futuras.

5. **Escrita em plataforma colaborativa / cooperativa com acesso comum a todos os usuários:** Mutuamente, os estudantes puderam não só utilizar uma plataforma para escrita colaborativa mas também auxiliar aos que possuíam fragilidades na construção textual. Outro fator importante foi o desenvolvimento da habilidade não só do compartilhamento de conhecimentos mas sobretudo de auxílio mútuo.

REFERÊNCIAS

BARTON, David **Linguagem online:** textos e práticas digitais São Paulo: Parábola, 2015

CHRISTENSEN, Clayton M **Inovação na sala de aula:** como a inovação disruptiva muda a forma de aprender Porto Alegre: Bookman, 2012

CHOEN, Elizabeth **Planejando o trabalho em grupo.** Porto Alegre: Penso, 2017

FEUERSTEIN, Reuven **Além da inteligência:** aprendizagem e a capacidade de mudança do cérebro. São Paulo: Vozes, 2014.

FILATRO, Andrea **Design instrucional na prática.** São Paulo: Pearson, 2008.

JENKINS, Henry **Cultura da convergência.** São Paulo: Aleph, 2008.

LIMA, Nádya Laguárdia **Juventude e Cultura Digital:** diálogos interdisciplinares. Belo Horizonte: Artesã, 2017.

OLIVEIRA, Sidney **Geração Y:** o nascimento de uma nova versão de líderes. São Paulo: Integrare, 2010.

SILVA, Marco **Educação online.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.