

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
VALESKA VIRGÍNIA SOARES SOUZA

**LETRAMENTO DIGITAL CONTEXTUALIZADO:
uma experiência na formAÇÃO continuada de professores**

UBERLÂNDIA

2007

VALESKA VIRGÍNIA SOARES SOUZA

**LETRAMENTO DIGITAL CONTEXTUALIZADO:
uma experiência na formação continuada de professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística, Curso de Mestrado em Lingüística, do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Lingüística.

Área de Concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada

Orientador: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.

UBERLÂNDIA - MG

2007

- S729l Souza, Valeska Virgínia Soares, 1972-
Letramento digital contextualizado : uma experiência na formação
continuada de professores / Valeska Virgínia Soares Souza. - 2007.
244 f. : il.
- Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística.
- Inclui bibliografia.
1. Linguística aplicada - Teses. I. Moraes Filho, Waldenor Barros. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

CDU: 801

Valeska Virgínia Soares Souza

**LETRAMENTO DIGITAL CONTEXTUALIZADO: uma
experiência na formAÇÃO continuada de professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística, Curso de Mestrado em Lingüística, do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada

Banca Examinadora:

Uberlândia, 30 de maio de 2007.

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho – UFU
Orientador

Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva - UFMG

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo - UFU

*Às vozes presentes em meus dizeres,
aquelas de familiares, mestres e pares,
que sempre me conduziram à reflexão.*

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Uberlândia e ao Instituto de Letras e Linguística, pela oportunidade.

Aos colaboradores do Mestrado em Linguística, direção, colegiado, e em especial às secretárias Eneida e Solene, pelo apoio em todos os percalços.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, por sua postura andragógica e presente, o que possibilitou meu crescimento acadêmico.

Aos meus professores, Prof. Dr. Ernesto Bertoldo, Profa. Dra. Fernanda Mussalim, Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, Profa. Dra. Alice Cunha, Profa. Dra. Célia Figueiredo e Prof. Dr. Cleudemar Alves, por me ajudarem a trilhar o meu caminho.

A todos os colaboradores do Instituto de Letras e Linguística pelo cordial atendimento, especialmente ao técnico Ronei por colaborar com os aspectos gráficos de meu trabalho.

A todos os meus colegas, em especial à minha amiga Kássia, que compartilharam de momentos de sucessos e insucessos que fazem parte do crescimento acadêmico.

À direção do Colégio Municipal Olímpio dos Santos, pela pronta cessão do espaço físico.

À Cultura Inglesa Belo Horizonte e *CambridgeEsol* pela cessão do teste *TKT*.

Aos colaboradores do ICBEU Patrocínio e a este instituto, por sua parceria no Projeto de Formação Continuada *English for All Pro*.

Aos colaboradores da Superintendência Regional de Patrocínio, nos nomes das Professoras Hedmar de Oliveira Ferreira, Ana Luíza da Fonseca Rodrigues e Maria José Magalhães Ferreira, por apoiarem meu trabalho por meio de nossa parceria.

À Embaixada dos Estados Unidos no Brasil, nos nomes de Melvia Hasman, Maria Motta e Márcia Mizzuno, por sua parceria no Projeto de Formação Continuada *English for All Pro*.

Aos leitores deste trabalho em diversos momentos, Profa. Ma. Cláudia Murta, Profa. Dra. Fernanda Liberali, Profa. Ma. Valmira Souza, Profa. Veruska Xavier, Prof. Dra. Dilma Maria de Mello, Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo e Profa. Kássia Arantes, por seus olhares críticos e enriquecedores.

Às participantes do curso para o Letramento Digital do Programa *English for All Pro*, facilitadoras e professoras-alunas, por me possibilitarem compreender o que disse Cora Coralina, “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

Ao meu marido, José Neto, que passou de companheiro e confidente a debatedor assíduo em todos os momentos de meu percurso.

Às minhas filhas, Cora e Mila, por seu envolvimento, que transcendeu a compreensão, que não ficou apenas no interesse, mas que foi holístico, o que me deu força para sempre seguir em frente.

A todos meus familiares, em especial minha mãe Eustáquia e minha irmã Helen, que foram presentes enquanto estive ausente.

À minha irmã Walkíria por me presentear com um livro que embasou grande parte do meu trabalho, *Digital Literacy* de Paul Gilster.

Aos meus amigos, que entenderam que minha ausência durante este período foi apenas uma pausa, para que outra melodia pudesse ter sido tocada.

*All experience is an arch
to build upon (Henry Adams).*

RESUMO

No contexto do uso das novas tecnologias em ambientes educacionais, nossa pesquisa visa investigar um curso para o letramento digital de professores de inglês, acrescido ao programa de formação continuada *English for All Pro*, que atende docentes da rede pública do interior de Minas Gerais. Partimos do pressuposto que, após o curso para o letramento digital, as professoras participantes, uma vez expostas ao uso de ferramentas disponíveis via computador e *Internet*, poderiam se apropriar com mais autonomia e mais competência das diversas ferramentas disponibilizadas pelo computador e pela *Internet* em seu percurso de formação profissional e no processo de preparação de aulas. Investigamos se realmente houve a apropriação dos recursos tecnológicos por parte destas participantes e quais podem ser os impactos de um curso dessa natureza para a ação docente. Apesar do amplo universo estudado, tomamos principalmente como sustentação teórica pesquisas na área de Lingüística Aplicada, com ênfase em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (BROWN, 2000; HARMER, 1991, 1998; NUNAN, 1999, 2001; entre outros), novas tecnologias (BUZATO, 2001a, 2001b, 2006; COSCARELLI; RIBEIRO, 2005; GILSTER, 1997; PAIVA, 2001, 2006a, 2006b; WARSCHAUER, 1997; entre outros) e formação de professores (CELANI, 2003; KLEIMAN, 1995, 2001; entre outros). Por julgarmos que a Lingüística Aplicada é por natureza atravessada por outras ciências humanas e sociais, nosso estudo também se fundamentou em teóricos das áreas da Lingüística (CRYSTAL, 2001; entre outros), da Educação (FREIRE, 1990, 1996; SOARES, 2002, 2003, 2005; entre outros) e da Filosofia (LÉVY, 1993, 1996, 1998; entre outros). Adotamos para nossa pesquisa de paradigma interpretativista os pressupostos da pesquisa-ação integral. Os registros foram coletados e analisados em três fases, o que resultou em um processo em espiral. Os instrumentos de pesquisa que aplicamos para posterior triangulação foram: (i) questionário semi-estruturado pré-curso, (ii) teste sobre conhecimento de língua inglesa, (iii) teste sobre conhecimento metalingüístico, (iv) gravação em vídeo e notas de campo para as tarefas presenciais, (v) registro eletrônico das tarefas a distância, e (vi) questionário semi-estruturado pós-curso. As análises foram conduzidas à luz de uma matriz para o processo de letramento digital contextualizado, por nós produzida. Os registros foram analisados a partir de quatro macro-competências: interatividade, autonomia, interação e colaboração. Os principais resultados alcançados indicam que o processo de letramento digital é múltiplo e complexo com interdependência das macro-competências analisadas, o que nos levou a propor a existência de uma supra-competência que denominamos letramento digital contextualizado. Estas reflexões, aliadas à observação do desempenho das participantes, nos permitiram uma revisão crítica da matriz apresentada *a priori*. Comprova-se parcialmente que as participantes do curso para o letramento digital apropriaram-se com mais competência e mais autonomia dos recursos tecnológicos disponíveis, o que não implica que essas professoras-alunas não estejam digitalmente letradas.

Palavras-chave:

letramento digital – formação continuada – Lingüística Aplicada - computador e *Internet*

ABSTRACT

In the context of new technologies used in educational environments, our research has proposed the investigation of a course for the digital literacy of EFL English teachers. It was a course module added to the in-service program *English for All Pro*, which has been attended by public school teachers from the state of *Minas Gerais*. At first, we supposed that, after the digital literacy course, the attending teachers, once exposed to the use of tools available through the computer and the Internet, would be able to demonstrate a more autonomous and more competent use of the various tools available in the computer and the Internet in their professional development and in the process of class preparation. We investigated if there really was competent use of the technological resources by these participants and which could be the impact of such a course on teachers' actions. Despite the vast universe studied, we were theoretically supported, mostly, by researches in the area of Applied Linguistics, with emphasis on foreign language teaching and learning (BROWN, 2000; HARMER, 1991, 1998; NUNAN, 1999, 2001; among others), new technologies (BUZATO, 2001a, 2001b, 2006; COSCARELLI; RIBEIRO, 2005; GILSTER, 1997; PAIVA, 2001, 2006a, 2006b; WARSCHAUER, 1997; among others) and teacher education (CELANI, 2003; KLEIMAN, 1995, 2001; among others). Considering there is an interdisciplinary dialogue among social and human sciences, our study is also founded on researchers from the areas of Linguistics (CRYSTAL, 2001; among others), Education (FREIRE, 1990, 1996; SOARES, 2002, 2003, 2005; among others) and Philosophy (LÉVY, 1993, 1996, 1998; among others). We have adopted the premises of Integral Action Research to our interpretive paradigm research. The data were collected and analyzed in three phases, in a spiral process. The research tools that we applied for further data triangulation were: (i) semi-structured pre-course questionnaire, (ii) test on English language knowledge, (iii) test on metalinguistic knowledge, (iv) video recording and field notes for the face-to-face tasks, (v) electronic register of virtual tasks, and (vi) semi-structured post-course questionnaire. The analyses were conducted at the light of a matrix we designed for the process of contextualized digital literacy. The data were analyzed with a focus on four macro-competencies: interactivity, autonomy, interaction and collaboration. The main conclusions point to the fact that the digital literacy process depicts itself as multiple and complex, and the interdependence of the analyzed macro-competencies result in a super-competency, which we have named contextualized digital literacy. These reflections, allied to the observation of the participants' development throughout the research, enabled us to critically review the matrix presented *a priori*. It was partially proved that the course participants have used the available technological resources with more competence and more autonomy, which does not mean that these teachers cannot be considered digitally literate.

Keywords:

digital literacy – lifelong education – Applied Linguistics – computer and the Internet

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – ITURRUSGARAI, Adão. Adão	20
Figura 2 – <i>Yahoo!®Mail</i>	78
Figura 3 – <i>Yahoo!®Groups</i>	79
Figura 4 – <i>FILAMENTALITY HOMEPAGE</i>	80
Figura 5 – Slide da apresentação em <i>PowerPoint</i> da dupla F. O. e J. F.	143
Figura 6 – Mensagem com <i>emoticons</i> enviada por S. T. em 09 jan. 2006	144
Figura 7 – Mensagem em resposta à Tarefa 14 enviada por M. F. em 14 nov. 2005	145
Figura 8 – Mensagem enviada por M. A. em 11 jan. 2006	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações sobre experiência com computador e Internet	19
Quadro 2 – Letramento digitais propostos por Eshet-Alkalai	44
Quadro 3 – Matriz para o processo de letramento digital contextualizado	102
Quadro 4 – Interatividade: letramentos e micro-competências	141
Quadro 5 – Questionário final: auto-avaliação relacionada à interatividade	147
Quadro 6 – Questionário final: avaliação de relevância relacionada à interatividade	148
Quadro 7 – Autonomia: letramentos e micro-competências	149
Quadro 8 – Questionário final: auto-avaliação relacionada à autonomia	150
Quadro 9 – Questionário final: avaliação de relevância relacionada à autonomia	152
Quadro 10 – Interação: letramentos e micro-competências	153
Quadro 11 – Questionário final: auto-avaliação relacionada à interação	155
Quadro 12 – Questionário final: avaliação de relevância relacionada à interação	157
Quadro 13 – Colaboração: letramentos e micro-competências	158
Quadro 14 – Questionário final: auto-avaliação relacionada à colaboração	160
Quadro 15 – Questionário final: avaliação de relevância relacionada à colaboração	161
Quadro 16 – Desempenho das professoras-alunas.....	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil das participantes: faixa etária	84
Gráfico 2 – Perfil das participantes: nível de formação	85
Gráfico 3 – Perfil das participantes: experiência no exterior	85
Gráfico 4 – Perfil das participantes: auto-percepção do conhecimento lingüístico	87
Gráfico 5 – Perfil das participantes: áreas de experiência profissional	88
Gráfico 6 – Perfil das participantes: cenários de experiência profissional	88
Gráfico 7 – Perfil das participantes: tempo de experiência profissional	89
Gráfico 8 – Frequência de uso do computador	89
Gráfico 9 – Uso da <i>Internet</i> para fins pessoais e/ou profissionais	90
Gráfico 10 – Frequência de uso da <i>Internet</i>	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: fundamentando a experiência	26
1.1 Letramento ou alfabetização?	27
1.2 Letramento digital: conceitos e competências	34
1.3 Formação continuada de professores e letramento digital: um processo de múltiplas faces	45
1.4 Avaliação de letramento digital: uma proposta contextualizadora	63
2 PESQUISA-AÇÃO SOBRE O PROCESSO DE LETRAMENTO DIGITAL: contextualizando a experiência	69
2.1 Natureza da pesquisa	69
2.2 Cenário da pesquisa	73
2.2.1 <i>English for All Pro</i> : o programa	74
2.2.2 Cenário presencial do curso para o letramento digital contextualizado	76
2.2.3 Cenário virtual do curso para o letramento digital contextualizado	77
2.2.3.1 <i>Yahoo mail</i>	78
2.2.3.2 <i>Yahoo groups</i>	79
2.2.3.3 Ferramenta de autoria <i>Filamentality</i>	80
2.3 Participantes da pesquisa	83
2.3.1 Escolha das participantes da pesquisa	83
2.3.2 Perfil das professoras-alunas	83

2.3.3	Perfil das facilitadoras	91
2.4	Procedimentos metodológicos	93
2.4.1	Procedimentos de pesquisa e coleta	93
2.4.2	Instrumentos de pesquisa	95
2.4.2.1	Questionário semi-estruturado pré-curso	96
2.4.2.2	Teste de conhecimento lingüístico	97
2.4.2.3	Teste de conhecimento metalingüístico	98
2.4.2.4	Gravação em vídeo e notas de campo para as tarefas presenciais	98
2.4.2.5	Registro eletrônico das tarefas a distância	99
2.4.2.6	Questionário semi-estruturado pós-curso	100
2.4.3	Procedimentos de análise	101
3	A EXPERIÊNCIA: relatando observAÇÕES	105
3.1	Relato do processo: ações e reflexões	106
3.1.1	Momentos iniciais	106
3.1.2	Momentos intermediários	121
3.1.3	Momentos finais	128
3.2	Letramento digital: refletindo sobre as macro-competências	140
3.2.1	Interatividade: observAÇÕES	141
3.2.2	Autonomia: observAÇÕES	149
3.2.3	Interação: observAÇÕES	153
3.2.4	Colaboração: observAÇÕES	158
3.3	Finalmente: refletindo sobre a experiência	161
3.3.1	Observando o desempenho das professoras-alunas	161
3.3.2	A influência das facilitadoras no processo de letramento digital	166
3.3.3	Repensando a matriz para o letramento digital contextualizado	169

CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	189
APÊNDICES	203
ANEXOS	218

INTRODUÇÃO

A realidade do professor de inglês como língua estrangeira vem sofrendo várias transformações com o advento da sociedade globalizada. Como um dos desdobramentos da globalização, parece-nos que os indivíduos ficam mais próximos das línguas e culturas estrangeiras, e, ao mesmo tempo, sua cultura e língua maternas têm a possibilidade de serem mais divulgadas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999), por exemplo, apontam como as línguas estrangeiras podem propiciar a integração dos estudantes em um mundo globalizado.

Por um lado, alguns pesquisadores na esfera das línguas apontam desdobramentos negativos da globalização (cf. CANAGARAJAH, 1999). Podemos mencionar como algumas línguas são preteridas a outras de maior prestígio, o que passou a ser questionado por lingüistas de todo o mundo. Por outro lado, acreditamos que essa tendência de globalização e a universalização das tecnologias propiciam uma situação que requer atenção, pois professores e alunos passam a ter, basicamente, ou pelo menos em tese, a mesma possibilidade de acesso ao conhecimento lingüístico. Isso pode contribuir para que haja um pensamento crítico sobre a necessidade de um maior engajamento (cf. WENGER, 1999) de professores de língua inglesa no processo de ensino e aprendizagem.

Professores “engajados” analisam, não apenas suas próprias percepção e ideologia, mas também a realidade dos alunos e do ambiente em que trabalham, os objetivos em comum que querem alcançar, e, ainda, as ferramentas que podem ser utilizadas para facilitar esse processo. Nesse aspecto, professores de línguas podem ser associados,

metaforicamente, a galhos de uma grande árvore, cujas vidas profissionais serão inexplicavelmente enriquecidas se tiverem conhecimento do restante dessa árvore (NUNAN, 1999), o que ilustra a necessidade de abordagem holística na formação do professor.

A presente pesquisa de mestrado na área de Lingüística Aplicada visou investigar como se configurou o processo de letramento digital (cf. CAPÍTULO 1) em um programa de formação continuada para professores de inglês da Rede Pública do Pólo Triângulo de Minas Gerais, *English for All Pro*. Propusemos, como professora-pesquisadora, um curso¹ para inclusão digital por meio de encontros presenciais e de tarefas em ambiente “virtual”², por meio de ferramentas assíncronas disponíveis na *Internet*. O propósito do curso era a construção de conhecimento, não apenas sobre novas tecnologias, mas também no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

O programa de formação continuada em questão aborda quatro aspectos da formação dos professores-alunos³: (a) desenvolvimento lingüístico, (b) a capacitação relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, (c) sua formação teórico-crítica buscando construir o perfil do professor-pesquisador, e ainda (d) discussões acerca de aspectos culturais. As novas tecnologias vêm ocupando papel de destaque em várias instâncias do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Por isso acrescentamos aos aspectos mencionados anteriormente, a possibilidade dessa formação acontecer também com o auxílio do computador e da *Internet*.

Uma das razões que nos levou a este estudo foi a necessidade de apropriação das tecnologias do mundo digital e virtual, nesta pesquisa representadas pelo computador e pela *Internet*, por profissionais inseridos em diferentes setores, especialmente no setor educacional.

¹ Utilizamos “curso” e não “módulo” para indicar esta parte do programa, pois não era pré-requisito ter participado de qualquer outra parte.

² Adotaremos a concepção de virtual de Lévy, P. (1996) como o que existe em potência e não em ato; existe sem estar presente.

³ Entendemos por professores-alunos, docentes em serviço seguindo um percurso de educação continuada, como proposto por Cavalcanti e Moita Lopes (1991).

Outra razão que nos motivou a conduzir esta pesquisa foi que a formação continuada apresenta-se como uma das exigências para o mercado de trabalho dos novos tempos, o que vale também para os professores de língua inglesa da rede pública do interior de Minas Gerais.

Em um primeiro prisma, ponderando sobre a situação tecnológica contemporânea, devemos considerar os discursos vigentes a respeito das possíveis contribuições das novas tecnologias para o ambiente educacional. Descartando as vertentes céticas que argumentam contra o uso do computador na educação pela desumanização que essa máquina pode provocar, e ainda, o modismo costumeiro encontrado na visão super-otimista de usuários entusiastas, podemos enxergar mais claramente a possibilidade de benefícios com a utilização de novas tecnologias. Freire (1996) e Belmiro (2003), por exemplo, discorrem sobre tais posições pessimistas e otimistas em relação à tecnologia. Valente (2001), por sua vez, problematiza as polaridades entre os aspectos miraculosos e diabólicos do computador e da *Internet* defendendo o paradigma “construcionista”, pelo qual o aprendiz constrói, através do computador, o seu próprio conhecimento. Levando em conta que professores precisam ser aprendizes eternos, destacamos a relevância de se pesquisar sobre a utilização do computador e da *Internet* tanto no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, como em programas de formação em serviço.

Comparamos a realidade do computador e *Internet* com o que Borges (1999, p. 79) denominou “livro de areia” em um de seus contos. O autor narra a história de um livro que possuía um número infinito de páginas. De modo análogo, o que temos ao clicar do *mouse* é uma série praticamente infinita de páginas, *sites*, que podem ser acessados e de ações que podem ser executadas. Borges (*op. cit.*) aborda como o ser humano se sentia “perdido” face ao “livro de areia”; o mesmo pode ocorrer quando utilizamos o computador e *Internet* e

nos sentimos confusos diante de tantas opções. O fato é que depende de nós, profissionais usuários, apropriar-nos das novas tecnologias diante dessa situação que se (im)põe.

No campo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a inserção do computador e da *Internet* vem provocando discussões sobre seus benefícios. Crystal (2001) aponta que existem atividades lingüísticas que podem ser facilitadas pelo meio eletrônico, e, ao mesmo tempo, outras para as quais tal meio não é adequado. Esse pesquisador acrescenta que “há também algumas atividades lingüísticas que são possibilitadas pelo meio eletrônico que nenhum outro meio pode alcançar”⁴ (p. 24). Da mesma forma, Lévy (1996) sublinha a necessidade de compreensão do processo de virtualização em curso, combatendo opiniões de condenação do uso do computador e da *Internet* no setor educacional.

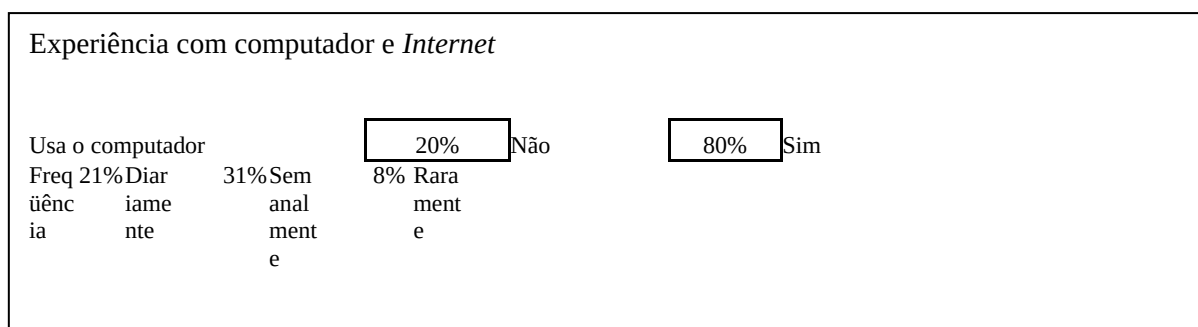
Já no palco da formação continuada, a ausência de letramento digital entre professores é vista como um problema, pois, a falta de familiaridade com as novas tecnologias é considerada, progressivamente, como uma forma de analfabetismo (BUZATO, 2001a). Contrapondo ao analfabetismo digital por parte dos professores, observamos que alunos do ensino fundamental e médio possuem um conhecimento digital cada vez mais avançado. Levantamos a questão da “não-possibilidade” de tais professores digitalmente “não-letrados” de estarem holisticamente engajados no contexto que se apresenta.

Para um diagnóstico da situação recortada, a do letramento digital do professor em serviço, apresentamos um excerto das informações obtidas a partir do questionário semi-estruturado enviado a todas as Superintendências Regionais de Ensino do Pólo Triângulo de Minas Gerais. Este excerto pode ser usado para refletirmos sobre a situação dos professores de língua inglesa da Rede Pública, em relação ao seu conhecimento sobre computador e *Internet*. Sublinhamos que responder ao questionário, instrumento que aplicamos para conhecer o provável perfil dos futuros participantes de nossa pesquisa, configurou-se como

⁴ Nossa tradução de *there are also certain linguistic activities which an electronic medium allows that no other medium can achieve*.

facultativo. Sendo assim, apenas alguns professores se propuseram a colaborar com esta pesquisa. De um universo de aproximadamente 850 professores, 90 responderam ao questionário, o que representa 10,5%. Faz-se valioso explicar que desses professores respondentes, apenas 30 professoras participaram do curso por nós proposto, e somente 17 atuaram como sujeitos de nossa pesquisa.

As respostas encontradas no quadro a seguir levam-nos a pressupor que há um grupo considerável de professores que necessitariam vivenciar um processo de letramento digital para o uso pedagógico de ferramentas disponíveis por meio do computador e da *Internet*. Observamos que apenas alguns dos respondentes afirmaram utilizar diariamente o computador (21%) e a *Internet* (14%), grupo que consideramos ser de usuários assíduos. Ressaltamos o fato de que nem todos os respondentes indicaram a frequência do uso do computador ou da *Internet* quando responderam afirmativamente à pergunta, e por isso não há uma equivalência entre os números.



QUADRO 1 – Informações sobre experiência com computador e *Internet*⁵

Fonte: Questionário semi-estruturado aplicado a professores de inglês da Rede Pública do Pólo Triângulo.

O levantamento de registros acima pode apontar para uma realidade que se repete em outros contextos. A constatação de laboratórios de informática, disponíveis em escolas públicas e não utilizados por professores, reforça a nossa visão de falta de letramento digital

⁵ Informações obtidas por meio de questionário semi-estruturado (APÊNDICE A).

de professores em serviço. Em um outro contexto, um professor da Rede Pública, de pseudônimo José, em artigo publicado na Folha Sinapse, pontua que “a sala de informática da escola tem computadores novinhos, mas fica fechada porque não há um profissional treinado para dar apoio ao professor” (RIBEIRO, D., 2005).

Em um segundo prisma, levantamos a necessidade da formação continuada de profissionais perseguindo diferentes carreiras. Lévy (1998, p. 10) aponta para uma situação inusitada na sociedade contemporânea quando “a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas ao final de sua carreira”. Tal apontamento pode ser corroborado pela mídia em geral, como podemos notar na figura a seguir, publicada pela Folha de São Paulo.



FIGURA 1 - ITURRUSGARAI, Adão. Adão.

Fonte: **Folha de São Paulo**, São Paulo, 31 out. 2005. Folhateen.

Iturrusgarai (2005) ilustra com um chiste a capacitação de futurólogos e a exigência de formação continuada para o mercado de trabalho nesses novos tempos. Lévy (1996), nesse sentido, argumenta que em momento de oposições em relação à ecologia

humana, devemos substituir a desqualificação pela aprendizagem continuada e a valorização das competências. Ponderamos, entretanto, que o que falta a esses “não-qualificados” é a oportunidade de capacitação continuada e direcionada à autonomia mediante as exigências mercadológicas.

Tomemos como foco professores de inglês como língua estrangeira para nossas considerações. A necessidade de capacitação também é apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998). No documento, pontua-se que cursos de formação continuada de professores de língua estrangeira configuram-se como contextos cada vez mais apreciados para a reflexão, por meio do envolvimento dos professores em práticas de investigação. Mas, será que a capacitação continuada desses profissionais vem acontecendo?

Infelizmente, a realidade da formação continuada de professores de língua inglesa da rede pública do estado de Minas Gerais não ocorre como preconizada. Em 2004, durante um levantamento informal de opiniões, quando professores de língua inglesa da rede pública do interior de Minas Gerais participavam de uma oficina sobre o processo de ensino e aprendizagem, percebemos, como facilitadora dessa discussão, interesse pela formação continuada. De acordo com esses professores, as oficinas funcionam, não somente como fonte de aprendizagem, mas também como forma de troca de experiências com impacto motivacional.

Entretanto, eles também pontuam que estes eventos raramente acontecem, e que quando ocorrem, os fatores “falta de tempo” e “distância” são os motivos apontados como os que comumente impossibilitam sua participação. Para ilustrar a falta de recursos destinados à formação continuada, no ano de 2006, o Centro de Referência do Professor do Pólo Triângulo⁶, órgão responsável pela formação continuada de docentes na região, promoveu

⁶ Por mais que o competente e atuante Centro de Referência tenha se empenhado para possibilitar mais oportunidades para os professores, a falta de recursos limita seu escopo de ação.

oficinas de um dia para professores de língua inglesa em apenas três das sete Superintendências que compõem o Pólo.

A falta de envolvimento governamental em programas de formação continuada tem sido mencionada por pesquisadores da área de Lingüística Aplicada, e um engajamento para evitar o abandono dos professores de língua inglesa, especialmente de escolas públicas, vem sendo proposto. Celani (2003), consciente da posição que a língua inglesa vem assumindo nas relações mundiais, descreve a situação de carência de formação dos professores de língua estrangeira em níveis mais profundos. Ela nos leva a vislumbrar que tal problema ocorre mesmo com a restauração das línguas estrangeiras em seu papel formador no currículo da escola fundamental, garantido agora pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Pesquisadores têm contribuído para a área de investigação da Lingüística Aplicada - na subárea ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) e a formação do professor - promovendo cursos de formação em serviço com abordagem reflexiva e analisando os desdobramentos desses cursos. Tomemos como exemplo os trabalhos de Celani (2003) e Vieira-Abrahão (1999). Celani (2003) organizou uma coletânea cujos artigos tratam das questões relativas a um programa intitulado **A Formação Contínua do Professor de Inglês**, oferecido a professores da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, em uma parceria do LAEL/PUC-SP⁷ com a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa/São Paulo. Por sua vez, Vieira-Abrahão (1999, p. 30) escreveu sobre a elaboração, implementação e desdobramentos de “um projeto de formação continuada para professores de inglês da rede pública estadual, numa cidade de grande porte no interior paulista”.

Podemos citar, ainda, o projeto ARADO, da Faculdade de Letras da UFMG, que promove a formação continuada em trabalhos colaborativos. Graduandos, mestrandos e

⁷ Programa de Pós-graduação em Lingüística e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

doutorandos envolvidos em pesquisa científica unem-se a professores de inglês em serviço para desenvolver uma ação colaborativamente. Esta ação busca sanar ou amenizar um problema identificado, e, ao mesmo tempo, o material produzido durante a ação implementada é mantido em um portal virtual de apoio pedagógico a professores e alunos de língua inglesa (PAIVA *et. al.*, 2006).

No recorte de formação continuada de professores e seu letramento digital, podemos nos referir ao trabalho de Buzatto (2001b), que investigou as contribuições do letramento eletrônico e do uso de computadores para a formação de professores no campo do ensino de língua estrangeira. Os resultados das investigações a respeito da formação de professores de língua inglesa, especialmente aqueles relacionados ao uso do computador e da *Internet*, podem ser fatores relevantes para futuras propostas de cursos de capacitação. Entretanto, entendemos que existe uma lacuna na qual podemos inserir nosso trabalho de observação do processo de letramento de um grupo de professores para o uso de ferramentas digitais.

Objetivamos investigar o processo de letramento digital durante um curso do programa de formação continuada *English for All Pro*, direcionado a professores de língua inglesa, com foco nos aspectos de autonomia, colaboração, interatividade e interação. Exploramos com esse grupo de professores ferramentas variadas disponibilizadas pelo computador e pela *Internet*, dentre essas *Yahoo!®Mail*, *Yahoo!®Groups* e *Filamentality*. Analisamos os possíveis impactos desse curso para a formação continuada desses professores.

Os questionamentos levantados foram: houve apropriação dos recursos tecnológicos por parte dos professores participantes do curso? Quais são os possíveis impactos desse curso, especialmente para o letramento digital desses professores? O que podemos observar nesses professores em relação à (i) autonomia, (ii) colaboração, (iii)

interatividade e (iv) interação no uso da tecnologia oferecida pelo computador e pela *Internet* ao longo do curso e após a sua conclusão?

Partimos do pressuposto de que, após o curso para o letramento digital, os professores participantes, uma vez expostos ao uso de ferramentas disponíveis via computador e *Internet*, podem se apropriar com mais autonomia⁸ e mais competência⁹ das diversas ferramentas disponibilizadas pelo computador e pela *Internet* em seu percurso de formação profissional e no processo de preparação de aulas.

Nunan (1992, p. 185) critica as pesquisas “voltadas mais para os resultados do processo de ensino e aprendizagem do que para o próprio processo”¹⁰. Assim, nossa pesquisa visou investigar, não apenas os resultados, mas também o processo que direta e/ou indiretamente influenciou os resultados. Portanto, foi importante analisar se e, de que maneira, o processo proposto favoreceu o resultado esperado em nossa hipótese de trabalho.

Para desenvolver o assunto proposto, organizamos este trabalho em três capítulos principais. No Capítulo 1, apresentamos nossa fundamentação teórica. A literatura que nos deu sustentação teórica está voltada, em sua maior parte, para pesquisas na área de Linguística Aplicada, com ênfase no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, novas tecnologias e formação de professores. Por julgarmos que a Linguística Aplicada é por natureza, atravessada por outras ciências sociais, nosso estudo também se fundamentou em teóricos das áreas de Linguística, de Educação e de Filosofia.

⁸ Entendemos a complexidade em se definir “autonomia” (LITTLEWOOD, 2001) e esclarecemos que utilizaremos este conceito na perspectiva de McGrath (2000) que pressupõe o direcionamento do próprio desenvolvimento profissional do professor, buscando liberdade do controle dos outros, mas ao mesmo tempo buscando interdependência com seus pares.

⁹ Utilizamos “competência” como “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Essa definição dada por Perrenoud (2000) em entrevista para Nova Escola encontra-se disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html.

¹⁰ Nossa tradução de *concerned above all else with the outcomes of the learning process rather than with the process itself*.

No Capítulo 2, discorreremos sobre a metodologia usada; delineamos como foi recortado o *corpus* de análise à nossa disposição. É importante esclarecer que reconhecemos as limitações neste tipo de estudo, nos termos apresentados por Rajagopalan (1999), que afirma que toda abordagem para análise constitui-se parcial e arbitrária. Estamos cientes, portanto, de que não poderíamos abordar todos os aspectos do *corpus* disponível e deste modo, selecionamos um recorte que será devidamente descrito nesse capítulo.

No Capítulo 3, apresentamos as análises dos registros coletados. Buscamos relatar o processo e analisar os registros cronologicamente, desde o planejamento do curso proposto até um período de um ano após sua conclusão. Para cada fase de nossa pesquisa, reportamos ações, reflexões e novas ações. Discorreremos, também, sobre competências relacionadas ao uso do computador e *Internet* na esfera da interatividade, autonomia, interação e colaboração. Finalizamos este capítulo discutindo os resultados de nossa investigação.

Posteriormente, expomos nossas considerações finais, seguidas das referências bibliográficas e dos apêndices e anexos citados no corpo do trabalho.

CAPÍTULO 1

LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: fundamentando a experiência

Em qualquer processo de pesquisa, um passo essencial ocorre na revisão da literatura que fundamenta o trabalho proposto. Nunan (1992, p. 216) aponta que “a função da revisão de literatura é prover embasamento de informações relacionadas à pergunta de pesquisa, e identificar o que outros disseram e/ou descobriram sobre tal pergunta¹¹”. Assim, buscamos, por meio de leituras de outros trabalhos, não falar sozinhos.

Nesse sentido, conduzimos a revisão de literatura nas áreas de Linguística Aplicada e outras afins no que se relaciona ao processo de letramento e à utilização de novas tecnologias no espaço educacional. Segmentamos nossa fundamentação teórica em quatro partes. Primeiramente, tratamos dos conceitos de alfabetização e letramento, buscando aquele que melhor retrata o universo de nossa pesquisa. Posteriormente, desenvolvemos discussões acerca de letramento digital, suas possíveis definições e características. Em seguida, problematizamos os aspectos subjetivos no que tange à formação continuada e ao letramento digital, investigando as questões relativas à autonomia, colaboração, interatividade e interação. Finalmente, concluímos nossa fundamentação apresentando idéias que concernem à avaliação do processo de letramento digital, inclusive nossa proposta contextualizadora.

¹¹ Nossa tradução de *The function of the literature review is to provide background information on the research question, and to identify what others have said and/or discovered about the question.*

1.1 Letramento ou alfabetização?

Segundo o Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (2001), alfabetização é o “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”. Tal definição nos remete à etimologia da palavra, ou seja, às letras gregas *alpha* e *beta* das quais o verbete se compõe. Este mesmo dicionário traz a definição deste item lexical para a Pedagogia, como “iniciação no uso do sistema ortográfico” ou “processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico; letramento”.

Já letramento tem sua definição, no referido dicionário, em sua acepção tradicional como “representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita”. Houaiss apresenta este “processo de alfabetização” como visto a partir da década de 1980 pela Pedagogia, como sendo o “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”. Etimologicamente, o verbete letramento, nas acepções da Pedagogia, sofreu influência da palavra inglesa *literacy*.

Observamos nas definições citadas acima que alfabetização e letramento estão intimamente ligados. Poderíamos supor que a literatura relacionada a esses itens lexicais, atualmente, apontaria para alfabetização como ato de aquisição alfabética e letramento como processo de desenvolvimento de tal aquisição, mas isto simplificaria muito as discussões vigentes acerca desse tema. Para um melhor embasamento, passamos a refletir sobre o que diferentes documentos e pesquisadores ponderam sobre esses itens lexicais e suas concepções.

Historicamente, podemos observar uma maior preocupação com a noção de analfabetismo do que com o processo de alfabetização e/ou letramento. O decreto nº 57.895, de 28 de fevereiro de 1966, em seu 2º parágrafo do artigo 1º, estabelece que “por analfabetos se entendem todos quantos não saibam ler e escrever por falta de escolarização e, bem assim,

os que, embora tenham tido um ou mais anos de frequência escolar, não dominem elementarmente a leitura e a escrita, e delas não possam fazer uso prático e cotidiano” (DNE, [196-] p. 87).

Nesse mesmo ano de 1966, a UNESCO, órgão da ONU, apela às diversas nações que iniciem uma luta contra o analfabetismo. Conseqüentemente, em 03 de novembro, o Presidente Castelo Branco determinou que todos os anos, na data de 14 de novembro, seriam promovidas solenidades de cunho oficial para o Dia Nacional da Alfabetização. O intuito era “motivar a opinião pública e despertar a consciência dos brasileiros para o problema do analfabetismo” (*op. cit.*, p. 11).

Mas, de que se tratava a palavra analfabeto, relacionada ao verbete alfabetização, nos documentos supracitados? Poderíamos, em primeira instância, imaginar que nessa década, ainda teríamos apenas a idéia de aquisição alfabética, mas nos surpreendemos ao analisar o que se colocava como analfabeto.

ANALFABETO é a pessoa INTELECTUALMENTE incapaz de ler, escrever calcular, compreender e transmitir. Ao mesmo tempo é, SOCIALMENTE, incapaz de: a) servir-se da comunidade; b) servir à comunidade; c) integrar-se no processo de desenvolvimento sócio-econômico e d) participar do contexto político (*op. cit.*, p. 27)

Décadas se passaram e parece-nos que a grande evolução deu-se no sentido de dar relevância ao termo positivo “alfabetizado” ao invés de focalizar somente na sua negação “analfabeto”. Entretanto, temos que considerar que, documentalmente, a visão de alfabetização continua no escopo da funcionalidade, ou seja, não há uma visão político-ideológica retratada nos documentos governamentais disponíveis que consultamos. Por exemplo, segundo o IBGE¹², na condução de suas pesquisas, deve ser considerada alfabetizada “a pessoa de 5 anos ou mais de idade, capaz de ler e escrever pelo menos um

¹² As definições para a condução metodológica das pesquisas do IBGE estão disponíveis no site: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad99/metodologia99.shtml>.

bilhete simples no idioma que” conhece. Entendemos este conceito como pertencendo ao escopo da alfabetização funcional.

Em oposição às mudanças políticas que ocorrem lentamente, podemos observar uma gama de estudos acerca de alfabetização e letramento desenvolvidos em fluxo contínuo e mais aceleradamente. Uma pesquisa no portal CAPES¹³ de teses e dissertações, em janeiro de 2007, apontou que, entre 1987 e 2004, 1339 das dissertações e teses defendidas abordaram o tema “alfabetização”, 273 abordaram “letramento” e 90 abordaram “alfabetização e letramento”. Entre essas 90 pesquisas que cotejaram os dois termos, encontramos geralmente estudos relacionados à Psicologia Genética (cf. MARASCHIN, 1995), às discussões de Paulo Freire acerca de alfabetização (cf. LIRA, 2004), e às reflexões presentes nas obras de Magda Soares (cf. SILVA, 2004).

Aprofundemo-nos nesse universo acadêmico. Que autores escreveram consistentemente sobre alfabetização? Será que para eles a alfabetização tem sido vista somente nos aspectos de aquisição de código escrito e/ou de funcionalidade? Por que o verbete “letramento” foi cunhado? Como os autores defendem este termo nas duas últimas décadas do século XX após sua primeira utilização? Há um consenso sobre a distinção entre os itens lexicais em questão?

Abordar a concepção de alfabetização sem mencionar Emilia Ferreiro parece-nos praticamente impossível. Essa psicóloga e pesquisadora argentina, radicada no México, procurou observar como se realiza o desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Juntamente com Ana Teberosky, ela ficou conhecida mundialmente por seus trabalhos sobre alfabetização.

Segundo Ferreiro (2001, p. 83), tradicionalmente, a aprendizagem de um código de transcrição (de sons em grafemas) constituía o processo de aquisição do sistema alfabético

¹³ Disponível em: <http://ged.capes.gov.br/Agdw/silverstream/pages/frPesquisaTeses.html>.

de escrita. “Por sua vez, esta aprendizagem era concebida segundo os modelos associacionistas clássicos. Os processos psicológicos envolvidos eram de índole periférica: discriminação visual e auditiva, coordenações sensoriais e motoras, etc”.

Ela aponta que a visão do processo de aquisição do sistema de escrita mudou de forma radical há poucos anos apenas. Por meio de uma reconsideração do processo de leitura e da atividade do leitor, a antecipação significativa e o conhecimento lingüístico que o leitor traz para a tarefa passaram para primeiro plano. Adicionalmente, foi percebida a importância das experiências de interpretação e de produção de textos realizadas pelas crianças muito antes de seu ingresso numa instituição escolar.

Ferreiro (2001, p. 8) amplia a definição de alfabetização para além do escopo da linguagem, englobando as questões cognitivas envolvidas na representação escrita.

Embora a alfabetização em sentido estrito se refira à aquisição da representação escrita de uma linguagem, tanto a alfabetização de crianças como a de adultos supõe também a aquisição simultânea do sistema de representação por escrito de quantidades e de operações elementares com tais quantidades (soma e subtração).

Um outro ícone quando o assunto é alfabetização é o brasileiro Paulo Freire, reconhecido internacionalmente por sua práxis educativa. Na perspectiva freiriana, a alfabetização “não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 7). No sentido político, a alfabetização é compreendida como “uma infinidade de formas discursivas e competências culturais que constroem e tornam disponíveis as diversas relações e experiências que existem entre os educandos e o mundo” (*op. cit.*, p. 10).

Compreendemos que tanto para Ferreiro como para Freire, o conceito de alfabetização transcende seu conteúdo etimológico. No discurso do segundo, podemos notar, por exemplo, expressões utilizadas para enfatizar uma concepção de alfabetização diferente

dos modos tradicionais, como “alfabetização emancipadora”, “alfabetização crítica” e até “pós-alfabetização”. “A alfabetização não pode ser reduzida a experiências apenas um pouco criativas, que tratam dos fundamentos das letras e das palavras como uma esfera puramente mecânica” (*op. cit.*, p. 56).

Após ponderarmos sobre as reflexões publicadas por estes pesquisadores, afirmamos que a alfabetização não tem sido vista somente nos aspectos de aquisição de código escrito e/ou de funcionalidade. Nesse sentido, voltamos à nossa série de indagações, e passamos a refletir sobre a necessidade de se cunhar um novo item lexical nesse campo de pesquisas, ou seja, “letramento”.

Cronologicamente, pelo que constam os registros, “letramento” apareceu pela primeira vez no Brasil em texto de Mary Kato. “Acredito ainda que a chamada norma padrão ou língua falada culta é consequência do **letramento**, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (KATO, 1986, p. 7, grifo nosso). Soares (2003) aponta para a palavra *literacy* como sendo fonte para esse neologismo em seu passeio pelo campo semântico tanto de “letramento” como de “alfabetização”. Ela diferencia que tornar-se alfabetizado vem da aquisição da tecnologia do ler e escrever, o que altera o estado ou condição do indivíduo em múltiplos aspectos, e que este estado ou condição que o indivíduo ou grupo social passa a ter é que é denominado *literacy*.

Tfouni (2006, p. 7-8) atribui o surgimento do neologismo “letramento” à constatação de que faltava na língua portuguesa uma palavra que pudesse ser utilizada para designar o “processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem no entanto saber ler nem escrever”. A esta autora atribui-se a primeira incursão rumo à distinção entre “alfabetização” e “letramento”. Reproduzimos abaixo o texto original no intuito de não nos desviarmos do propósito da autora.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura, ainda, saber quais práticas psicosociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Deste modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual, e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 1988, p. 9).

A pesquisadora chama atenção para o mal-entendido que pode acontecer quando alfabetização é tomada como “um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita” (*op. cit.*, p. 12) e vista assim como tendo um fim. Sabemos, entretanto, que há graus de alfabetização, em um processo que não se completa nunca. A mesma noção de *continuum* se faz verdade na questão de letramento. Devemos pensar no processo de letramento não só como possuindo graus ou níveis, mas também como não descrevendo um fenômeno simples e uniforme, pois está “intimamente ligado à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo” (*op. cit.*, p. 18).

Nessa linha, Kleiman (1995) exemplifica a participação em um evento de letramento com uma interação entre um adulto e uma criança. Quando o adulto utiliza dizeres típicos de contos de fada, a criança imediatamente relaciona a fala a um texto escrito, pois ela já está habituada a este tipo de dizer nas histórias que escuta antes de dormir. Esta criança ainda não sabe ler e escrever, mas já está aprendendo uma prática discursiva letrada. Assim, a autora define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (*op. cit.*, p. 19).

Kleiman (2001) prossegue em seus estudos sobre eventos de letramento envolvida em projetos que constituem o ensino de escrita por meio de práticas inseridas em

situações significativas e relevantes do cotidiano. Na diferenciação entre alfabetização e letramento, ela interpreta o primeiro como “processo de aquisição do código da escrita e domínio individual desse código” (*op. cit.*, p. 19), enquanto o segundo está relacionado a práticas sociais vinculadas ao uso, à função e ao impacto da escrita na sociedade.

A educadora e pesquisadora Magda Soares (2003, p. 17) pontua que “letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida das pessoas”. Sublinhamos sua percepção de que é “impossível formular um único conceito de alfabetismo¹⁴, adequado a qualquer pessoa, em qualquer lugar, em qualquer momento, em qualquer contexto cultural ou político” (SOARES, 2005, p. 37). As pessoas geralmente enfrentam demandas funcionais de leitura e escrita bem distintas, além de serem marcadas historicamente, socialmente e culturalmente. Street (1985, p. 46), nesse sentido, indica que

mesmo nas sociedades chamadas de ‘desenvolvidas’, que afirmam ter ‘altas’ taxas de letramento de acordo com várias medidas, as pessoas experimentam uma variedade de formas e sentidos diferentes de comunicação letrada e oral, de acordo com aspectos do contexto social como, por exemplo, classe, gênero, idade e etnia¹⁵.

Em nossa opinião, a noção de contexto no campo dos estudos de letramento passa a ser uma das grandes contribuições para as discussões vigentes.

Voltemos às nossas indagações norteadoras. Tentamos retratar, na discussão sobre letramento, algumas pesquisas de relevância nessa área, não buscando exaurir o assunto, o que pareceu-nos desnecessário para nossa investigação. Em geral, observamos convergência nas postulações dos pesquisadores mencionados. Há, entretanto, divergências no espaço acadêmico quanto à necessidade de adoção desse item lexical. Gadotti (2005) critica seu uso

¹⁴ Magda Soares utiliza os termos alfabetismo e letramento como sinônimos em suas obras.

¹⁵ Nossa tradução de *even in the so-called ‘developed’ societies, which claim ‘high’ literacy rates according to various measures, people experience a variety of different forms and meanings of literate and oral communication according to such aspects of the social context, as for instance, class, gender, age and ethnicity.*

argumentando que se trata de um retrocesso conceitual e uma tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização.

Em geral, o que notamos é que tanto os pesquisadores que defendem o uso de alfabetização, como os que defendem o termo letramento postulam uma ruptura com a visão tradicional. A grande distinção é que, mais freqüentemente, o termo “letramento” contempla os aspectos múltiplos dessa prática social, que varia de acordo com o tempo e o espaço, com a cultura, com o contexto, e ainda mostra-se subjacente às relações de poder envolvidas. Assim, podemos falar de diferentes letramentos em diferentes condições (STREET, 2003).

Por acreditar nesse tipo de postulação é que trazemos para nossa pesquisa as idéias acerca de letramento, e não de alfabetização. Entendemos, também, que a sociedade contemporânea demanda das pessoas níveis cada vez mais complexos de letramento, inclusive de letramento digital, o que será discutido na próxima seção.

1.2 Letramento digital: conceitos e competências

Com o advento do computador e da *Internet*, estudiosos no campo lingüístico devem levar em consideração que estamos tratando de uma linguagem em transformação que se dá de maneira ainda mais rápida do que nos processos de evolução lingüística evidenciados em outros contextos. Monteiro (2004, p. 108) advoga que “essa lógica da linguagem e da organização do conhecimento, formulada e baseada na linguagem verbal escrita, parece estar em crise quando se admite que há, no ciberespaço, uma desmaterialização das formas simbólicas”. Em outras palavras, o meio digital e virtual apresenta peculiaridades que nos alertam para a impossibilidade de “encapsular” a linguagem. Não há como colocar a

linguagem em um sistema fechado e esperar que elementos externos, como o ciberespaço, não influenciem sua evolução.

Descartando discussões que possam contemplar a linguagem do computador, entendida como linguagem binária e linguagem de programação, focalizamos dois aspectos da linguagem quando tratamos de computador e *Internet*: a terminologia desse meio e as características da linguagem no meio digital. Sabemos que cada disciplina tem seu jargão próprio, e a linguagem usada pelos *designers* de programas disponíveis no computador e pela *Internet* também tem suas peculiaridades. Em um tutorial¹⁶ direcionado a professores que têm pouca ou nenhuma experiência com *Internet*, explica-se que, por mais que a linguagem seja uma grande barreira no meio digital, os conceitos são familiares mesmo se estiverem em uma língua estrangeira. Entendemos, pois, que a familiaridade com a terminologia desse meio pode facilitar muito a interatividade, aqui entendida como a interface entre usuário e máquina (COLLINS; BRAGA, 2004).

As características da linguagem no meio digital vêm sendo investigadas por pesquisadores, especialmente nas áreas da Lingüística, Lingüística Aplicada, Ciências da Computação e Educação, em estudos que se valem de diferentes recortes.

Alguns pesquisadores ocupam-se de estudar a continuidade entre as tecnologias impressa e digital. Pesquisam como o texto em meio digital sofre modificações sugeridas e testadas pela usabilidade. Trazemos uma citação de Ribeiro (2006, p. 19), que elucida esta especialidade, mais comum nas Ciências da Computação, mas de grande interesse de lingüistas e lingüistas aplicados atualmente.

A ‘transparência’ de diagramação e do formato dos textos dá certa sensação de que eles sejam suficientes e completos para a leitura, mas qualquer profissional de *design* sabe de quanto trabalho precisa um texto para dar conforto ao leitor. À medida que os leitores/usuários se apropriaram da WWW, foi-se formando uma comunidade de estudiosos também interessados em formular textos mais adequados ao meio e às demandas do leitor específico dos ambientes digitais. O incômodo do

¹⁶ Disponível em <http://www.massnetworks.org/resources/sun/tutorial/tutorial.html#Intro>.

leitor de tela passou a ser estudado e os resultados disso foram revertidos para a melhora das condições de uso do meio, ao que se denominou Usabilidade.

Outros pesquisadores conduzem suas pesquisas à luz dos gêneros digitais, vistos como gêneros textuais que emergem das tecnologias e nos levam a repensar a relação entre a oralidade e a escrita. Podemos citar pesquisas sobre gêneros como o *e-mail* (cf. ASSIS, 2005), o *chat* (cf. SANTOS, 2005), e o *blog* (cf. RUIZ, 2005), dentre outros. Esses gêneros pressupõem investigações com resultados provisórios, já que a linguagem neles constitui-se por mudanças contínuas.

Tanto nos estudos que têm como foco a usabilidade, como aqueles acerca de gêneros digitais, encontramos uma necessidade de fazer ponte com nossa área de interesse, o letramento digital. No campo da usabilidade, Ribeiro (2006, p. 26) aponta que se o leitor tem “*letramento* suficiente para a navegação e a leitura em suportes que simulem a leitura hipertextual”, a compreensão e a interpretação dos textos, estejam eles em papel ou em tela, não se modificará de maneira sensível. No campo dos gêneros digitais, Marcuschi (2005, p. 67) critica a redução da escrita eletrônica ao uso do computador para transportar e armazenar textos na forma tradicional. Ele reivindica que “torna-se necessário pensar o que vem a ser denominado *letramento tecnológico* ou *letramento digital* para além da simples reprodução de textos”. Demandas como essas de melhor compreensão do processo de letramento digital, para colaborar com áreas afins, fortalecem nosso interesse em estudar esse processo.

Afinal, o que vem a ser letramento digital? Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9) denominam letramento digital a “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Por seu turno, Soares (2002, p. 151) o define como “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* do letramento dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel”.

Smith (2000) aponta que determinar quem é letrado nesse campo tem se tornado cada vez mais amplo e complexo, e inclui não apenas o conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, mas também um conhecimento crítico desse uso. Assim, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso e, por vezes, assemelha-se a aprender uma outra língua.

Não apenas pesquisadores, mas também grupos e associações vêm desenvolvendo investigações acerca de letramento digital na busca por uma definição universalizadora. Serim (2002) nos remete à definição do *Educational Testing Service* que recentemente publicou o relatório *Digital Transformation*¹⁷, documento em que letramento digital é definido como “usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação, e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar, e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento”¹⁸. Cesarini (2004, s/p) indica que, em 2003, a *Association of College & Research Libraries* definiu a expressão como “uma série de habilidades que requer dos indivíduos reconhecer quando a informação faz-se necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária,¹⁹” no nível da informação. No nível das ferramentas tecnológicas, letramento digital define-se como “aprendizagem mecânica de aplicações de *hardware* e *software* específicas”²⁰.

Além de órgãos acadêmicos, órgãos governamentais também se interessam em conceituar esta competência. Evans (2005, s/p) cita a definição proposta pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos em 1996: “a habilidade de usar computadores e outras

¹⁷ A cópia completa do relatório pode ser acessada em <http://www.ets.org/research/icliteracy/ictreport.pdf>.

¹⁸ Nossa tradução de *using digital technology, communications tools, and/or networks to access, manage, integrate, evaluate, and create information in order to function in a knowledge society*.

¹⁹ Nossa tradução de *a set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate and use effectively the information needed*.

²⁰ Nossa tradução de *rote learning of specific hardware and software applications*.

tecnologias para melhorar a aprendizagem, produtividade e performance²¹”. Já o governo da Nova Zelândia, sugere que letramento digital é “a habilidade de usar tecnologia digital, ferramentas de comunicação ou redes de contato para localizar, avaliar, usar e criar informação²²”.

A complexidade de se definir letramento digital faz-se clara, em primeiro lugar, pela falta de um termo academicamente validado, pois, geralmente, encontramos variações múltiplas, como letramento eletrônico, letramento tecnológico, competência tecnológica, dentre outros. Além disso, a literatura relacionada ao termo varia entre aspectos técnicos (cf. BRUCE; PEYTON, 1999) e significados cognitivos, psicológicos ou sociológicos (cf. GILSTER, 1997).

Bawden (2001) se propõe a elucidar, parcialmente, os conceitos relacionados a “letramento informacional” e “letramento digital”, como “letramento eletrônico”, “letramento de biblioteca”, “letramento de mídia” e “letramento de rede”. Ele aponta que, cronologicamente, expressões como “letramento eletrônico” surgiram antes de outras, como “letramento de rede”, isto devido ao surgimento posterior da *Internet*. Concentraremos nossas observações acerca de excertos de seu trabalho que se referem a duas expressões de nosso interesse: “letramento eletrônico” (computador) e “letramento digital”.

“Letramento eletrônico” situa-se no escopo do conhecimento e habilidades relacionados ao uso do computador para aquisição de informação para resolver um problema específico, para aprofundar-se em um assunto ou para o controle de processos. Os componentes geralmente associados a este tipo de letramento são: (i) entendimento geral do

²¹ Nossa tradução de *the ability to use computers and other technology to improve learning, productivity and performance*.

²² Nossa tradução de *the ability to use digital technology, communication tools or networks to locate, evaluate, use and create information*. Disponível no site *The Digital Strategy: Glossary of Key Terms*, http://www.digitalstrategy.govt.nz/templates/Page_60.aspx.

que o computador pode fazer, (ii) habilidades necessárias para usá-lo como ferramenta eficaz, e (iii) demonstração de estar seguro/ciente ao usar o computador.

A expressão “letramento digital” é usada para se referir à habilidade de ler e entender hipertexto e textos multimídia. Essa expressão está geralmente conectada a “letramento informacional”, que supõe uma competência holística para localizar, processar e usar informação eficientemente, o que possibilita que os indivíduos aproveitem as oportunidades inerentes à Sociedade da Informação globalizada.

Kaplan (1995, *apud* BUZATO, 2001a, p. 230) procura definir letramento eletrônico privilegiando a holística do ser humano, descrevendo-o como um “conjunto de tecnologias e práticas sociais que habilitam o mental, o oral e o gestual a se separarem do corpo e da mente humana e serem representados externamente, armazenados, recuperados e interpretados²³”. Tal definição nos remonta aos dizeres de McLuhan quando este se refere às tecnologias como extensões do corpo humano (MCLUHAN; LAPHAM, 1994).

Em uma perspectiva não exclusivamente técnica, podemos encontrar propostas de definições que não prescindem das noções de social e cultural. Selfe (1999, p.11) propõe que letramento digital é:

uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar lingüisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação... Nesse contexto, letramento digital refere-se aos contextos social e cultural para discurso e comunicação, bem como os produtos e práticas lingüísticos e sociais de comunicação, e os modos pelos quais os ambientes de comunicação têm se tornado partes essenciais de nosso entendimento cultural do que significa ser letrado²⁴.

²³ Disponível em <http://sunsite.unc.edu/cmc/mag/1995/mar/kaplan.html>.

²⁴ Nossa tradução de *a complex set of socially and culturally situated values, practices, and skills involved in operating linguistically within the context of electronic environments, including reading, writing, and communicating... In this context, technological literacy refers to social and cultural contexts for discourse and communication, as well as the social and linguistic products and practices of communication and the ways in which electronic communication environments have become essential parts of our cultural understanding of what it means to be literate.*

Traçar as características que compõem o “letrado digital” tem se mostrado tão complexo quanto definir a expressão “letramento digital”. Pesquisadores vêm buscando definir alguns aspectos compreendidos como necessários para considerarmos alguém digitalmente letrado. Seguindo os apontamentos de Smith (2000) entendemos que o letrado digital não é necessariamente um *expert* em computadores, que domina todo o conhecimento sobre o *hardware*, que conhece o último *software* lançado pelas empresas mais futuristas, ou mesmo aquele que consegue acessar qualquer *site* de interesse em questão de milésimos de segundos. Compreendemos, à luz dos apontamentos acima, o que não são habilidades requeridas para considerarmos alguém letrado digital. Mas queremos investigar quais são as características necessárias para considerar alguém digitalmente letrado.

Com o foco na aprendizagem do conteúdo, Ward e Karet (1997) usam uma abordagem focada no conteúdo (*content-based*) de letramento digital. Apresentamos a seguir as seis macro-habilidades sugeridas pelas pesquisadoras para que um indivíduo seja considerado letrado na *Internet*.

- 1) Saber enviar e receber *e-mails*, incluindo anexos e a habilidade de usar uma *listserv*.
- 2) Navegar na WWW, incluindo a habilidade de configurar aplicações de ajuda, selecionar todas as opções, gerenciar favoritos, baixar pastas e aplicações, tomar notas digitais de recursos on-line, e usar mecanismos de busca.
- 3) Usar códigos simples de HTML (*Hypertext Mark-Up Language*), incluindo a construção de páginas, *links*, inserção de imagens, além de escanear textos e recursos visuais para HTML.
- 4) Usar ferramentas de comunicação síncrona disponíveis na *Internet*, incluindo aquelas baseadas em texto (IRC), áudio (*Maven*) e vídeo (*CUsee-me*).
- 5) Entrar em outros servidores, baixar fichas e aplicações usando FTP (*File Transfer Protocol*) e usar ferramentas *gopher*.

6) Usar USENET *newsgroups* e *bulletin boards*.

As pesquisadoras também sugerem cursos para o letramento digital que (i) introduzam cada habilidade tecnológica no contexto de uma tarefa de conteúdo, (ii) documentem cada passo da tarefa com *feedback* explicativo em vários formatos, (iii) introduzam as habilidades seqüencialmente, (iv) apresentem tarefas que reciclem o que foi aprendido, e (v) encorajem alunos mais avançados a compartilhar seu conhecimento com o restante dos colegas.

Buzato (2001a) analisa a aquisição de “letramento eletrônico” por meio de problemas que complicam esse processo, adotando, assim, a investigação de macro-habilidades necessárias para eliminar tais obstáculos. Em primeiro lugar, faz-se necessário familiarizar-se com a máquina em si, em outras palavras, compreender as características do *hardware*. O pesquisador exemplifica com questões como a de ligar o computador, aguardar a rotina de inicialização, manejar *mouse* e teclado, dentre outras. Adicionalmente, ele aponta a importância da navegação *online* e *offline*, ou seja, o uso dos *softwares*. Como exemplo, o pesquisador apresenta as dificuldades que os usuários têm com o sistema icônico e a apresentação da tela em janelas. Uma terceira observação é feita acerca dos problemas de cunho lingüístico. Para o autor, os usuários do computador e da *Internet* deveriam compreender os termos técnicos, ou seja, o jargão no ambiente cibernético.

Serim (2002) aponta que as habilidades tecnológicas, como saber as partes de um computador (familiaridade com o *hardware*) e conseguir trabalhar em um processador de texto, ou mesmo buscar informações em um CD-ROM (familiaridade com o *software*) são imprescindíveis. Não obstante, esse pesquisador acredita que habilidades de letramento digital no que tange à informação também se colocam necessárias. O pesquisador focaliza seu trabalho nos passos importantes para esse processo, sendo: (i) definição da tarefa, (ii) estratégias de busca de informação, (iii) localização e acesso, (iv) uso de informação, (v)

síntese, e (vi) avaliação. Em suma, Serim (*ibid*) acredita que estar digitalmente letrado não é apenas possuir uma série de habilidades, mas um modo de pensar flexível e crítico característico de indivíduos autônomos que buscam aprender continuamente.

Para Ulisack (2004), as atividades que requerem um nível mais alto de letramento digital estão conectadas às competências necessárias para explorar as ferramentas práticas e sistemas simbólicos disponíveis pelas tecnologias digitais. As habilidades de (i) criar sistemas análogos para análise e experimentação, (ii) gerenciar conhecimento, (iii) estar familiarizado com multimodalidade e hipertexto, (iv) comunicar-se eletronicamente, e (v) jogar no meio cibernético, raramente são desenvolvidas isoladamente. O pesquisador propõe quatro macro-habilidades, sendo essas, (i) troca de informação/comunicação e colaboração, (ii) pesquisa, (iii) desenvolvimento de idéias e ações, e (iv) entendimento de práticas e atitudes.

Por seu turno, Gilster (1997) discorre sobre o que ele denomina competências básicas para o processo de letramento digital. Em sua obra, *Digital Literacy*, ele aponta uma definição para essa expressão a que muitos autores se referem: “habilidade de entender e usar informação em formatos múltiplos de uma vasta gama de fontes quando esta é apresentada via computadores²⁵” (p. 1). Ele enfatiza que as ferramentas disponíveis no meio digital estão relacionadas a aprender a lidar com idéias e não a memorizar comandos (*keystrokes*).

O autor sugere a proficiência em quatro competências básicas para a aquisição de letramento digital. A mais essencial destas é a avaliação crítica de conteúdo, ou seja, a habilidade de julgar o que encontramos na rede. A segunda competência é a de ler usando o modelo não-linear ou hipertextual. Além disso, faz-se necessário aprender como associar as informações dessas diferentes fontes, isto é, a construção de conhecimento diante da *Internet*. Finalmente, é importante desenvolver habilidades de buscas para lidar com o que ele denomina “biblioteca virtual” (*op. cit.*, p. 155).

²⁵ Nossa tradução de *the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers.*

Shankar *et al.* (2005) consideram letramento digital como a habilidade de acessar, avaliar e aplicar informação de uma gama de fontes em contextos apropriados para construir conhecimento. Os pesquisadores advogam o uso do modelo comportamental de busca de informações de Ellis (1989 *apud* SHANKAR *et al.*, 2005) para engajar alunos colaborativamente no meio digital. Nesse modelo, um ciclo de seis atividades para busca de informações - iniciação, conexão, navegação, diferenciação, monitoramento e extração - é realizado para completar cada tarefa.

Um indivíduo poderia começar sua busca em uma entre várias páginas iniciais ou *sites* favoritos (iniciação); seguir *links* hipertextuais para navegar entre as páginas da WWW (conexão); escanear os conteúdos provenientes dessas páginas (navegação); adicionar à favoritos fontes úteis no propósito de futuras visitas (diferenciação); inscrever-se em serviços que alertam usuários, através de e-mail, sobre novas informações ou desenvolvimentos (monitoramento); e pesquisar para extrair informação relevante de um *site* específico (extração)²⁶ (p. 358-359).

Lankshear e Knobel (2005) criticam a visão de letramento digital como uma série idealizada de competências e habilidades específicas, algo único e mensurável. Adicionalmente, os pesquisadores se opõem ao posicionamento das organizações que tomam para si a avaliação do que é ser um letrado digital. A proposta deles, contrapondo à idéia de singular, configura-se na idéia de plural, ou seja, “letramentos digitais”. Letramentos digitais constituem formas diversas de prática social que emergem, evoluem, transformam-se em novas práticas e, em alguns casos, desaparecem sendo substituídas por novas práticas.

Nesse sentido, ou seja, adotando uma visão múltipla e complexa, faz-se necessário pontuar que outros pesquisadores defendem esta mesma visão de “letramentos digitais”. Soares (2002, p. 155-156) sugere que se pluralize a palavra letramento como reconhecimento que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos. Assim

²⁶ Nossa tradução de *An individual could possibly begin his or her search from one of a few favorite starting pages or site (starting); follow hyper textual links to navigate backwards and forwards through the WebPage (chaining); scan the contents of the Web pages of the sources (browsing); bookmark useful sources for the purpose of future visits (differentiating); subscribe to services that alert users through emails of new information or developments (monitoring); and search to extract meaningful information from a particular site (extracting).*

poderemos designar “diferentes efeitos cognitivos, culturais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo”.

Uma outra definição que deve ser mencionada é a de Buzato (2006, p. 16), que se aproxima bastante das premissas que utilizaremos para a condução de nossa pesquisa.

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Em uma tentativa de abordar a pluralidade da noção de letramento digital, que envolve uma variedade de habilidades cognitivas, motoras, sociológicas e emocionais bastante complexas, Eshet-Alkalai (2004) conduziu um estudo que resultou em uma estrutura conceitual. Para ele, esta estrutura conta com cinco tipos de letramentos, que apresentaremos em forma de quadro para um entendimento mais simplificado.

Denominação do Letramento	Que tipo de habilidade este letramento supõe?	Como se define esta habilidade?
Letramento foto-visual (<i>photo-visual literacy</i>)	A arte de ler representações visuais	Memória visual e pensamento intuitivo-associativo, o que facilita para decodificar e entender mensagens visuais facilmente e fluentemente no meio virtual.
Letramento de reprodução (<i>reproduction literacy</i>)	A arte de reciclar criativamente materiais existentes	Habilidade de criar com ajuda de técnicas digitais um trabalho sensato, autêntico e criativo integrando informações independentes existentes no meio digital.
Letramento de encadeamento (<i>branching literacy</i>)	Pensamento hiper-midiático e não-linear	Habilidade em não se perder ao navegar pelos labirintos que caracterizam o hiperespaço; orientação espacial multi-dimensional.
Letramento informacional (<i>information literacy</i>)	A arte do ceticismo	Habilidade de pensar criticamente e estar sempre pronto para duvidar da qualidade das informações no ciberespaço.
Letramento sócio-emocional (<i>socio-emotional literacy</i>)	Colaboração e interação	Abertura para trocar informações e compartilhar conhecimento com outros; capacidade de construir conhecimento colaborativamente.

QUADRO 2 – Letramentos digitais propostos por Eshet-Alkalai

Em suma, entendemos letramento digital como o conjunto de competências necessárias para entender e usar informação em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador, de maneira crítica e estratégica, sendo capaz de atingir seu objetivo, muitas vezes compartilhado social e culturalmente. Destacamos, então, que preferimos o termo letramento digital em detrimento dos outros apresentados por aceitarmos as características do meio digital em sua pluralidade. Como Tyner (2003, p. 371), estamos tratando de “práticas que estendem o conceito de ler e escrever para incluir a visão e representação de textos multimídia²⁷”.

Quando nos referimos ao computador e à *Internet*, entendemos que há um ambiente mundial para o letramento digital que possibilita uma nova situação para a comunicação. Esse espaço constitui-se ao mesmo tempo em um ambiente informal para a aprendizagem de línguas estrangeiras, e um espaço discursivo em que identidades são formadas e relações sociais são negociadas (KOUTSOGIANNIS; MITSIKOPOULOU, 2004). Coloca-se pertinente, então, entender que esses ambientes digitais não são espaços neutros para as práticas de letramentos, mas sim envolvem uma complexidade também relacionada aos seres humanos envolvidos nesses espaços e processos, o que abordamos na próxima seção.

1.3 Formação continuada de professores e letramento digital: um processo de múltiplas faces

No contexto de formação de professores, delinear o conjunto de características desejáveis para o docente sempre ocupou papel de destaque. Por exemplo, há pesquisas que

²⁷ Nossa tradução de *practices that extend the concept of reading and writing to include the viewing and representing of multimedia texts*.

investigam o perfil do docente na busca pelas características do professor ideal. Podemos ilustrar com a pesquisa realizada por Carvalho (1999), contrastando o “professor ideal” e o “professor real”, na qual fatores pessoais e profissionais foram apontados como importantes pelos estudantes (que participaram como avaliadores). O pesquisador aponta que algo que saltou aos olhos na análise de seu *corpus* foi que a maioria das anotações feitas pelos alunos estava relacionada a aspectos pessoais conectados de alguma maneira à atuação profissional do professor. Temos o sujeito professor como o centro das observações dos aprendizes e não apenas nas pesquisas acadêmicas.

No contexto de formação de professores de língua estrangeira, segundo Bohn (2000), os docentes devem estar comprometidos politicamente com as discussões vigentes acerca do ensino de línguas, expondo-se assim como profissionais éticos. A questão ideológica torna-se ainda mais complexa quando tomamos o ensino de uma língua permeada por discussões de hegemonia, como é o caso da língua inglesa. Cox e Assis-Peterson (2001, p. 11) pesquisaram “em que medida o discurso da pedagogia crítica se faz presente no cotidiano do ensino de inglês”. No recorte do estudo conduzido, as pesquisadoras concluem que os professores “falam” de pedagogia crítica emancipatória, mas não a transformam em ação.

Refletir criticamente é tomar ideologia como ação, e não apenas pensamento. Isso se coloca como o grande desafio para professores de línguas estrangeiras. Como apontado anteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) advogam que os professores de línguas estrangeiras podem envolver-se em práticas de investigação em contextos apropriados para a reflexão proporcionados pela formação continuada. Tal apontamento nos conduz a crer que constatações, como a de Figueiredo (2000, p. 5) que menciona “a falta de compromisso com uma visão crítica e transformadora” por parte dos professores tende a diminuir com as transformações em nossa área, como, por exemplo, mais professores envolvidos em programas de pós-graduação e/ou formação continuada.

Os trabalhos de Cavalcanti (1999), Celani (2003) e Figueiredo (2000) convergem para sugerir que a auto-reflexão deveria estar presente na constituição do professor de línguas estrangeiras, postulando a importância da ação, reflexão e nova ação. Seguindo essa mesma linha, Almeida Filho (2005) aponta que a prática reflexiva deveria ser incentivada desde o início da formação do professor na graduação, o que resultaria em profissionais capacitados, emancipados e reflexivos. Liberali (1996) acrescenta à questão da reflexão a importância de se levar em consideração as questões de políticas sociais na formação de professores em ação.

Neste novo século, diversos pesquisadores buscam caracterizar as competências necessárias para o sucesso na docência levando em consideração uma nova situação, os avanços tecnológicos, seja para a educação de forma geral (MORIN, 2000; MOTTA-ROTH, 2001; PERRENOUD *et al.*, 2002), seja especificamente para a educação a distância (SPECTOR; LA TEJA, 2001). Observamos essa tentativa também nos documentos governamentais, como nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (1999), e nas Propostas Curriculares (disponibilizadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais) para a disciplina inglês, de Reinildes Dias (2005) tanto no nível de Ensino Fundamental, como para o Ensino Médio.

Mas em que esses avanços tecnológicos interfeririam na formação docente? A construção do conhecimento na “Era da Informação” parte da premissa de que as instituições educacionais, geralmente representadas pelos professores, já não têm mais a função de transmitir conhecimento. Sua função passa a ser a de possibilitar a aquisição desse conhecimento, utilizando as várias modalidades de informação já disponíveis (CAPISANI, s/d). O envolvimento de novas tecnologias no processo educacional torna-se uma distinta forma de orientar a busca pelo conhecimento. É possibilitado ao aluno um novo modelo de processar, transferir ou armazenar informações: o ciberespaço, que, segundo Pereira (2005), é mais rápido, mais barato, e consome menos espaço.

De acordo com Silveira (2001, p. 15), “a revolução informacional se alastrou a partir dos anos 70 e 80, ganhando intensidade nos anos 90 com a propagação da *Internet*, ou seja, da comunicação em rede por computador”. Com essa revolução, veio a possibilidade de os alunos se inserirem na Sociedade da Informação. Devemos acreditar que as escolas não podem e não querem privar seus alunos de oportunidades de inclusão. Há, portanto, uma iniciativa de educação diferente, mediada, muitas vezes, pelo computador e pela *Internet*.

A nova empreitada da educação continuada de professores para que estes possam formular novas maneiras de ministrarem suas aulas, interagirem com seus alunos e com suas disciplinas, é de inseri-los nessa Sociedade da Informação (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005). Nas palavras de Lévy (1998, p. 13) “o saber pode ser de novo carregado pelas coletividades humanas vivas” através do ciberespaço. Cabe aos professores, conseqüentemente, se apropriarem desses saberes por meio dos recursos disponibilizados por esses avanços.

Mas que recursos são esses? Vários pesquisadores e autores mencionam os recursos tecnológicos e suas possíveis contribuições, inclusive na motivação dos aprendizes. Nunan (2001) menciona as pesquisas realizadas nessa área de atuação:

Mark Warschauer, um dos pioneiros em ensino de inglês através da Internet, conduziu uma investigação de larga escala em três países. O foco do estudo era determinar o efeito do uso da Internet na motivação do aluno. Ele encontrou três fatores principais que afetam a motivação do aluno: (a) interesse do aluno em comunicação autêntica, (b) o poder pessoal e o controle que os alunos sentiam ao dominar computadores e *Internet*, e (c) o impacto positivo do domínio do computador percebido na aprendizagem e desenvolvimento do aluno²⁸ (p. 30).

Esses recursos tecnológicos propiciam diferentes ferramentas que podem ser utilizadas por professores. “Um traço marcante da *Internet*”, por exemplo, é que ela constitui uma caixa de ferramentas digitais para seus usuários, como apontam Dias-da-Silva e Paizan

²⁸ Nossa tradução de *One of the pioneers in teaching English through the Internet, Mark Warschauer, carried out a large scale investigation in three countries. The focus of the study was to determine the effect of using Internet on student motivation. He found that there were three main factors affecting student motivation (a) student interest in authentic communication; (b) the amount of personal power and control students felt when mastering computers and the Internet; and (c) the perceived positive impact of computer mastery on student learning and achievement.*

(2003, p. 47). Leffa (1998, 1999) discorre sobre a substituição gradual do mundo analógico pelo digital, o que causa impacto na educação, trazendo novos desafios para o professor. Ele acredita que a máquina será utilizada apenas como um instrumento para realçar a ação do professor. Nesse sentido, tanto o aspecto positivo como o negativo podem ser realçados.

As exigências do mundo do trabalho passam a incluir o domínio do uso de redes tecnológicas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) antevêm que, com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas terão acesso a novas tecnologias e aumentará cada vez mais a possibilidade de acesso às redes de informação do tipo *Internet*. Caso as escolas venham a ser equipadas com a tecnologia necessária, várias atividades poderão tornar-se comum no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. As propostas curriculares para a área de inglês no Estado de Minas Gerais (DIAS, 2005) também discorrem sobre as novas tecnologias e o ensino de línguas estrangeiras, exemplificando com formas nas quais a tecnologia pode ser incorporada no que tange ao uso de *softwares* e ao uso de *Internet*.

Se ampliarmos nosso escopo de observação para o cenário mundial, notamos que a incorporação de novas tecnologias ao ensino de línguas não é tão recente. Os computadores já eram usados nas salas de aula de línguas estrangeiras nas décadas de 60 e 70 para atividades programáveis por suas características sistemáticas e rotineiras (pela influência do Audiolingualismo). Os métodos humanistas da década de 80 possibilitaram um cenário educacional mais integrativo, pois os materiais CALL²⁹ eram inseridos em um esquema de trabalho macro e valorizavam a complexidade do ensino e aprendizagem de línguas. Com o advento da *Internet* na década de 90, o papel dos materiais CALL torna-se mais heterogêneo, passando a levar em conta a possibilidade de maior autonomia para professores e alunos (LEVY, 1997).

²⁹ *Computer Assisted Language Learning* refere-se ao ensino e aprendizagem de línguas mediados pelo computador.

Warschauer e Whittaker (1997) sugerem a implementação de projetos de aprendizagem embasada no computador e *Internet*. Os pesquisadores investigaram experiências de diversos professores ao redor do mundo que usaram a *Internet* em suas salas de aula de línguas estrangeiras com sucesso. O trabalho deles engendra estratégias que podem contribuir para que outros professores também planejem e implementem seus próprios projetos utilizando materiais CALL.

Nessa conjuntura, argumentamos que, dentre os variados recursos que podem fazer parte da constituição do docente do século XXI, saber utilizar diferentes recursos tecnológicos para construir conhecimento torna-se necessário. Nunan (2001, p. 30) menciona que as pesquisas realizadas nesse âmbito encontram evidências de que “incorporar atividades da *Internet* à prática de sala de aula pode afetar significativamente as atitudes e motivação do aprendiz de língua inglesa”³⁰. Além disso, com o uso de computadores e *Internet*, professores de línguas estrangeiras têm maiores oportunidades de interagir com o mundo, pesquisar em sua área de atuação, acessar linguagem “autêntica”, dentre outras.

E qual seria a importância de acesso à língua-alvo por um profissional, professor de língua estrangeira, durante o processo de ensino e aprendizagem? Essa preocupação não é tão recente. Harmer (1991) afirma que, em níveis mais básicos, a variedade do inglês do professor apresenta-se como a principal fonte de *input* para os alunos, enquanto para alunos mais avançados o conhecimento de muitas variedades constitui-se uma vantagem indiscutível.

Além disso, podemos encontrar na literatura para a educação continuada de professores de língua estrangeira uma série de outros motivos pelos quais um maior escopo de acesso seria interessante. Spratt (1994) lista alguns desses motivos: para participar em cursos de desenvolvimento e formação de professores, para fazer contatos profissionais, e para tomar parte em discussões relacionadas ao trabalho.

³⁰ Nossa tradução de *incorporating Internet activities into the classroom can significantly affect the attitude and motivation of English language learners*.

Contudo, devemos analisar a questão de recursos tecnológicos criticamente. Tomemos ponderações como as de Paes (2002, p. 97) que afirma que “entre as tecnologias voltadas para a ampliação de condições de aprendizagem, as redes de computador, juntamente com o livro, se caracterizam como recursos possíveis de serem utilizados de maneira associada”. Sabemos que o livro ainda continua sendo um recurso considerado imprescindível na busca de conhecimento nos tempos atuais, mas está dividindo seu espaço com as redes de computador.

“Os computadores podem ser considerados na sociedade contemporânea, sobretudo em cursos desenvolvidos a distância, um instrumento pedagógico relevante” (PEROSA; SANTOS, 2003, p. 147). Paes (2002, p. 100), referindo-se ao fato de o computador não poder ser concebido como simples recurso metodológico, sublinha que “quando essa reflexão é levada para o plano pedagógico, sua utilização pode impulsionar a natureza dos saberes científicos”. Não adianta termos um novo recurso pedagógico à disposição, se repetimos as velhas formas de docência.

Masetto (2000, p. 152) entende que as novas tecnologias de que atualmente dispomos no setor educacional, “podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz”. Contudo, isto só será possível se repensarmos este processo de educação como um todo, levando em consideração o contexto histórico, cultural, social e político em que professores e aprendizes estão inseridos.

As discussões acima apontam para um olhar crítico ao otimismo que se instaura entre vários pesquisadores na área de novas tecnologias aplicadas aos processos de ensino e aprendizagem. Lévy (1998, p. 15) analisa os problemas da demanda de formação de professores e propõe que devemos “achar as soluções fazendo apelo às técnicas capazes de reduzirem o esforço pedagógico dos professores e formadores”. Isto não quer dizer que os

recursos vão miraculosamente resolver os problemas educacionais, mas podem ser adaptados dentro de um processo de melhoria.

O que devemos ponderar é que “a tecnologia não é um adorno ou um adendo superficial que se possa incrustar no velho prédio sem que outras partes sejam afetadas” (WERTHEIN, 2004, p. 8). E também não se trata de substituímos o quadro de giz ou o retroprojeto pelo computador e a *Internet*. O fato é que a tecnologia apresenta-se “como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem” (MASETTO, 2000, p. 139), e não como o processo em si.

Por outro lado, não podemos imaginar que o papel desses recursos fica em último plano, como objetos suplementares. Paes (2002, p. 99) aponta que “aos novos recursos, certamente, caberá a quase totalidade das operações repetitivas, e, à aprendizagem, além de se envolver na preparação para o domínio dessa tecnologia, caberá um espaço mais exigente”. Tal visão mecanicista pertence, mais especificamente, às décadas de 60 e 70, porém, concordamos que no nível da interatividade, este pode ser um dos papéis do computador e da *Internet*.

Retornemos à nossa reflexão sobre as competências do sujeito professor. Remetemo-nos a Ribeiro, O. (2005, p. 85) que pontua que “o sujeito é o elo de uma teia de relações, formando um ecossistema, no qual, sozinho, não é ninguém”. Conseqüentemente, a construção de competências pelo professor não pode prescindir da noção do “social”, o que nos leva a problematizar os conceitos de autonomia, colaboração, interatividade e interação, que consideramos importantes no processo de letramento digital.

Primeiramente, abordamos a concepção de autonomia. No século XX, os profissionais da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras começaram a demonstrar um interesse mais visível pela questão de autonomia. Na década de 80, vivenciou-se uma preocupação com os aspectos práticos de desenvolver independência, focalizando uma

autonomia técnica, ou seja, uma busca por técnicas e estratégias para a auto-aprendizagem. Na década de 90, ficou mais evidente uma visão situacional de autonomia, na qual o foco seria em condições estruturais necessárias para a autonomia. Aspectos psicológicos passaram a ser enfatizados, ou seja, o “como” do processo rumo a maior autonomia passou a ser valorizado (SINCLAIR, 2000).

Alguns pesquisadores analisam autonomia como “auto-aprendizagem” ou aprendizagem autônoma, na qual o aluno exerce pleno controle. O papel da educação passa a ser promover a capacidade dos alunos em tornarem-se pensadores que possam planejar e usar efetivamente as oportunidades de aprendizagem, como aponta Teixeira (s/d). O autor aponta certas características que indicam comportamento de aprendizagem autônoma. Para ele, o aprendiz demonstra interesse e prazer em estudar, apresenta-se organizado, inquisitivo e estimulado por desafios acadêmicos buscando aprender além daquilo que lhe é apresentado.

Braganorte (2005, p. 147), em seus estudos sobre autonomia, aponta que “o ato de aprender é individual e que o aprendiz de línguas ideal é aquele responsável pela própria aprendizagem, independência e capacidade de decidir e assumir responsabilidades³¹”. Ela aponta que o modelo de autonomia completa “demanda que o aluno saiba decidir o que é melhor para ele, estabelecer objetivos, planejar um programa de estudos, identificar e selecionar o conteúdo didático e lingüístico para atingir os objetivos propostos”³² (*op. cit.*, p. 149). Adicionalmente, a pesquisadora ressalta que é necessário que o aprendiz saiba administrar o seu tempo de estudo, buscando pontos fortes e fracos e, enfim, avaliar sua aprendizagem para redimensionar as suas ações.

Contrapomo-nos a opiniões acerca de autonomia em que alguns autores atribuem a esta um sentido de possível completude e de características estáticas – “ser ou não ser

³¹ Nossa tradução de *The act of learning is individual and the ideal language student is one that is responsible for his/her own learning, independence, and capacity to make decisions and assume responsibilities taken.*

³² Nossa tradução de *demands that the student know how to decide what is best for him/her, establish objectives, plan a study program, identify and select the didactic and linguistic content to achieve proposed objectives.*

autônomo”. Definir autonomia constitui-se um processo bastante complexo e esta simplificação demonstra a não-compreensão de tal complexidade. Estes pesquisadores não se referem ao processo de construção de autonomia e aos fatores externos ao “querer e poder” do aprendiz que influenciam esta construção. Paiva (2006a, p. 81) cita fatores internos e externos que interferem no processo de autonomia, como “decisão de aprender; método de aprendizagem; ritmo; quando/onde; materiais; monitoramento; avaliação interna e externa” e ainda “características do aprendiz; professores; tecnologia; legislação educacional; e aspectos culturais, econômicos e políticos”.

Collins e Braga (2004, p. 3) advogam que “a autonomia da aprendizagem refere-se ao maior ou menor grau de independência dos alunos frente ao seu próprio processo de aprendizagem e à presença de um instrutor”. Nessa linha, também podemos citar Silva (1999, p. 285) que acrescenta que a autonomia, segundo a Teoria Sociocultural de Aprendizagem, tem um desenvolvimento “contínuo e fluido, o que indica que um adulto não é um indivíduo totalmente autônomo, mas alguém que usa certas estratégias aprendidas em situações anteriores”³³.

Percebemos a autonomia para o ambiente escolar como um processo em construção, e nossas opiniões coincidem com a visão de Sinclair (2000). A autonomia é um processo de construção de uma competência, e requer que o aprendiz queira responsabilizar-se por sua própria aprendizagem. Porém, devemos levar em consideração que essa competência e o desejo dos aprendizes de tomarem tais responsabilidades não são necessariamente inatos. “Autonomia completa”, como defendida por Braganorte (2005), é um objetivo utópico, portanto defendemos que há graus de autonomia. Esses graus de autonomia são instáveis e variáveis.

³³ Nossa tradução de *continuous and fluid*, meaning that the adult is not a totally autonomous individual, but he or she is someone that uses certain strategies learned before in other situations.

Autonomia não é apenas colocar os aprendizes em situações nas quais eles têm que ser independentes. Para desenvolver autonomia, é necessário a conscientização do aprendiz sobre o processo de ensino e aprendizagem, o que significa, reflexão consciente e tomada de decisão. Consideramos que promover a autonomia não é simplesmente uma questão de estratégias de ensino, pois ela pode acontecer, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Adicionalmente, a autonomia tem uma dimensão social e também individual. Proporcionar um contexto favorável à sua construção tem uma dimensão política e também psicológica. Finalmente, entendemos que a autonomia pode ser interpretada de maneiras distintas em diferentes culturas.

Diante do exposto, perguntamos: qual é o papel do professor no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes? Segundo Braganorte (2005, p. 149) para que esse desenvolvimento aconteça, “é necessário que o professor promova oportunidades para desenvolver a capacidade do aluno pensar independentemente, gerir suas próprias atividades e fazer escolhas no seu processo de aprendizagem”³⁴. McGrath (2000) aponta que o professor deveria, em primeiro lugar, constituir-se autônomo, direcionando o seu próprio desenvolvimento profissional, buscando liberdade do controle dos outros, para então, se preparar para facilitar a autonomia dos aprendizes. O professor preparado poderá levar o aprendiz a conscientizar-se, acreditando em sua capacidade de agir de modo autônomo. A partir de atitudes mais autônomas por parte dos aprendizes, os professores passam a dividir as decisões, o que facilita uma avaliação colaborativa. Essa ação demanda paciência e que o professor esteja pronto, caso necessário, para pedir ajuda a seus pares, ou seja, outros professores, membros da direção, etc.

Levando a discussão sobre autonomia para o campo do computador e da *Internet*, Valente (2001, p. 11) aborda o tema apontando como o computador pode constituir-se um

³⁴ Nossa tradução de *it is necessary that the teacher promote opportunities to develop the capacity of the student to think independently, self-manage his/her own activities and make choices in regard to his/her learning process.*

recurso para a promoção de autonomia. Ao se propor a responder o porquê do computador na educação e como este pode ser mais efetivo educacionalmente, ele pontua que precisamos de “um novo paradigma que promove a aprendizagem ao invés do ensino, que coloca o controle da aprendizagem nas mãos do aprendiz”. Ele argumenta que o computador pode ser a ferramenta utilizada como um catalisador de mudanças no paradigma educacional. Contra-argumentamos se essa não constitui uma visão da máquina com propriedades miraculosas, se não levarmos em conta o contexto social em que o computador está inserido.

Paes (2002, p. 58-59) supõe que quando nos referimos ao tratamento de informações no meio digital, uma das mais importantes competências é a autonomia, que engloba iniciativa, “disponibilidade para buscar, selecionar, organizar, transformar, aplicar informações que circulam pelos vários registros digitais”. Ele acrescenta que “nessa forma de aprender está implícito uma maior exigência de autonomia, iniciativa, interesse e disponibilidade para buscar informações e estratégias de resolução de problemas (*op. cit.*, p. 59)”.

Buzato (2001a, p. 235), em sua experiência com letramento digital, considera que:

... o que parece caracterizar o espaço do semiletramento eletrônico é o domínio paulatino de toda uma série de estratégias transferíveis a novas demandas no meio cibernético. A experiência acumulada em cada uma dessas situações ampliaria o repertório de estratégias do semiletrado habilitando-o a lidar com situações novas de forma cada vez mais autônoma.

Em segunda instância, tratamos da noção de colaboração. Celani (2003) sublinha a importância de os participantes do processo de ensino e aprendizagem de línguas serem agentes de transformação, propiciando o agir colaborativo. Agir colaborativamente representa interagir com os pares para a construção do conhecimento coletivo. Condizendo com esses apontamentos, Liberali (1996) ressalta a co-construção da prática através da reflexão e

conscientização dos envolvidos neste processo. A partir do momento em que o professor percebe tais circunstâncias, pode caminhar em direção a relações interpessoais mais frutíferas.

Kleiman (1995), em seus estudos sobre letramento, discorre sobre práticas coletivas. Ela explica que instituições como a família promovem práticas letradas, introduzindo a criança no mundo da escrita. Observamos, assim, um dos primeiros momentos na vida do ser humano em que há colaboração para a construção de conhecimento. Em geral, o conhecimento é construído através da colaboração em uma relação de participação em pequenos ou grandes grupos, que discutem a melhor maneira de solucionar um problema, ou mesmo, analisam coletivamente um assunto de interesse mútuo.

Já no período escolar, parece-nos que os alunos aprendem mais quando estão ativamente envolvidos no processo e trabalhos colaborativos tendem a promover esse envolvimento. Pesquisas indicam que estudantes que trabalham colaborativamente aprendem mais o que foi ensinado mostrando-se mais satisfeitos com suas aulas (DAVIS, 1993) e desenvolvem pensamento crítico devido a discussões, clarificação de idéias e avaliação de opiniões alheias (GOKHALE, 1995).

Transferindo a noção de colaboração para o meio digital, Braganorte (2005) discorre sobre o aluno *online* e como ele deve ser capaz de atender às demandas dos novos ambientes virtuais. Esse aluno passa a fazer parte de uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa e desempenhar novos papéis a ele reservado nessa comunidade. Nessa linha, Marcuschi (2005, p. 21) indaga sobre o que vem sendo a noção de comunidade nesse contexto virtual. Ele propõe como possível definição de comunidade virtual “pessoas com interesses comuns num dado momento, formando uma rede de relações virtuais (ciberespaciais)”. Um bom exemplo de um produto digital fruto da colaboração entre os membros de uma comunidade virtual é a *Wikipedia* (PAIVA, 2006b).

Warschauer (1997, p. 470) argumenta o potencial que a comunicação mediada por computador traz para a promoção da aprendizagem colaborativa de línguas. Algumas características, como “(a) interação baseada em texto e mediada por computador, (b) comunicação de muitos para muitos, (c) independência de tempo e lugar, (d) trocas de longa distância, e (e) *links* hipermídia³⁵” são consideradas como propiciadoras de um ambiente favorável à aprendizagem, pois possibilitam a construção de comunidades virtuais.

Perosa e Santos (2003, p. 148) defendem que “trabalhar *online* e em grupo traz motivação para os participantes, pois o trabalho será observado, comentado e avaliado por pessoas de uma comunidade da qual ele faz parte”. É importante ressaltar que atividades que compreendem colaboração geralmente são organizadas em torno de um assunto de interesse dos interactantes. Judi Harris, em *Curriculum-based Telecollaboration*³⁶, descreve variadas atividades de sucesso que envolvem colaboração de professores, alunos e outros profissionais que podem ser promovidas usando a mediação do computador e da *Internet*.

Capisani (s/d, p. 4) ressalta que “é importante entender e mostrar aos alunos que o processo de criação e troca de saberes no mundo virtual constitui-se num trabalho cooperativo” no qual os interactantes trabalham colaborativamente, mas mantendo cada um o seu papel, a sua individualidade. Nesta citação, observamos que as palavras cooperação e colaboração estão sendo utilizadas como sinônimas. Outros pesquisadores também consideram aprendizagem colaborativa e cooperativa como sendo parte do mesmo modelo (HWANG; WANG; SHARPLES, 2005). Entretanto, cooperação pode ser contrastada com colaboração por pesquisadores que buscam as características inerentes a cada um destes modelos de ensino e aprendizagem.

³⁵ Nossa tradução de (a) *text-based and computer-mediated interaction*, (b) *many-to-many communication*, (c) *time- and place- independence*, (d) *long distance exchanges*, and (e) *hypermedia links*.

³⁶ Disponível em: <http://www.lclark.edu/~krauss/usia/harriswebarticle/Body.html>.

Beatty e Nunan (2004, p. 166) distinguem colaboração de cooperação porque a segunda expressão “somente requer que os aprendizes trabalhem juntos, cada um completando parte da tarefa, e não necessariamente negociando com outros sobre todos os aspectos da tarefa, como é necessário na colaboração”³⁷. Em sua investigação conduzida especificamente para distinguir as duas concepções, Panitz (1996) entende colaboração como filosofia de interação e estilo de vida e, cooperação como estrutura de interação usada para atingir um objetivo. Ele aponta que a premissa básica do processo de ensino e aprendizagem colaborativo é a construção de consenso pelos membros do grupo, sendo um modelo centrado no aluno, enquanto no recorte cooperativo há mais direcionamento e controle pelo professor.

Em geral, acreditamos que a *Internet* é um ambiente que pode propiciar tanto a aprendizagem cooperativa como colaborativa. Em qualquer um desses modelos, dinâmicas de troca e relacionamento com vistas a um objetivo comum promovem a formação de comunidades virtuais (SOUZA, 2003). De uma certa forma, a necessidade de viver em comunidades migra do “face a face” para o “a distância”.

Para finalizar nossas reflexões acerca de competências relevantes para o sujeito professor em processo de letramento digital, buscamos compreender duas expressões importantes nas investigações sobre o meio digital: interatividade e interação.

Belisário (2003) apóia-se nas postulações de Paulo Freire para propor que interatividade seja compreendida como a capacidade de tornar o diálogo concreto. Tomemos como exemplo o material didático. Para que este garanta ao aprendiz o desenvolvimento de uma ação interativa, ele deve propor tarefas, provocações etc., que propiciem uma troca de idéias a partir das contribuições do aluno. Portanto, o que ocorre é uma ponte entre material e aprendiz.

³⁷ Nossa tradução de *only requires that learners work together, each learner completing a part of the task, rather than negotiating with others about all aspects of the task, as is necessary in collaboration.*

No recorte relacionado ao meio digital, Collins e Braga (2004) conectam a noção de interatividade à idéia de atividade entre o ser humano e o computador. Essa acepção do termo já foi dicionarizada pelo Houaiss (2001), sob a rubrica informática, sendo “ato ou faculdade de diálogo intercambiável entre o usuário de um sistema e a máquina mediante um terminal equipado de tela de visualização”.

Para a maioria dos pesquisadores, interatividade encontra-se no escopo da lide do usuário com a máquina, e dessa forma, eles buscam definir como estes se conectam. Segundo Paes (2002, p. 107) “para viabilizar a interatividade entre o usuário e o computador, várias interfaces encontram-se conectadas entre si, envolvendo tanto suportes de *software* como de *hardware*”. Para Almeida (2003, p. 206), na interatividade é preciso “garantir a intervenção do usuário ou receptor no conteúdo da mensagem ou do programa, abertos a manipulações e modificações”, em uma concretização da disposição interativa, o que permite a esse usuário ser “ator e autor, co-criador do conteúdo da comunicação interativa”.

Para outros, contudo, devemos buscar uma noção não-mecanicista de interatividade, o que transcende a linha tênue entre esta noção e aquela de interação. Nardi (1997, p. 8) propõe que o uso da tecnologia não está na relação mecânica entre a pessoa e a máquina, pois nessa relação estão disponíveis “sistemas úteis, e não sistemas usáveis, como o oferecimento ao acesso universal à *Internet*, uso efetivo de computadores na sala de aula, trabalhos em grupo, e até a promoção de entendimento internacional”.

Podemos observar que a noção de interatividade encontra-se interligada, assim, à noção de interação. No trabalho de Ferreira (2004, p. 28), por exemplo, não foi necessário “distinguir o conceito de interatividade na informática, entre usuário-máquina do conceito de interatividade que envolve a interação entre pessoas, mediada pelo computador”. Por mais que possamos subentender pela citação que há a distinção entre as duas noções, a pesquisadora opta pelo uso da mesma palavra. Já em outras pesquisas, como a de Collins

(2004), faz-se necessário essa distinção, marcada pela palavra “interação”, pois trata-se de uma investigação de fluxos interativos ligados ao relacionamento dos interactantes no cumprimento de tarefas, nos fóruns e nos *chats*.

Etimologicamente, interação diz respeito à ação recíproca com mútua influência nos elementos interrelacionados. Almeida (2003) distingue os termos pontuando que “a interatividade se apresenta como um potencial de propiciar a interação, mas não como um ato em si mesma” (p. 206) enquanto “a interação que se estabelece nos ambientes virtuais propicia o desenvolvimento construído dos participantes por meio de mediações entre” (p. 203) esses interactantes e o contexto que os rodeia.

Collins e Braga (2004, p. 3) adotam uma interpretação interacionista marcada por motivações e predisposições (noção dialética de interação) uma vez que pode ajudar-nos a melhor compreender os processos sociais mediados semioticamente pela linguagem. As pesquisadoras pressupõem que “lentes interacionistas propiciam que se enxergue as experiências como conjuntos de participações abertas onde cada aluno escolhe se quer ou não fazer parte e decide sobre sua maneira pessoal de fazê-lo”.

Leffa (1998, 1999) afirma que a interação simulada, ou seja, mediada pelo ciberespaço, acontece em torno de um conteúdo. Pressupomos que a interação se baseia na idéia de reciprocidade, portanto, é sempre um processo que envolve dois ou mais elementos, e nesse estudo, este termo é utilizado para denotar a reciprocidade entre interactantes. Nesse sentido, Almeida (2003, p. 208) aponta que “a interação que se estabelece nos ambientes propicia o desenvolvimento co-construído dos participantes por meio de mediações entre estes participantes, o meio social e o próprio ambiente”.

Sabemos que “há suporte teórico abundante para que se acredite que a interação entre participantes de um processo de aprendizagem beneficie a aprendizagem” (COLLINS, 2004, p. 52), seja na esfera presencial ou virtual. É nesse sentido que privilegiamos a análise

da interação, não apenas da interatividade, em nossa pesquisa que se insere no contexto educacional.

Resumidamente, buscamos nesta seção traçar um perfil do que seria desejável em um sujeito professor em processo de letramento digital. Nossa busca reflete uma preocupação nos dias de hoje relacionada à inclusão digital. O acesso às tecnologias é visto como necessário e levanta-se a bandeira do combate à exclusão digital. Silveira (2001, p. 5), por exemplo, aponta que “tudo indica que a falta de crédito, a carência de tecnologia e a deficiência na educação são elementos essenciais do ciclo da pobreza”. Uma das formas de tentarmos quebrar este “ciclo da pobreza” é promovendo ações para o letramento digital, e porque não iniciarmos com o professor?

Para alguns, tal ação pode constituir-se tarefa simples, bastando disponibilizar computadores e acesso à *Internet* para que esse processo aconteça naturalmente. Tem sido assim na prática em escolas públicas que recebem laboratórios de informática de última geração sem os recursos humanos capacitados para os utilizarem. Não acreditamos que esse processo aconteça tão naturalmente assim. Concordamos com Axt (1998, p. 21) quando afirma que “não nos escapa o quão trabalhosa pode ser a apropriação individual/coletiva de uma dada tecnologia”.

Supomos que essa difícil tarefa de contribuir para o processo de letramento digital de professores deveria fomentar os aspectos de autonomia, colaboração, interatividade e interação. Assim, não nos limitaremos a uma compreensão mecanicista do conhecimento desses profissionais sobre computador e *Internet*, e sim conceberemos esse processo de forma holística, privilegiando os seres humanos envolvidos. Citando Souza (2003, p. 108), “se houvesse um objetivo último das tecnologias, este deveria ser a valorização dos seres humanos”.

Levando em consideração as reflexões apresentadas nas três últimas seções, apresentaremos, na próxima seção uma recapitulação com a proposta de fundamentação que adotaremos para o capítulo de análise.

1.4 Avaliação de letramento digital: uma proposta contextualizadora

Como pontuamos anteriormente, o setor educacional passa por uma fase peculiar com a chegada das novas tecnologias de informação e comunicação, e com as novas exigências de capacitação humana nessa sociedade do conhecimento. Podemos comparar o desenvolvimento das concepções acerca do letramento digital com o que houve no caso do letramento em geral, apenas de forma mais acelerada (BUZATO, 2006). Para Ribeiro (2006, p. 29), “não faz tanto sentido distinguir o letramento digital como algo à parte, quando ele deve ser apenas mais uma modalidade do letramento, entendido como conceito amplo e aplicável a quaisquer suportes ou mídias”. Nas palavras de Gilster (1997, p. 230), “letramento digital é a extensão lógica do próprio letramento, assim como o hipertexto é uma extensão da experiência de leitura tradicional”³⁸.

É importante ressaltar que as reflexões em direção a processos de letramento mais críticos coincidem com uma nova abordagem na formação continuada de professores. Essa abordagem crítica ao lidar com a carreira do professor requer exercício de pensamento (HOLMES, 1986, 2005) nas diversas fases do processo, especialmente a de planejamento.

A princípio, poderíamos supor que se os professores tivessem acesso ilimitado ao computador e à *Internet*, o processo de letramento digital estaria instaurado e resultaria em sucesso. Tyner (2003, p. 376) indica situações em que isso não ocorreu. Dois estudos no

³⁸ Nossa tradução de *digital literacy is the logical extension of literacy itself, just as hypertext is an extension of the traditional reading experience.*

estado de Utah, por exemplo, reforçam a noção de que um amplo acesso à mídia digital não necessariamente se traduz em práticas de letramento competentes. Em sua pesquisa, a autora menciona também que mesmo que os professores tenham um nível de letramento digital considerável, eles nem sempre integram o computador e a *Internet* em suas práticas em sala de aula por falta de tempo, equipamento e suporte técnico.

Segundo McKenzie (2001) os professores devem ser recrutados e convencidos do valor de novas atividades utilizando computador e *Internet* e a eles deve ser dado amplo tempo para inventar aulas eficazes. O autor aconselha que se invista em desenvolvimento profissional que contemple a alta tecnologia.

Sugerimos que oportunidades de formação continuada docente que proporcionem letramento digital sejam criadas. Não obstante, torna-se imprescindível que elas fomentem uma postura docente crítica e não apenas as “naturais expectativas dos professores, quase sempre em busca de soluções imediatas para suas demandas mínimas de uso do computador e da internet, como enviar e receber e-mails e procurar conteúdos na rede para enriquecer suas aulas” (MOTA; BRETAS; MATOSINHOS, 2003, p. 122).

A partir do momento que ações são implementadas para desencadear ou mesmo contribuir para o processo de letramento digital, outra reflexão faz-se necessária: como avaliar este processo ou estas competências sendo adquiridas? Muitos pesquisadores consideram que a auto-avaliação constitui uma forma eficaz.

Evans (2005) propõe uma avaliação de estudantes sobre seu próprio grau de letramento e aquele de seus familiares e colegas. Nessa auto-avaliação, ela investiga o modelo autônomo de letramento³⁹, o que tem sido, de acordo com a pesquisadora, a prática mais usual em nossa sociedade contemporânea. Ela conclui que:

³⁹ O modelo autônomo de letramento se opõe ao modelo ideológico de letramento nos estudos de Street (1985).

Os dados neste estudo sugerem que educadores podem ajudar seus alunos a entenderem que práticas de letramento digital, assim como práticas de letramento tradicional, estão inerentemente imbricadas no contexto social do indivíduo, e que ser digitalmente letrado significa ser capaz de ler, escrever e se comunicar em ambientes eletrônicos, de maneira significativa e útil para o contexto social do usuário. Estudantes precisam ser emancipados para identificar quais tecnologias são as mais úteis para eles, e os educadores devem trabalhar para eliminar a brecha entre as práticas de letramento digital nas quais os alunos se envolvem fora da escola e aquelas usadas dentro da sala de aula⁴⁰ (p. 34).

Hargittai (2005) critica que a maioria das pesquisas existentes que avaliam a habilidade de pessoas em usar o computador e a *Internet* parta de dados advindos da percepção desses usuários sobre suas próprias habilidades. A pesquisadora recomenda a criação de um composto variável com testes de múltipla escolha, avaliados em termos de correção e tempo gasto, para medir tal letramento digital. Esse composto inclui os itens MP3, *preference setting*, *refresh/reload*, *newsgroup*, PDF, pesquisa avançada, e *download*.

Quando analisamos esta avaliação na situação de formação continuada de professores, devemos refletir o que é suficiente: a auto-avaliação, a avaliação da utilidade das tecnologias disponíveis para o usuário, testes de múltipla escolha, uma mescla dos anteriores ou seria ainda necessário algo inovador? Observando tal situação, presumimos que não há como falar em processo de letramento digital e avaliar esse processo sem priorizar o aspecto “contextualizador”.

Mckenzie (1987), nessa linha, critica o treinamento de professores para o uso de editores de texto. Ele acredita que prover formação continuada que atenda às demandas de uma sociedade em processo de mudanças tecnológicas faz-se necessário, mas isso não equivale a cursos de capacitação que limitam-se aos aspectos técnicos. Se os aprendizes

⁴⁰ Nossa tradução de *The data in this study suggest that educators can help students to understand that technology literacy practices, like print-based literacy practices are inherently embedded in one's social context and that being technology literate means being able to read, write and communicate in electronic environments, in ways that are meaningful and useful to one's social context. Students need to be empowered to identify those technologies that are most useful to them, and educators must work to bridge the gap between technology practices students engage in outside of school and those utilized in the classroom.*

aprendem mais aplicando a tecnologia do que simplesmente estudando como os recursos tecnológicos funcionam (TYNER, 2003), por que com os professores deveria ser diferente?

De acordo com Ferdig (2006, p. 749) “é difícil julgar a ‘eficácia’ de uma tecnologia fora do propósito para o qual ela foi criada⁴¹” e “o valor das inovações deve ser julgado pedagogicamente⁴²”. Ele critica o uso da tecnologia apenas por sua inovação quando inserida no contexto educacional sem qualquer objetivo de aprendizagem.

O que propomos, então, é inserir docentes em serviço em um processo de letramento digital contextualizado. O termo “contextualizado” em nossa pesquisa abarca o sentido de que buscamos contextualizar todas as atividades propostas naquilo que o professor faz cotidianamente: se preparar para sua docência. Como trabalhamos com professores de língua inglesa, as atividades foram voltadas para assuntos de interesse de professores de inglês.

Elaboramos uma matriz preliminar (CAPÍTULO 2) para orientar os trabalhos de análise. Essa matriz foi desenvolvida à luz das reflexões que apresentamos neste capítulo, no recorte da formação continuada de professores. Utilizamos ainda, como referência, três matrizes avaliativas disponíveis na rede: uma matriz disponibilizada pela Microsoft nomeada *Digital Literacy Curriculum*⁴³, uma matriz disponibilizada pela área de serviços de saúde da Universidade de Washington intitulada *Digital Literacy Checklist*⁴⁴, e uma matriz também dessa universidade com o título *Digital Literacy Self-Assessment*⁴⁵.

É importante destacar que as categorias que propomos não são fechadas e por isso se transformaram ao longo do trabalho. Acreditamos que elas não são estanques,

⁴¹ Nossa tradução de *it is difficult to judge the ‘goodness’ of a technology outside of the purpose for which it was created*.

⁴² Nossa tradução de *the value of innovations should be judged pedagogically*.

⁴³ Anexo 1. Disponível em <http://www.microsoft.com/about/corporatecitizenship/citizenship/giving/programs/up/digitalliteracy/eng/Curriculum.mspix>.

⁴⁴ Anexo 2. Disponível em <http://courses.washington.edu/hs590a/modules/69/digitlit/digitlit.htm>.

⁴⁵ Anexo 3. Disponível em <http://courses.washington.edu/hsstudev/studev/self-assess.html>.

inclusive pela própria característica dinâmica do meio digital. Em geral, o levantamento bibliográfico nos leva a crer que tomar como pressuposto o dinamismo do processo de letramento digital colabora para uma análise mais realista.

Se considerarmos superficialmente as críticas de Lankshear e Knobel (2005) em relação à compreensão de letramento digital como uma série idealizada de competências específicas, não poderíamos utilizar as categorias como aqui por nós propostas. É válido esclarecer que não coadunamos com a redução de letramento digital ao domínio de habilidades específicas. Contudo, não podemos desconsiderar que este processo complexo que é o letramento digital também se constitui de competências mesmo sendo composto por mais do que essas.

Nessa matriz, partimos do micro para o macro. Como micro-competências, temos as habilidades específicas, ou seja, aquelas que o usuário deveria saber no sentido prático para se apropriar do meio digital e virtual. Tomemos como exemplo “usar código de HTML, incluindo construção de páginas, inserção de imagem, áudio e vídeo”. Esta habilidade pode ser desejável para o professor que pretende oferecer aos seus alunos tarefas a distância, dentre tantas outras possibilidades pedagógicas.

As competências da faixa intermediária são as que nomeamos letramentos. Os letramentos abarcam um conjunto de micro-competências que se relacionadas podem determinar uma área de apropriação. Seguindo o exemplo do parágrafo acima, tal micro-competência se uniria a outras e estariam associadas ao letramento de reprodução, ou seja, habilidade de criar trabalhos autênticos integrando informações digitais e virtuais.

As macro-competências, em nossa proposta, são interatividade, autonomia, interação e colaboração, que foram abordadas na seção anterior. Elas abrangem diferentes tipos de letramento, priorizando o ser humano na díade ser humano e máquina.

Acompanhando o raciocínio do exemplo dado, o letramento de reprodução estaria inserido na competência de autonomia no meio digital e virtual.

É importante ressaltar que algumas habilidades poderiam estar relacionadas a letramentos diferentes, e os letramentos a macro-competências diferentes das que apontamos, caso observemos o processo de letramento digital por qualquer outro prisma. No entanto, para contextualizar o processo, levamos em consideração as competências que poderiam ser desejáveis em professores, especialmente aqueles de línguas estrangeiras, na relação desses seres humanos com a tecnologia.

CAPÍTULO 2

PESQUISA-AÇÃO SOBRE O PROCESSO DE LETRAMENTO

DIGITAL: contextualizando a experiência

Em consonância com a fundamentação teórica discutida no capítulo anterior, expomos nas seções seguintes a metodologia por nós adotada. Neste capítulo metodológico, apresentamos a natureza de nossa pesquisa, os cenários presencial e virtual em que a pesquisa foi conduzida, dados sobre as participantes, seguidos dos procedimentos da pesquisa-ação, instrumentos de pesquisa e procedimentos de análise.

2.1 Natureza da pesquisa

Nossa pesquisa de paradigma interpretativista foi conduzida seguindo as premissas da abordagem qualitativa. Consideramos que há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido somente em números. A interpretação dos fenômenos lingüísticos e de aquisição, e, conseqüentemente, a atribuição de significados a tais fenômenos são básicas nesse processo de pesquisa qualitativa. Analisamos os registros⁴⁶ indutivamente, sendo o processo, os resultados e seus significados

⁴⁶ Adotaremos “registro” como sugerido por Almeida Filho (2003) por considerarmos que estamos tratando de algo em construção.

os focos principais dessa abordagem. Acreditamos que fenômenos sociais, dentre esses os educacionais, são também compreendidos a partir de uma abordagem qualitativa.

Quanto à natureza, é um trabalho que visa contribuir para a evolução do conhecimento na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa, no recorte da utilização de novas tecnologias. Podemos afirmar que é uma pesquisa aplicada, pois é voltada para intervir na realidade social. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva e interventiva uma vez que os fatos foram observados, registrados, interpretados e analisados, e, ao mesmo tempo, ações foram implantadas. Quanto aos procedimentos e ao objeto, trata-se de uma pesquisa de campo, conduzida durante e após o curso para o letramento digital contextualizado de professores de inglês participantes do programa *English for All Pro*.

Observamos em toda nossa fundamentação teórica que estávamos lidando com um processo complexo e múltiplo e buscamos uma orientação metodológica que nos atendesse nesse aspecto. Assim, adotamos para nossa investigação uma abordagem metodológica que tem se tornado cada vez mais comum na área da Lingüística Aplicada: a pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1986, p. 14),

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

No seu estudo, que apresenta as diferentes correntes que utilizam o enfoque metodológico da pesquisa-ação, André (1995, p. 31) indica que alguns traços são convergentes nessas correntes. Os traços essenciais são: “análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; repetição desse ciclo de atividades”.

Nunan (1992) aponta que o motivo essencial para que uma pesquisa-ação seja conduzida é a mudança da situação vigente, que vem geralmente, na literatura disponível,

acompanhada de duas outras características. É importante que esta pesquisa seja conduzida por um profissional que aplicará seus resultados e que seja de caráter colaborativo. O autor pontua que por mais que o caráter colaborativo seja extremamente desejado, ele não acredita que seja uma característica obrigatória para a pesquisa-ação.

Thiollent (1986) argumenta que a pesquisa-ação preocupa-se com a solução de um problema identificado em um contexto específico, tomada de consciência ou produção de conhecimento. Burns (1999, p. 24), nessa mesma linha, observa que “o maior foco da pesquisa-ação é em assuntos concretos, práticos e de preocupação imediata para grupos sociais ou comunidades específicas”⁴⁷.

A pesquisa-ação não se configura como uma mera transfiguração metodológica da sociologia clássica, mas uma outra forma de se conceber e se fazer pesquisa em Ciências Humanas (BARBIER, 2004). O pesquisador tem a tarefa de implicar-se, engajar-se nesse processo de investigação. Tal implicação não é sempre bem vista por pesquisadores vinculados a vertentes positivistas que apregoam o não envolvimento do pesquisador para mais objetividade nas análises. Por isso, faz-se necessária uma descrição detalhada dos procedimentos para maior credibilidade em relação às análises apresentadas.

Para nossa investigação, selecionamos as premissas da pesquisa-ação integral proposta por André Morin, e que se mostra amplamente implicacional sem excluir o rigor metodológico. Este modelo “se inscreve em um paradigma socioconstrutivista e enfatiza a discussão como meio de contornar a dificuldade que encontrar o pesquisador participante para demonstrar perfeita objetividade” (MORIN, 2004, p. 60). Para dar sustentação à análise do processo, Morin (2004) propõe uma grade dinâmica e quase sistêmica dividida em cinco dimensões fundamentais: contrato, participação, mudança, discurso e ação.

⁴⁷ Nossa tradução de *the major focus of action research is on concrete and practical issues of immediate concern to particular social groups or communities*.

Um contrato significa negociação e entendimento deliberadamente aceito entre as partes envolvidas. Em uma pesquisa-ação integral, doravante PAI, ele deve ser aberto, pois todos os atores usam de diálogo para chegar em um consenso; formal, já que deve ser documentado; e não-estruturado, porque caso sejam necessárias modificações ao longo da pesquisa, será possível efetuar-las.

A participação se relaciona a engajamento pessoal, abertura à atividade humana sem relação de dependência, em que o diálogo prevalece nas relações de cooperação ou de colaboração. Na PAI, ela pode ser apresentada em três graus: representação, quando não há papel ativo de todos os participantes; cooperação/colaboração, quando cada um toma parte na ação e na reflexão da tarefa comum a ser cumprida; e co-gestão, quando há a participação de todos os membros em todas as tarefas até o fim.

A mudança poderia ficar no nível da aplicação de uma teoria ou mesmo no desenvolvimento dos atores em uma pesquisa-ação. Na ótica da PAI, a ação e o discurso são interdependentes, em uma transformação efetuada na ação cumprida e em nova reflexão.

Filosoficamente, o discurso é entendimento, por oposição à intuição, procedendo do ou apoiando-se no raciocínio. O discurso na PAI pode ser apresentado de maneira espontânea, esclarecida ou até engajada.

Uma ação é entendida pela PAI por aquilo que é definido em linhas gerais pelos atores do grupo e que pode mudar o curso do processo e aumentar o engajamento de todos. A ação pode ser individual, coletiva ou comunitária. A ação é mais coletiva do que individual, quando a troca no discurso é característica e há participação de todos envolvidos. Ela pode ser considerada comunitária, quando pode se multiplicar em outras instituições formais ou informais.

2.2 Cenário da pesquisa

O cenário, embasado contemporaneamente no conceito bakhtiniano de sala de aula “como uma comunidade ideologicamente constituída por discursos conflitantes cruzados por vieses hegemônicos incontáveis” (SOUZA, 1991, p. 25), deve ser devidamente descrito em qualquer estudo da esfera educacional. Erickson (2001, p. 9) considera “a natureza das salas de aula como um contexto para a interação e para a aprendizagem que aí ocorrem”. Acrescentamos a essa perspectiva a crença de que esse contexto é atravessado por fatores que transcendem esse espaço físico, admitindo a anterioridade e a exterioridade presentes em qualquer cenário.

Trazemos à baila o pensamento de Pennycook (2001) que focaliza que a sala de aula é palco dos contextos sociais, culturais e políticos. E o professor sendo parte fundamental desse palco deve constituir-se crítico. Em geral, percebemos que a constituição social, histórica, política e cultural mutável do cenário deve ser levada em conta e não pode ser prescrita.

Cada cenário tem suas peculiaridades constitutivas que estão sempre em processo de transformação, e isso se torna mais aparente no cenário virtual. A sala de aula do século XXI passa pela mudança do “face-a-face” para o “a distância”. A informática eliminou a dependência espacial (ZUMPANO, 2005) e os *softwares* levam a realidade à simulação (LÉVY, 1993). As possibilidades de meio e de suporte ampliam-se, e por mais que hajam muitas barreiras que impedem a popularização dessa realidade, não há como nos cegar ao quão crescente ela se coloca. Várias são as investigações que se valem ao mesmo tempo do cenário presencial e virtual. Nessa linha, Paiva (2001) sintetiza as diferenças entre a sala de

aula tradicional e a sala de aula virtual, mostrando o processo de desterritorialização⁴⁸ da sala de aula e os possíveis benefícios para a maior participação dos aprendizes.

Apresentamos nosso cenário de pesquisa em três seções, sendo (i) o programa *English for All Pro*, seção em que delineamos o contexto de formação continuada e como o programa acontecia antes de inserirmos os conteúdos de novas tecnologias; (ii) o cenário presencial, que trata do contexto presencial do curso de letramento digital contextualizado; e (iii) o cenário virtual, que traz considerações acerca do contexto a distância do curso de letramento digital contextualizado.

2.2.1 *English for All Pro*: o programa

O Programa de Formação Continuada para professores de inglês da Rede Pública do Pólo Triângulo, *English for All Pro*, é uma parceria de um instituto de idiomas da cidade de Patrocínio (MG), da Superintendência Regional de Ensino deste município, e da Embaixada dos Estados Unidos no Brasil. Para que a Embaixada se torne parceira, é necessário que o programa siga algumas diretrizes básicas (ANEXO 4). Além dessas diretrizes, as facilitadoras procuram planejar os diferentes cursos para atender as demandas dos professores-alunos envolvidos no processo.

Como apresentado anteriormente, este programa aborda quatro aspectos da formação dos professores-alunos: (a) desenvolvimento lingüístico, (b) a capacitação relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, (c) sua formação teórico-crítica, construindo assim o perfil do professor-pesquisador, e ainda (d) discussões acerca de aspectos culturais que contemplem os Estados Unidos e o Brasil.

⁴⁸ “O conceito de desterritorialização pode ser entendido como movimento, fluxo, aquilo que não se fixa em um território, que não perde a sua virtualidade” (MONTEIRO, 2004, p. 112).

No aspecto do desenvolvimento lingüístico, o objetivo do programa é trabalhar as denominadas ‘quatro habilidades’ lingüísticas básicas – audição, fala, leitura e escrita. Ao lidar com essas habilidades, enfatiza-se as questões de pronúncia, gramática e vocabulário. Diversos pesquisadores apontam a necessidade de professores de inglês desenvolverem continuamente sua competência lingüística no que tange à língua alvo (HARMER, 1998; SPRATT, 1994; UR, 1991). É seguindo esse objetivo de melhoria lingüística que as facilitadoras posicionam-se.

O segundo aspecto para essa formação é a capacitação para o processo de ensino e aprendizagem. É conduzido um trabalho que abrange vários recortes da formação pedagógica dos professores, considerando as inteligências múltiplas. Assim, os professores-alunos podem utilizar diferentes meios para a construção do conhecimento em parceria com seus alunos. Em um depoimento, Gardner (*apud* SMITH, 2002 s/p) posiciona-se, dizendo: “Eu quero que meus filhos entendam o mundo, mas não apenas porque o mundo é fascinante e a mente humana é curiosa. Eu quero que eles o entendam para que se posicionem de modo a torná-lo um lugar melhor”. A citação apresentada levanta a questão da construção do conhecimento abrangente, para que professores e alunos sejam produtivos durante o processo de ensino e aprendizagem e possam, conseqüentemente, entender melhor o mundo que os cerca.

Um outro aspecto proposto para essa formação continuada é a formação teórico-crítica dos professores-alunos. A docência permeada de um embasamento teórico-metodológico e um conjunto de técnicas de apresentação e prática poderá levar o aluno a ser parte ativa do processo de ensino e aprendizagem. Moita Lopes (1996, p. 179) critica que “tradicionalmente, os cursos de formação de professores de línguas têm, minimamente, incluído aspectos relativos à competência lingüística do professor-aluno”, e acrescenta que mesmo que haja referência às competências literária e de ensino, os cursos “ressentem de uma

base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula” (*ibid*). Podemos acrescentar a todos esses aspectos a possibilidade de formação do professor-aluno como um professor-pesquisador. Tal professor poderá se posicionar como pesquisador a partir do momento em que tiver embasamento teórico e for crítico em relação à sua práxis.

Finalmente, o programa de formação continuada em questão propõe a análise de aspectos culturais, o que ocorre por três motivos distintos. O primeiro motivo parte da percepção dos facilitadores de que língua e cultura são indissociáveis. O segundo motivo é que os temas culturais mostram-se interessantes para os professores-alunos que são bombardeados por seus alunos com perguntas de cunho cultural, geralmente relacionadas aos hábitos cotidianos dos falantes nativos da língua que estão estudando. O terceiro motivo é que um dos órgãos envolvidos, a Embaixada, exige um componente da cultura dos Estados Unidos no conteúdo programático, como contrapartida por seu apoio.

2.2.2 Cenário Presencial do Curso para o Letramento Digital Contextualizado

O curso tinha como objetivo contribuir para o letramento digital contextualizado dos professores. Durante sete encontros presenciais com duração de quatro horas cada, foram trabalhados com as professoras-alunas⁴⁹ tópicos relacionados à aplicação do computador e da *Internet* ao processo de ensino e aprendizagem. As novas tecnologias podem ser utilizadas para (i) facilitar (em questões de tempo e espaço) o engajamento das professoras nesse processo de capacitação continuada e ainda (ii) proporcionar a oportunidade de um estudo colaborativo, formando assim profissionais interligadas para uma constante melhoria do processo de ensino e aprendizagem de inglês na Rede Pública. A inserção do computador e da

⁴⁹ Doravante, utilizaremos o feminino, professoras-alunas, pois o grupo de participantes do curso para o letramento digital foi composto de mulheres.

Internet deu-se mediante tarefas que deveriam ser executadas semanalmente a distância utilizando esses meios para pesquisa e comunicação.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, o cenário presencial mudou durante o programa. O cenário principal para os quatro primeiros encontros foi um pequeno salão na sede da Superintendência Regional de Patrocínio (MG), adaptado para nosso curso. Esse salão ficava entre duas alas da Superintendência e, portanto, havia a necessidade de alguns funcionários o atravessarem esporadicamente. Havia um computador ligado a um aparelho de *datashow* e a imagem era projetada na parede frontal. Esse computador estava conectado à *Internet* banda larga. As participantes sentavam-se face à projeção e às facilitadoras, em cinco fileiras de seis cadeiras. Durante o primeiro encontro, a sala de informática da Superintendência, que disponibilizava cinco computadores conectados à *Internet* banda larga, foi utilizada.

Devido aos problemas detectados durante a pesquisa e a aparente necessidade de mais computadores para um atendimento mais individualizado, os outros encontros aconteceram em outro ambiente. O cenário passou a ser a sala de informática de um colégio público municipal. Nessa sala, dezoito computadores conectados à *Internet* banda larga foram disponibilizados, e a sala era fechada possibilitando mais privacidade às participantes, o que reduziu a interferência externa durante os encontros.

2.2.3 Cenário Virtual do Curso para o Letramento Digital Contextualizado

Vários recursos possibilitados pelo computador e pela *Internet* constituíram o cenário virtual. As ferramentas *Word* e *Powerpoint* disponibilizadas pelo computador foram utilizadas não apenas como ambiente para explicação das tarefas, enviadas como anexo, mas também para a realização de tarefas. Utilizamos também a ferramenta *Excel* para sugerir a

organização de uma planilha com notas de alunos. Todavia, o foco maior do nosso trabalho foi o uso de ferramentas da *Internet*. Portanto, detalhamos as ferramentas assíncronas mais utilizadas durante o programa de letramento digital, sendo estas *Yahoo!®Mail*, *Yahoo!®Groups* e *Filamentality*.

2.2.3.1 Yahoo mail

Todas as três facilitadoras e as participantes presentes abriram uma conta de *e-mail* no *freeware* *Yahoo!®Mail*, seguindo o mesmo padrão, nome_sobrenomeefap@yahoo.com, para sua comunicação a distância. As contas de *e-mail* foram criadas durante o primeiro encontro do grupo.

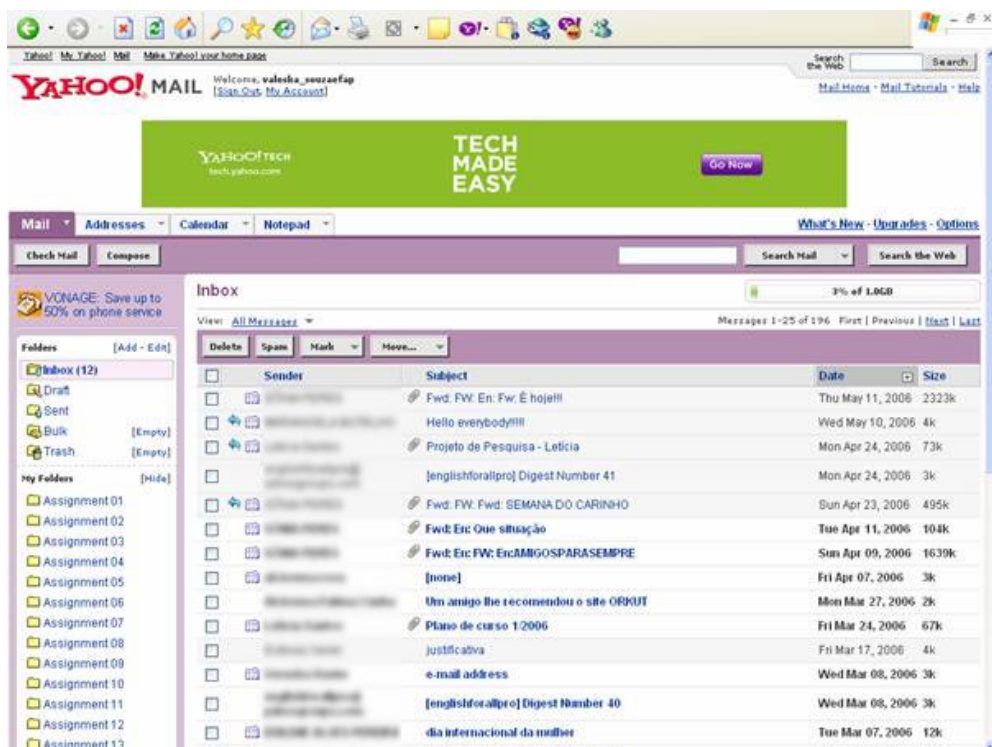


FIGURA 2 - *Yahoo!®Mail*.

Fonte: Disponível em www.yahoo.com. Acesso em 13 maio 2006.

2.2.3.2 Yahoo groups

No terceiro encontro, uma das facilitadoras demonstrou como se cadastrar ao grupo criado para comunicação das participantes do programa, já disponível pelo *site* www.groups.yahoo.com, e intitulado “*englishforallpro*”.

A ferramenta *Yahoo groups* funcionou como o fórum para as interações das participantes, quando os assuntos não eram apenas de interesse individual.

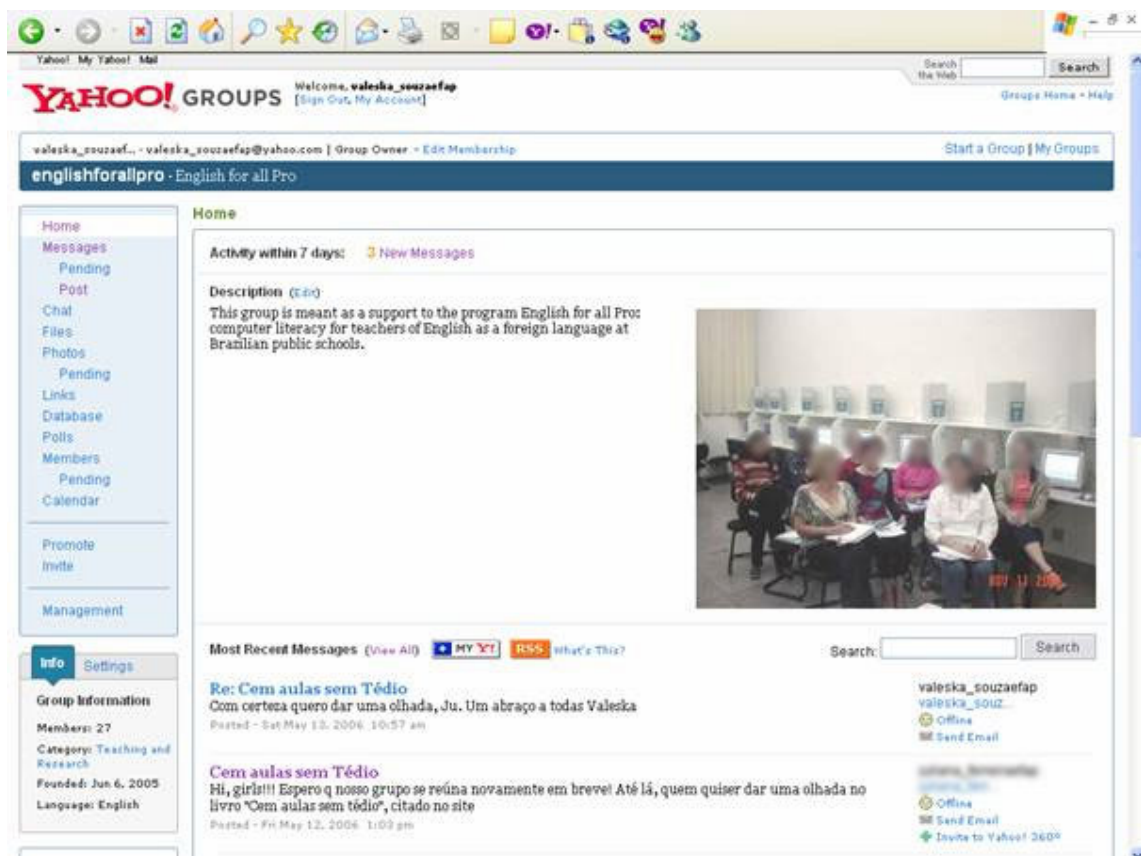


FIGURA 3 - Yahoo!®Groups.

Fonte: Disponível em <http://groups.yahoo.com/group/englishforallpro/> (visível somente para membros) . Acesso em 13 maio 2006.

2.2.3.3 Ferramenta de Autoria *Filamentality*

Segundo Axt (1998), os textos produzidos em ambiente de autoria constituem-se como nós cristalizando os conceitos em circulação, e as ligações que unem esses nós marcam as trajetórias da construção sócio-cognitiva do conhecimento. Faz-se necessário descrever o ambiente de autoria que utilizamos para construção de conhecimento, o *freeware* intitulado *Filamentality*.

Este é um *site* (a) que pode ser navegado por professores para um conhecimento mais aprofundado dos tópicos de seu interesse, (b) do qual podem ser retiradas sugestões de atividades práticas para serem utilizadas em sala de aula, e (c) que pode ser utilizado para produção de páginas de busca de assuntos educacionais.

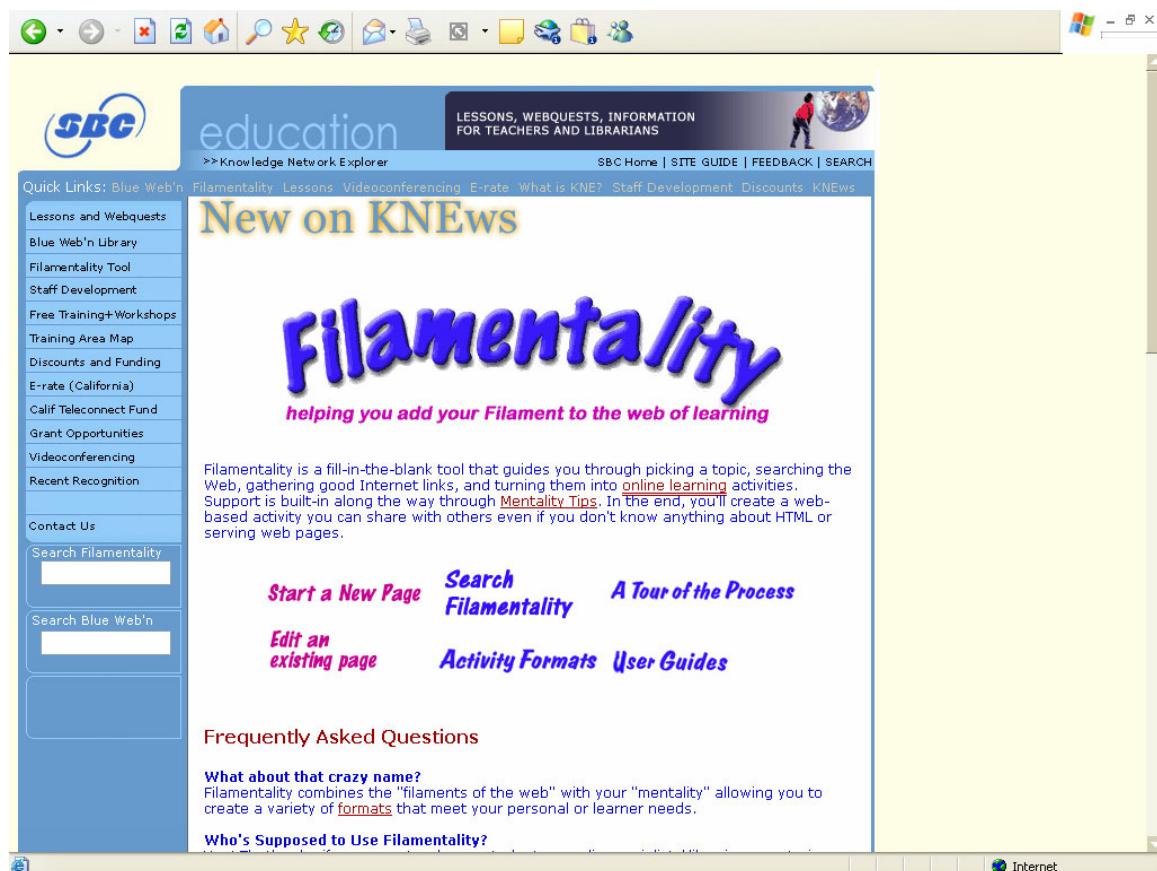


FIGURA 4 – FILAMENTALITY HOMEPAGE.

Fonte: Disponível em <http://www.kn.pacbell.com/wired/fil/index.html>. Acesso em 13 maio 2006.

A primeira utilidade dessa ferramenta é seu dispositivo de busca em uma de suas páginas principais. Digitando o tópico de seu interesse no espaço designado no canto inferior esquerdo, o programa traz várias possibilidades de páginas que podem ser navegadas pelo usuário. Se o usuário precisa inteirar-se de assuntos teóricos e acadêmicos, ele pode nomear aquele de seu interesse e os resultados trazidos podem ser analisados para uma escolha; o usuário tem em mãos uma ferramenta de auto-formação. Uma outra alternativa, nessa mesma página principal, é a busca por atividades que podem servir de recurso para a condução pedagógica do professor.

Adicionalmente, seguindo um roteiro simples e auto-explicativo (ANEXO 5), os professores podem nortear seus alunos durante uma tarefa no próprio ambiente escolar, o que pode complementar o trabalho face-a-face, ou mesmo na perspectiva do ensino a distância. Utilizando mecanismos de busca, eles procuram páginas de seu interesse pela vasta *web* para a formatação de um processo de ensino e aprendizagem embasado em um grupo de alunos, um tópico ou mesmo um objetivo de estudo.

Os cinco formatos dessa ferramenta (MARCH, 1997) são: pesquisa de informação, pesquisa de exploração, questionário de informação, questionário de opinião, ou mesmo desenvolvimento argumentativo⁵⁰.

A pesquisa de informação (*hotlist*) é um espaço para começar a integrar a *web* no processo de ensino e aprendizagem em uma coleção de ambientes virtuais que o professor julga úteis, interessantes ou mesmo peculiares. Com os navegadores disponíveis no momento, uma coleção de *sites* pode ser montada através do simples sistema de “favoritos” e da ferramenta “cola e copia”, formando assim um ambiente referencial para alunos e professores. O segundo formato, que aqui nomeamos pesquisa de exploração (*multimedia scrapbook*), provê um conjunto de acessos a uma variedade maior de mídia e conteúdos ilustrativos, como

⁵⁰ Os nomes que demos aos formatos da ferramenta não correspondem à tradução das palavras, e sim a uma adaptação devido à função que cada um desempenha.

fotografias, mapas, histórias, fatos, citações, vídeos, entre outros. Os dois primeiros formatos são mais adequados para internautas não tão proficientes. Os três outros formatos demandam uma maior familiaridade com o meio digital.

Para desenvolver um conhecimento mais sólido sobre um assunto, o formato mais apropriado é o questionário de informação (*treasure hunt*). Este pode ser produzido com a estratégia de encontrar *sites* que fornecem a informação desejada e para cada um desses *sites* levantar uma pergunta para pesquisa. Esse questionário pode ainda culminar em uma grande pergunta que servirá como resumo ou aspecto prático do material elaborado. O quarto formato é denominado questionário de opinião (*subject sampler*) através do qual a *Internet* torna-se real e envolvente, pois trabalha com o posicionamento emocional dos usuários, para os quais são apresentados *sites* intrigantes organizados ao redor de um tópico principal. O último formato possibilita ir além de fatos rumo a uma análise mais madura sobre um tópico, e é denominado desenvolvimento argumentativo (*webquest*). Esse formato constitui-se em um debate sobre um tópico sob diferentes perspectivas. São determinados papéis para cada internauta, neste caso, estudante, que acessa o *site*, e cada participante do debate deverá percorrer um caminho na *Internet* para encontrar subsídios no intuito de completar a tarefa proposta.

Entretanto, para que essa ferramenta possa ser utilizada satisfatoriamente, os usuários precisam estar familiarizados com a WWW. Eles devem entender que, como pontua Lévy (1998, p. 11), “em lugar de um texto localizado, fixo sobre um suporte de celulose, em lugar de um pequeno território com um autor proprietário, um início, um fim”, nos confrontamos com “um documento dinâmico, aberto, onipresente” que nos envia a outros documentos dessa natureza. Foi, também, com esse intuito que houve a exploração da WWW: para a construção de conhecimento para posterior utilização da ferramenta *Filamentality*.

2.3 Participantes da pesquisa

Nesta seção, detalhamos as informações disponibilizadas pelas participantes da pesquisa. Obedecendo aos princípios éticos dos estudos na área das Ciências Humanas, solicitamos que cada participante permitisse o uso dos registros disponíveis. Tivemos, como professora-pesquisadora, o cuidado de produzir um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B) assinado pelas participantes consentindo o uso de qualquer excerto de fala ou escrita na pesquisa, assegurando sigilo de seus nomes.

2.3.1 Escolha das Participantes da Pesquisa

Convidamos, por meio impresso, profissionais que trabalham na área de docência de língua inglesa da Rede Pública, e que pertencem à Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio – MG. A proposta era participar de um curso para letramento digital dentro de um programa de formação continuada para profissionais na área de inglês.

Esse convite foi apresentado como facultativo, mas aquelas que aceitaram participar estavam cientes de que o processo de letramento digital seria analisado para fins de pesquisa acadêmica. Não houve qualquer limitação de idade, gênero ou tempo de serviço. Houve apenas uma limitação em relação ao nível de conhecimento lingüístico, que deveria ser pelo menos básico segundo o diagnóstico lingüístico.

2.3.2 Perfil das Professoras-alunas

Delineamos nos parágrafos seguintes o perfil das participantes de nossa pesquisa. Todas participaram do curso para letramento digital do programa de formação continuada de

professores de língua inglesa da Rede Pública do Pólo Triângulo, *English for All Pro*. A fonte das informações aqui apresentadas foi um questionário semi-estruturado (APÊNDICE A) respondido por todas as participantes.

O grupo foi formado, a princípio, por 30 (trinta) mulheres. Houve a evasão de 7 (sete) participantes durante o período do curso, e, portanto, apenas 23 (vinte e três) participantes completaram o curso. Como a pesquisa visou investigar o processo de letramento digital também em um período após o término do curso, não utilizamos os registros de 6 (seis) outras professoras-alunas, que não participaram da fase final da pesquisa. Analisamos, então, a participação de 17 (dezessete) professoras-alunas.

A idade das participantes da pesquisa variou de 18 anos a mais de 50 anos. Três participantes encontravam-se na faixa etária de 18 a 24 anos. Não havia participantes na faixa etária de 25 a 30 anos. Seis participantes encontravam-se na faixa etária de 31 a 36 anos, e outras três entre 37 e 41 anos. Quatro participantes tinham entre 42 e 50 anos, e apenas uma professora tinha mais de 50 anos.

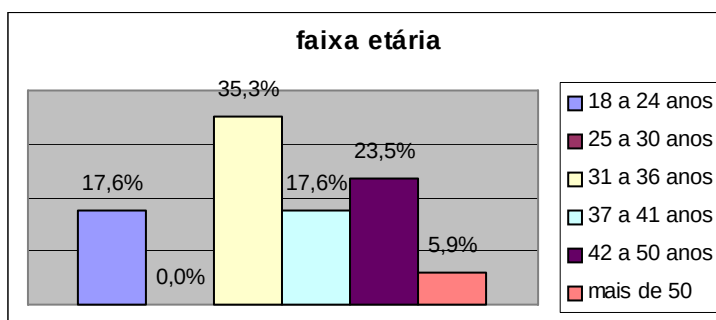


GRÁFICO 1 – Perfil das participantes: faixa etária.

Fonte: Questionário semi-estruturado.

A área de formação acadêmica de todas as participantes é a área de Letras. Das 17 participantes, duas ainda estavam cursando Letras, sete eram graduadas, e oito haviam completado seu curso de pós-graduação *Lato Sensu*.

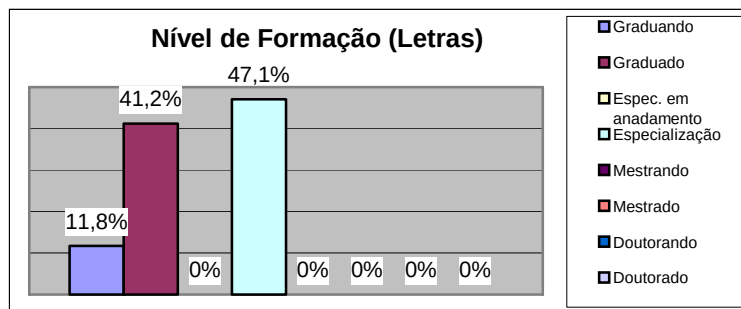


GRÁFICO 2 – Perfil das participantes: nível de formação.

Fonte: Questionário semi-estruturado.

Além da formação acadêmica, ressaltamos que a formação complementar no exterior, em país onde a língua inglesa é oficial ou primeira língua, dividiu as participantes em dois grupos. Três participantes tiveram experiência no exterior, em países onde a língua inglesa é considerada nativa, em algum período de suas vidas, enquanto as outras treze participantes nunca viajaram ao exterior. Uma das participantes não respondeu à questão.

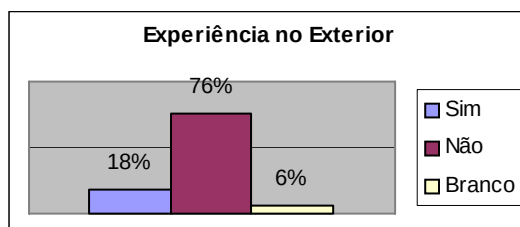


GRÁFICO 3 – Perfil das participantes: experiência no exterior.

Fonte: Questionário semi-estruturado.

Quanto ao conhecimento lingüístico das participantes, investigamos duas áreas diferentes por meio de testes reconhecidos por agências de renome. As participantes fizeram um teste de conhecimento de recepção e produção de língua inglesa embasado no TOEFL (ANEXO 6). Esse teste continha questões de compreensão auditiva, conhecimento de estrutura gramatical e de vocabulário da língua, entendimento e produção escrita, e produção

oral. Em uma escala de 0 a 100, a nota mais baixa foi 38 e a nota mais alta foi 94. Consideramos duas participantes com nível elementar de língua inglesa, pois atingiram entre 38 e 50 pontos. Uma participante obteve de 50 a 59 pontos, sendo considerada de nível pré-intermediário. Quatro delas atingiram de 60 a 69, estando na faixa intermediária. Seis professoras-alunas obtiveram entre 70 e 79 pontos, sendo colocadas na faixa pós-intermediária. Consideramos em um nível avançado uma participante que obteve entre 80 e 89 pontos e proficiente a que atingiu entre 90 e 100. Duas professoras não participaram do teste, pois não puderam comparecer ao encontro de divulgação e seleção na sua totalidade.

Contrastamos as pontuações obtidas pelas participantes com a auto-percepção das mesmas do seu conhecimento lingüístico. Como pode ser observado no Gráfico 4, a maioria das professoras considerava o seu nível de conhecimento de língua inglesa entre regular e bom. Observamos que não houve uma divergência considerável entre a auto-percepção das participantes e o conhecimento apresentado no teste conduzido no que se refere a quinze das participantes.

Entretanto, atentamos ao fato de que duas participantes demonstraram uma auto-avaliação diferente do resultado do teste de conhecimento lingüístico. A participante com a maior pontuação, 94%, considerou o seu conhecimento de língua inglesa como regular. Já a participante com a menor pontuação, 38%, considerou o seu conhecimento entre regular e bom.

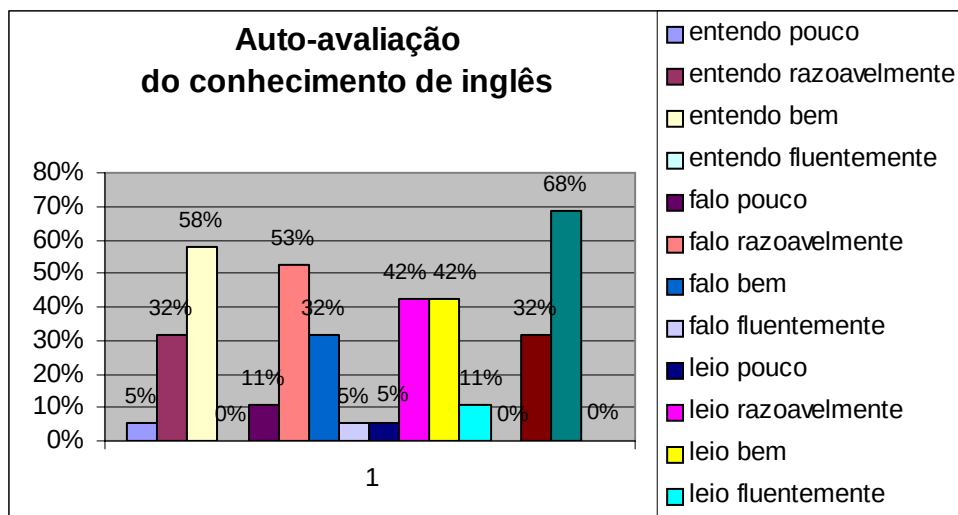


GRÁFICO 4 – Perfil das participantes: auto-percepção do conhecimento lingüístico.

Fonte: Questionário semi-estruturado.

O conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês, juntamente com os conceitos relacionados ao idioma e a seu uso, e ainda os fundamentos desse processo e desses conceitos, foram avaliados pelo pré teste *TKT*, cedido pela *CambridgeEsol Examinations* (cf. 2.4.2.3). Em uma escala de 0 a 80, a nota mais baixa foi 14 e a nota mais alta foi 60. Consideramos que doze participantes apresentaram conhecimento limitado ou básico, obtendo notas entre 14 e 44 pontos. Quatro participantes conseguiram 45 ou mais pontos no teste, demonstrando um conhecimento mais aprofundado. Uma professora-aluna não fez o teste, pois não pôde comparecer ao pré-encontro.

Durante todo ou parte do período da pesquisa, todas as participantes atuavam na área de docência. Dezesseis dessas participantes estavam atuando na área de língua inglesa, e outra já havia atuado nessa área, mas estava envolvida com língua portuguesa e literatura no ano em que a pesquisa foi realizada. Das professoras que atuavam em língua inglesa, houve diversidade de cenários em que estavam lecionando, seja ensino fundamental, ensino médio, curso livre ou aulas particulares, e, na maioria dos casos, em dois ou mais desses

cenários. Quatorze participantes atuavam como professoras de língua inglesa no ensino fundamental e/ou médio da Rede Pública no primeiro semestre de 2005.

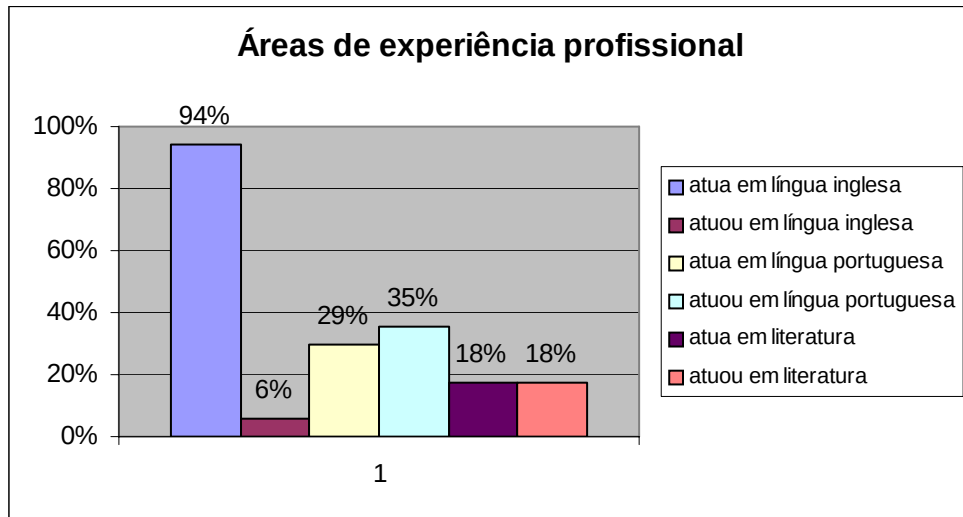


GRÁFICO 5 – Perfil das participantes: áreas de experiência profissional.

Fonte: Questionário semi-estruturado.

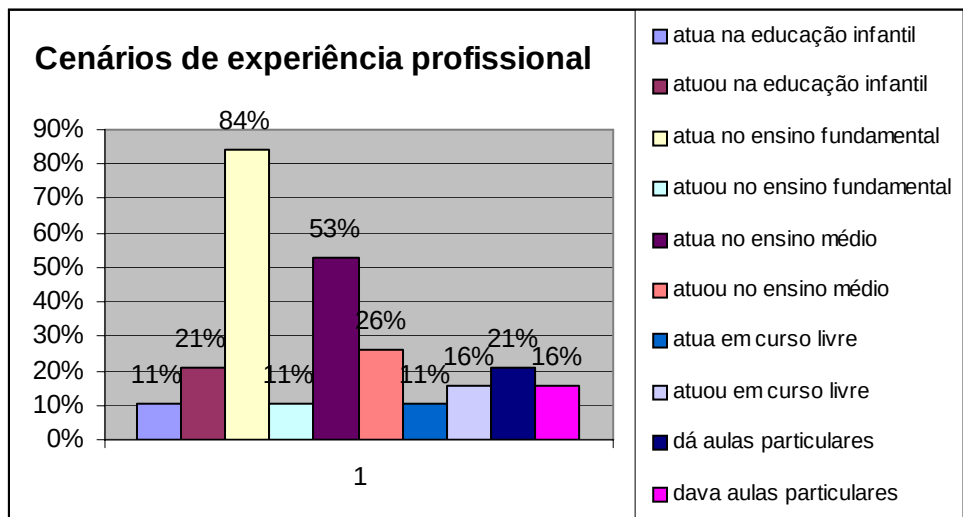


GRÁFICO 6 – Perfil das participantes: cenários de experiência profissional.

Fonte: Questionário semi-estruturado.

Em relação ao tempo de experiência docente, uma das participantes afirmou lecionar há menos de 1 ano, enquanto três delas entre 1 a 5 anos. A maior concentração foi na

faixa de 6 a 10 anos, como apontado por nove das professoras. Duas participantes alegaram ser professoras há 11 a 15 anos e outras duas há 16 a 20 anos.



GRÁFICO 7 – Perfil das participantes: tempo de experiência profissional.

Fonte: Questionário semi-estruturado.

Qual o perfil dessas participantes no que tange ao seu conhecimento e uso de computador e Internet? Todas as participantes, 100%, disseram usar o computador. Dentre essas, a maioria, 41,2% indicaram uso diário, enquanto 35,3% indicaram uso semanal e 23,5% disseram usar raramente. O maior apontamento de uso do computador era para digitação e organização de textos (15 participantes), e apenas 6 participantes usavam *PowerPoint* para apresentações. Nenhum outro uso do computador foi apontado no espaço aberto para informações adicionais, como uso de planilhas ou banco de dados.

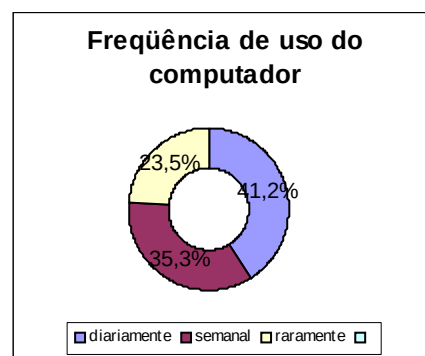


GRÁFICO 8 – Frequência de uso do computador.

Fonte: Questionário semi-estruturado.

Quanto ao uso da *Internet*, a maioria informa sobre o seu uso, sendo 88,2% de usuárias contra 11,8% de não usuárias. Entre as usuárias, 23,5% declararam usar diariamente, 41,2% semanalmente, e 23,5% raramente. Onze usuárias disseram que usavam *e-mail* para comunicação, quatorze usuárias declararam fazer buscas em *sites*, uma usuária indicou que participava de lista de discussão, duas usuárias de fóruns de discussão, três usuárias de *chats*, uma usuária afirmou já haver produzido páginas, cinco usuárias disseram que se comunicavam via *MSN* ou *Skype*, e uma usuária declarou que se socializava por redes de contato. É curioso observar que mesmo as duas usuárias que informaram não usar a *Internet*, apontaram desenvolver atividades na rede, e uma delas explicita que outra pessoa acessa para ela. Outra usuária que informa usar a *Internet* também aponta que o acesso é feito por outra pessoa.

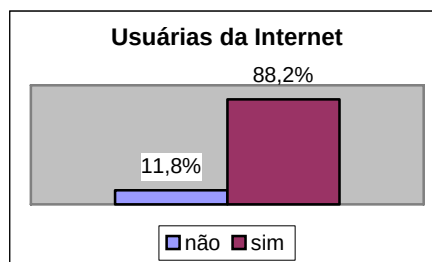


GRÁFICO 9 – Uso da *Internet* para fins pessoais e/ou profissionais.

Fonte: Questionário semi-estruturado.

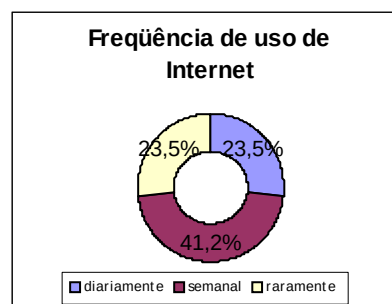


GRÁFICO 10 – Frequência do uso da *Internet*.

Fonte: Questionário semi-estruturado

O maior uso profissional da *Internet* era para pesquisar textos para uso em sala de aula (15 usuárias). Além desse uso, cinco usuárias disseram que já haviam usado plano de aula encontrado em um *site*, uma informou haver participado em um fórum de discussão na área de educação, uma declarou que já havia participado em lista de discussão na área educacional, quatro usuárias disseram que já haviam enviado idéias para outros professores via *e-mail*, e uma afirmou ter participado de projetos educacionais on-line. No espaço aberto para informações adicionais, uma das professoras-alunas acrescenta o fato de usar a *Internet* para procurar letras de música e suas traduções.

Foi um consenso unânime que a *Internet* pode ser utilizada como ferramenta no ensino de inglês. Dez professoras-alunas sugeriram maneiras em que a *Internet* poderia ser inserida no contexto educacional. Algumas enfatizaram a questão de ser um recurso, fonte de novas informações, jogos, materiais didáticos e dicas educacionais. Outras apontaram a potencialidade de comunicação, especialmente entre profissionais da mesma área.

2.3.3 Perfil das Facilitadoras

Para completar as reflexões acerca do grupo de participantes, resta-nos fornecer uma descrição das facilitadoras do curso para o letramento digital contextualizado. O grupo que conduziu os trabalhos era formado pela professora-pesquisadora e duas auxiliares. Ficou explícito na reunião de apresentação que cada uma delas agregaria ao grupo uma característica predominante, o que possibilitaria uma equipe diversificada, mas colaborativa. Em outras palavras, elas se completariam para desenvolver o melhor trabalho possível.

A professora-pesquisadora contribuiria com sua experiência na formação de professores. Técnica em magistério, graduada em Letras, especialista em ensino e aprendizagem de língua inglesa, e mestranda em Lingüística, esteve sempre envolvida na

formação de alunos e professores. Sua experiência como professora universitária e coordenadora de instituto de idiomas embasaram seu trabalho nesse projeto. Seu conhecimento em relação às novas tecnologias advinha de sua participação em educação a distância em cursos de extensão.

Uma das auxiliares contribuiria para o grupo com sua experiência adquirida na área de docência na rede pública nos últimos anos. Graduada em Letras e especialista em ensino e aprendizagem de língua inglesa, tinha a sala de aula da escola pública um dos seus locais de trabalho. Seu conhecimento em relação às novas tecnologias advinha de disciplinas cursadas em sua pós-graduação *lato sensu*.

A outra auxiliar contribuiria para o grupo com sua experiência no exterior e na área de tradução. Técnica em magistério, graduada em Letras, e especialista em Tradução pela UFMG. Sua experiência no exterior advinha tanto de intercâmbio como de acompanhamento de grupos de estudantes. Seu conhecimento em novas tecnologias advinha de sua pós-graduação *lato sensu*, e de prática cotidiana.

Todas as facilitadoras já tiveram experiência no exterior, em países de língua inglesa, e já haviam passado por diversos testes internacionais que comprovam sua proficiência na língua inglesa. Além disso, todas atingiram mais de 65 pontos no pré teste TKT, cedido pela *CambridgeEsol Examinations* (cf. 2.4.2.3). De acordo com o manual de referência, isto significa que todas apresentam um conhecimento extenso em todas as áreas testadas. É importante ressaltar que todas já tiveram experiência em formação continuada, pois trabalharam em outros módulos do programa em questão.

2.4 Procedimentos metodológicos

Dividimos esta seção de procedimentos metodológicos em procedimentos de pesquisa e coleta, instrumentos de coleta de registros e procedimentos de análise.

2.4.1. Procedimentos de pesquisa e coleta

Nossa investigação ocorreu em três fases e em cada uma delas seguimos os mesmos passos metodológicos, o que resultou em um processo em espiral. Na primeira fase, coletamos informações sobre as participantes. Distribuímos os questionários pré-curso com antecedência e assim que as participantes os devolveram no primeiro encontro, processamos o que foi registrado obtendo dados que nos nortearam na adaptação do primeiro rascunho de conteúdo programático que seria oferecido.

Nessa fase, nos reunimos com as participantes para o encontro de divulgação e seleção e aplicamos o teste de conhecimento lingüístico, que será devidamente descrito nesta seção. Nesse encontro, negociações ocorreram entre as facilitadoras e professoras-alunas para que pudéssemos compilar o contrato do curso. Digitamos as ponderações iniciais e já no pré-encontro, quando aplicamos o teste de conhecimento metalingüístico e descrevemos o curso, todas receberam cópia das diretrizes básicas do curso (APÊNDICE C).

Além do encontro de divulgação e seleção e do pré-encontro, fizeram parte dessa fase três outros encontros instrucionais que ocorreram no salão da Superintendência. Nesses encontros, que foram gravados em vídeo para observação posterior, as facilitadoras trabalharam com as professoras-alunas participantes componentes do conhecimento digital e virtual, além dos quatro aspectos da formação de professores-alunos pressupostos pelo programa, como descritos anteriormente. Para completar a coleta de dados do processo, foram

designadas tarefas a serem feitas em meio digital e virtual e a professora-pesquisadora produziu notas de campo.

Na fase intermediária, aconteceram outros três encontros, que também foram gravados em vídeo e nos quais tarefas foram designadas e notas de campo produzidas. A diferença é que esses encontros aconteceram na sala de informática de um colégio, o que foi descrito previamente. Outras mudanças adviram da reflexão sobre os desdobramentos da fase inicial, o que ocorreu com a colaboração das opiniões das participantes. Como a formatação do curso propunha vínculo com o que era vivido no cotidiano das professoras-alunas, notamos que houve uma maior abertura para participação e engajamento nas discussões que definiriam os novos rumos a serem tomados no curso.

Na fase final, que ocorreu um ano após o término do curso, utilizamos as análises dos desdobramentos da fase intermediária para delinear um reencontro final com as professoras-alunas. Como preparação para esse reencontro, aplicamos um questionário pós-curso para compreendermos os possíveis impactos do curso para o letramento digital dessas professoras, como proposto em nossas perguntas norteadoras da pesquisa. No reencontro, aplicamos um roteiro de tarefas (APÊNDICE G) embasadas nos itens presentes no questionário pós-curso com o propósito de identificar se a prática reflete a visão apresentada nos questionários. Além disso, dialogamos com as professoras-alunas com o intuito de escutar o discurso dessas em relação ao processo de letramento digital contextualizado, o que foi registrado em notas de campo por nós, como pesquisadora. Esse reencontro aconteceu em duas partes (Reencontro parte I e Reencontro parte II), pois não foi possível completar todo o roteiro em apenas uma tarde.

Ao delimitar o escopo dos registros que analisaríamos, adotamos a sugestão de Smith (2000) de que áreas relevantes como o desenvolvimento de habilidades de ensino e deslocamento em relação ao conhecimento sobre língua, ensino e aprendizagem devem ser

foco de investigação. Deixamos de fora, então, a análise do desenvolvimento lingüístico e do fator cultural, propostos *a priori* pelo projeto *English for All Pro*.

Faz-se importante ressaltar que, durante o curso, limitamo-nos, quanto à seleção das ferramentas disponibilizadas pela *Internet*, a ferramentas assíncronas de comunicação em rede, dentre essas o *e-mail* e o grupo de discussão. Incluímos, ainda, a WWW (*World Wide Web*) e a ferramenta *Filamentality*, como descrito anteriormente. Evitamos, dessa forma, o uso das possibilidades síncronas, como *chatgroups* e *virtual worlds*. No entanto, na análise, consideramos todas as possibilidades do computador e da *Internet*. Partimos do pressuposto que, após inseridas em um processo de letramento digital, as participantes poderiam se apropriar de outras ferramentas que não aquelas abordadas no curso.

Para a redação deste relatório final, seguimos os procedimentos da PAI, respeitando um plano que poderia ser modificado em função das situações concretas. Esses procedimentos são expostos por Barbier (2004, p. 83) como

apresentação do problema pelos atores de campo, descrição do contexto do campo ou do quadro teórico geral, metodologia de ação e reflexão, análise dos resultados segundo as etapas de um planejamento em espiral, comparação com experiências semelhantes ou teorias apropriadas, conclusões.

Para nossa pesquisa mostrou-se mais adequado acoplar a descrição do contexto do campo ou do quadro teórico geral e a comparação com experiências semelhantes ou teorias apropriadas em uma mesma etapa.

2.4.2 Instrumentos de pesquisa

Os registros foram coletados de diversas maneiras e em diversos momentos para posterior triangulação. Os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de registros para a posterior triangulação foram: (i) questionário semi-estruturado pré-curso, (ii) teste sobre

conhecimento de língua inglesa, (iii) teste sobre conhecimento metalingüístico, (iv) gravação em vídeo e notas de campo para as tarefas presenciais, (v) registro eletrônico das tarefas a distância, e ainda um (vi) questionário semi-estruturado pós-curso.

A triangulação envolveu a coleta de dados de diferentes fontes para que as conclusões da pesquisa pudessem ser testadas, contrastando esses dados entre si (BURNS, 1999). Para um resultado de credibilidade, o contraste de perspectivas pode tomar formas diferentes, como a triangulação de investigadores, metodológica, dentre outras (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991). Para nossa pesquisa adotamos a triangulação de dados, que foram obtidos a partir dos registros coletados pelos instrumentos descritos a seguir.

2.4.2.1 Questionário semi-estruturado pré-curso

Aplicamos um questionário semi-estruturado (APÊNDICE A) antes do início do curso de formação em serviço buscando conhecer o perfil dos professores de inglês da Rede Pública do Pólo Triângulo no que tange aos dados pessoais, formação acadêmica, experiência profissional, experiência com computador e *Internet* e interesse em cursos de formação continuada. Esse questionário coletou as informações necessárias para traçar o perfil do professor de inglês da Rede Pública nessa região e foi previamente aplicado para um grupo piloto para garantir a clareza das questões propostas.

Os questionários foram enviados para as sete superintendências regionais do Pólo Triângulo de Minas Gerais, para serem preenchidos pelos professores dessa região, posteriormente interpretados para servirem como fonte para a decisão inicial de se conduzir ou não a investigação. O que utilizamos em nossa pesquisa foram os questionários respondidos pelas dezessete professoras-alunas que participaram do início ao fim do processo.

2.4.2.2 Teste de conhecimento lingüístico

Aplicamos um teste sobre conhecimento de língua inglesa nas modalidades escrita e oral, embasado nas premissas do *TOEFL*®⁵¹ (ANEXO 6). A análise dos resultados desses testes nos levou ao planejamento inicial do nível de inglês utilizado em nossas interações durante o curso para o letramento digital.

O teste, denominado diagnóstico, constou de cinco partes: (i) expressão escrita, na qual as participantes deveriam escrever um parágrafo na formatação introdução-corpo-conclusão; (ii) estrutura (gramatical), composta de questões de múltipla-escolha (tanto do estilo de completar como de selecionar o erro); (iii) compreensão auditiva, que consistia em pequenos diálogos seguidos de perguntas de múltipla-escolha; (iv) leitura (compreensão escrita), formada por dois textos e perguntas de múltipla-escolha acerca da compreensão textual e de vocabulário; e (v) expressão oral, que fundamentava-se em uma apresentação oral seguindo uma lista de indagações. Para cada parte do teste, foram atribuídos pontos e o tempo que poderia ser usado.

No momento de avaliação, usamos uma grade de equivalência, dentro de uma escala de 0 a 100, para categorizarmos os níveis das participantes. Entre 30 e 49 pontos, consideramos as participantes no nível elementar; entre 50 e 59, nível pré-intermediário; entre 60 e 69, intermediário; entre 70 e 79, pós-intermediário; entre 80 e 89, avançado; e entre 90 e 100, proficiente. Ressaltamos que esta equivalência não segue qualquer padrão referendado, e que tomamos como referência nossa experiência profissional como professora de língua inglesa. Esse teste não teve como propósito caracterizar as professoras-alunas. Serviu apenas de parâmetro para a condução de nossa investigação.

⁵¹ *TOEFL, Test of English as a Foreign Language*, é um teste acadêmico exigido para admissão em faculdades e universidades norte-americanas, elaborado e avaliado por *ETS (Educational Testing Service)* e aplicado no Brasil pelos Centros Binacionais.

2.4.2.3 Teste de conhecimento metalingüístico

Foi aplicado o teste *TKT*®⁵², que avalia o conhecimento sobre o ensino de inglês para falantes de outros idiomas, concentrando-se nos conhecimentos necessários a todos os professores de inglês, na perspectiva adotada pela *Cambridge Esol*. Esse teste objetivo e que atende a padrões internacionais de qualidade, nos orientou em relação ao perfil das participantes no que tange aos seus conhecimentos sobre conceitos e terminologia no campo lingüístico, embasamento sobre o processo de ensino e aprendizagem, planejamento de aulas, uso de recursos para o ensino de línguas, e manejo do processo de ensino e aprendizagem.

No momento de avaliação, usamos a grade de equivalência, em uma escala de 0 a 80 pontos, disponibilizada por *University of Cambridge Esol Examinations* (ANEXO 7) para identificarmos os níveis das participantes. Até 44 pontos consideramos as participantes na faixa 1, que significa conhecimento limitado nas áreas de conteúdo *TKT*; e na faixa 2, o que quer dizer conhecimento básico. De 45 pontos em diante, estimamos um conhecimento amplo e profundo, faixa 3 ou um conhecimento extensivo, faixa 4. Sublinhamos que este teste não objetivou categorizar as professoras-alunas, mas sim fornecer subsídios para as nossas análises.

2.4.2.4 Gravação em vídeo e notas de campo para as tarefas presenciais

Os encontros presenciais foram oportunidades de desenvolver tarefas relacionadas às cinco áreas de evolução que previa o curso: (a) desenvolvimento lingüístico, (b) capacitação relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, (c) formação teórico-

⁵² *TKT, Teaching Knowledge Test*, é um teste de conhecimentos profissionais para professores de inglês, elaborado e avaliado pelo departamento de exames da Universidade de Cambridge, e aplicado no Brasil pelas Culturas Inglesas. Não temos acesso ao teste que foi aplicado às professoras-alunas, pois este foi cedido pela Cultura Inglesa Belo Horizonte, em uma oportunidade de aplicação piloto gratuita. Os testes foram enviados à Cambridge e recebemos apenas a lista de pontuações de nossas participantes. Mais informações disponíveis em: http://www.cambridgeesol.org/support/downloads/tkt_downloads.htm.

crítica, (d) análise de aspectos culturais, e (e) uso do computador e da *Internet*. Cada encontro presencial contou com tarefas que objetivaram o desenvolvimento das professoras-alunas participantes.

Foi feita a gravação em vídeo dos encontros presenciais como técnica observacional para coleta de registros. Esses registros serviram para que a pesquisadora pudesse refletir sobre o processo de desenvolvimento das participantes em sala de aula: ações, exposições de idéias, dentre outros. Durante a reflexão, a pesquisadora utilizou uma lista de perguntas norteadoras (APÊNDICE D) adaptadas da lista de controle proposta por McKernan (1996, p. 104 *apud* BURNS, 1999). Devemos levar em conta que a interpretação de cada filmagem forneceu subsídios para o encontro presencial posterior (reflexão e ação). Essas gravações foram tratadas como suporte para a pesquisa e não com o intuito de análise do discurso das participantes, portanto não se fez necessário a transcrição das falas apresentadas nessas gravações.

As notas de campo foram tomadas, em sua maioria, pela professora-pesquisadora e em alguns encontros, especialmente na fase de reencontro, também pelas outras duas facilitadoras. Mantivemos, como pesquisadora, um diário reflexivo de professor embasado nas notas de campo tomadas e alimentado logo após cada encontro presencial. Esse diário seguiu as postulações de *intimate journal*⁵³. Buscamos observar atitudes diversas expressas pelas participantes e tais registros também serviram para o processo de reflexão e ação.

2.4.2.5 Registro eletrônico das tarefas a distância

As tarefas a distância produzidas pelas participantes no meio digital foram outra técnica para coleta de registros. O meio digital serviu para a produção e armazenamento

⁵³ Entendemos *intimate journal* por uma série de notas pessoais, e até sentimentais, sobre os eventos descritos, feitas em intervalos regulares.

dessas tarefas. A professora-pesquisadora, as facilitadoras e todas as participantes possuíam um *e-mail yahoo.com* para sua interação durante o curso. Além disso, todas participaram do fórum de discussões em seu próprio *yahoo group* que esteve disponibilizado durante e após esse curso de formação continuada. Como parte da proposta deste curso, cada encontro presencial foi seguido de uma seqüência de tarefas a distância (APÊNDICE E), dentre essas, dois questionários avaliativos do curso. A totalidade das tarefas a distância serviu de subsídio para a avaliação final da pesquisa-ação. Holmes (1986, 2005) comunga com esta forma tradicional de coletar registros por meio de análise da produção dos alunos (nesse caso, professoras-alunas). Esse autor sugere analisar o que os alunos produzem como tarefa extra-classe, entre outros tipos de produção analisáveis.

2.4.2.6 Questionário semi-estruturado pós-curso

Após o término do curso para o letramento digital contextualizado como proposta de formação continuada, foi aplicado o último instrumento para coleta de registros. O questionário semi-estruturado pós-curso (APÊNDICE F) foi enviado via *e-mail*, correio ou entregue pessoalmente às participantes. Este questionário foi embasado na matriz avaliativa para o processo de letramento digital contextualizado (cf. 2.4.3) e teve como intuito levantar registros sobre o conhecimento digital na perspectiva da tecnologia existente, tanto no nível da competência como no nível da importância dessa competência, o que foi avaliado pelas participantes. Para contrastar as respostas dadas com a perspectiva do observador, propusemos uma fase de reencontro presencial no qual seguimos um roteiro de atividades (APÊNDICE G). As observações durante este reencontro serviram para uma análise mais cautelosa das respostas das participantes ao questionário. O roteiro de tarefas propostas foi documentado, e as notas de campo foram transformadas em diário reflexivo.

2.4.3 Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise seguiram o paradigma interpretativista. Os registros foram analisados indutivamente por meio de pistas lingüísticas e pela observação das ações e reflexões nas atividades presenciais e a distância. Essas ações realizadas pelas professoras-alunas e as reflexões encontradas em seu discurso foram sistematizadas em planilhas longitudinais. Os recortes de registros foram agrupados em consonância com as diferentes categorias previstas na matriz avaliativa, que será apresentada a seguir. Ela serviu como ponto de partida para nossas observações e foi desenvolvida a partir da perspectiva adotada por Brown e Rodgers (2002):

Uma matriz é qualquer disposição ou tabela, geralmente em duas dimensões, com um grupo de categorias rotuladas ao longo do topo para as colunas e outro grupo de categorias rotuladas abaixo do lado esquerdo para as linhas. Com os dados organizados e resumidos em colunas e linhas, você pode detectar padrões nos dados mais facilmente e pode apresentar e explicar estes padrões aos leitores mais facilmente no relatório do resultado da pesquisa⁵⁴ (p. 234).

Como posto anteriormente, essa matriz foi desenvolvida à luz das reflexões que apresentamos no capítulo 2, no recorte da formação continuada de professores. Apresentamos as micro-competências, tipos de letramento e macro-competências que compõem o processo de letramento digital. Reiteramos que as micro-competências são as habilidades específicas, ou seja, aquelas que o usuário deveria saber no sentido prático para se apropriar do meio digital e virtual. As competências da faixa intermediária são as que nomeamos letramentos. As macro-competências abrangem diferentes tipos de letramento, priorizando o ser humano na díade ser humano e máquina.

⁵⁴ Nossa tradução de *A MATRIX is any array or table, usually in two dimensions, with one set of categories labeled across the top for the columns and another set of categories labeled down the left-hand side for the rows. With the data arranged and summarized in columns and rows, you can more easily detect patterns in the data and can more easily present and explain those patterns to readers of the resulting research report.*

MICRO-COMPETÊNCIAS	TIPOS DE LETRAMENTO	MACRO-COMPETÊNCIAS
- ligar computador, aguardar rotina de inicialização, manejar periféricos (<i>mouse</i>, teclado, impressora, <i>scanner</i>, <i>drives</i>) - usar <i>softwares</i> (editor de texto, editor de apresentação, planilhas, banco de dados, PDF...) - estar familiarizado com sistemas operacionais disponíveis na área de trabalho	Letramento eletrônico	Interatividade
- estar familiarizado com o sistema icônico apresentado pelo computador e <i>Internet</i> - decodificar e entender mensagens visuais presentes no meio digital e virtual	Letramento foto-visual	
- acessar banco de dados de outros computadores, usar FTP - navegar na WWW incluindo aplicações de ajuda, gerenciar favoritos, fazer <i>download</i>, usar mecanismos de busca, pesquisa avançada - estar familiarizado com multimodalidade e hipertexto - jogar no meio cibernético	Letramento de encadeamento ou Letramento de rede	
- estar familiarizado com terminologia do computador - operar linguisticamente em um contexto eletrônico	Letramento lingüístico	
- definir, criticamente, estratégias de busca de informação - criar sistemas análogos para análise e experimentação; aprender a lidar com idéias e não a memorizar comandos - estar familiarizado com manutenção de sistemas, segurança e privacidade - ter ética ao usar a rede conhecendo as questões de direitos autorais e citação bibliográfica - inscrever-se em serviços que alertem sobre novas informações ou desenvolvimentos	Letramento informacional	Autonomia
- localizar, acessar, sintetizar, avaliar e usar informações apresentadas em formatos múltiplos pelo computador ou <i>Internet</i> - criar com ajuda de técnicas digitais um trabalho autêntico integrando informações independentes existentes no meio digital - usar código de HTML incluindo construção de páginas, inserção de imagem, áudio e vídeo	Letramento de reprodução	
- usar ferramentas de comunicação assíncrona - comunicar-se via <i>e-mail</i>, incluindo manejo de anexos - participar de listas de discussão e fóruns - usar ferramentas de comunicação síncrona - participar em <i>newsgroups</i> e <i>bulletin boards</i>	Letramento para comunicação (Letramento sócio-emocional)	Interação
- utilizar diferentes recursos tecnológicos para construir conhecimento colaborativamente - pesquisar/postar textos, planos de aula, dentre outros, a serem usados em sala de aula - compartilhar conhecimento com outros profissionais via comunicação assíncrona e/ou síncrona - participar em projetos educacionais - acessar oportunidades de melhoria de carreira	Letramento para colaboração (Letramento sócio-emocional)	Colaboração

QUADRO 3 – Matriz avaliativa para o processo de letramento digital contextualizado

É valioso esclarecer o motivo de apresentarmos o “letramento sócio-emocional” duas vezes entre parênteses. Para Eshet-Alkalai (2004) este letramento engloba as noções de colaboração e interação. Supomos que a macro-categoria “interação” poderia encampar a noção de “colaboração”; apenas agimos colaborativamente se interagimos, mas nem sempre nossas interações são no intuito de colaborar. Decidimos, contudo, manter essas duas categorias separadas porque como estamos tratando de uma matriz contextualizadora, analisar o processo colaborativo separadamente nos auxiliará a entender quais as interações aconteceram apenas no nível da comunicação e quais delas ocorreram no intuito de construção colaborativa de conhecimento.

Reiteramos nossa observação de que algumas habilidades poderiam estar relacionadas a letramentos diferentes, e os letramentos a macro-competências diferentes das que apontamos. No entanto, para conduzir nosso capítulo de análises fez-se necessário partir de um ponto de referência. Este ponto de referência é a matriz para o processo de letramento digital contextualizado, que deve ser relativizada e apenas considerada como base para nossas análises.

É importante, ainda, ressaltar que a noção de contextualização que propomos abarca ainda o sentido de “trabalho com a situação (im)posta”. Nossa pesquisa foi desenvolvida no espaço público e por isso não contávamos com recursos financeiros abundantes. Portanto, vem do contexto a nossa decisão de utilizar *softwares* gratuitos e instrumentos de pesquisa que não demandaram um alto investimento financeiro. Outras decisões que tomamos ao longo da pesquisa também foram embasadas no contexto no qual trabalhamos.

Utilizamos a matriz avaliativa para o letramento digital para as análises do processo e do produto, mas como compararmos os perfis inicial e final das professoras-alunas

em nossa investigação? Tomamos como base os tipos de letramento apresentadas na matriz, a saber, eletrônico, foto-visual, de encadeamento, lingüístico, informacional, de reprodução, para comunicação e para colaboração, e utilizamos um esquema de pontuação para esta comparação. Atribuímos 0 ponto caso a participante não tivesse apresentado micro-competências relacionadas a esse tipo de letramento, 1 ponto caso tivesse apresentado algumas micro-competências relacionadas a esse tipo de letramento, e 2 pontos caso tivesse apresentado a maioria ou todas as micro-competências relacionadas a esse tipo de letramento. Portanto, era possível obter de 0 a 16 pontos na totalização.

Para a fase inicial, tomamos como referência para a nossa análise o questionário semi-estruturado pré-curso, instrumento no qual as participantes informaram seu conhecimento digital e, adicionalmente, observações na fase inicial tanto nos encontros presenciais como nas primeiras tarefas a distância. Para a fase final, o questionário semi-estruturado pós-curso e a fase de reencontro, na qual aplicamos o roteiro de atividades, foram utilizados como referência para análise.

A diferença entre o número de pontos no perfil inicial e no perfil final foi utilizada para determinarmos se o impacto do curso foi insignificante, moderado ou significativo. Esta diferença variou entre 1 ponto a 7 pontos. Consideramos o impacto insignificante quando a variação foi de 1 ou 2 pontos, moderado quando a variação foi de 3, 4 ou 5 pontos, e significativo quando esta variação foi de 6 ou 7 pontos. É relevante ressaltar que esta pontuação serviu apenas para efeito de análise, para termos parâmetros para reflexão.

No próximo capítulo, disponibilizamos aos leitores as análises e discussões acerca dessas análises, descrevendo o desenvolvimento e os desdobramentos do curso para o letramento digital e refletindo sobre os registros coletados à luz da matriz para o letramento digital contextualizado.

CAPÍTULO 3

A EXPERIÊNCIA: relatando observAÇÕES

Neste capítulo, descrevemos o desenvolvimento e os desdobramentos do curso para o processo de letramento digital das professoras de língua inglesa da Rede Pública do Pólo Triângulo, o que se faz necessário para melhor compreensão do processo de pesquisa-ação. Além disso, analisamos os registros coletados à luz da matriz avaliativa para o letramento digital contextualizado, por nós desenvolvida.

Este capítulo se encontra organizado em três seções. Na primeira seção, relatamos todo o processo da pesquisa-ação e refletimos sobre os possíveis impactos do curso, especialmente para a educação continuada e letramento digital das participantes. Adicionalmente, levantamos discussões acerca de nossas reflexões e seus desdobramentos para o percurso. A segunda seção é dedicada às macro-competências que julgamos compor o processo de letramento digital: interatividade, autonomia, interação e colaboração. Investigamos, nessa parte, se houve apropriação dos recursos tecnológicos por parte das professoras participantes. Finalmente, analisamos os resultados do processo e ponderamos sobre a matriz para o letramento digital contextualizado.

3.1 Relato do processo: ações e reflexões

Sendo esta pesquisa uma pesquisa-ação, analisamos os registros coletados ao longo de nossa investigação de forma cronológica, subdividindo esta seção em três partes. A primeira parte refere-se ao período dos encontros presenciais nos quais havia apenas uma máquina para a construção de conhecimento. A segunda, ao período em que houve interatividade individual participante-máquina. E a terceira, ao período de um ano após o curso para o letramento digital.

3.1.1 Momentos iniciais

O encontro de seleção e divulgação aconteceu no dia 1º de junho de 2005. As prováveis participantes compareceram à Superintendência para uma explicação (seguida de troca de opiniões) do que pretendíamos e para o teste diagnóstico escrito e oral de língua inglesa. Além disso, como havíamos distribuído os questionários pré-curso com antecedência, nesse dia elas os trouxeram preenchidos.

Apresentamos a proposta do Programa *English for All Pro*, seu histórico, nossas parcerias e suas respectivas responsabilidades, quem seriam as pessoas envolvidas no curso, e quais seriam os objetivos, a justificativa e a estrutura desse curso, delineados *a priori*. Pedimos às professoras presentes que discutíssemos o que foi apresentado. A discussão ficou mais direcionada às datas dos encontros presenciais, quando mostramos flexibilidade. Outra questão levantada foi a importância da continuidade do programa e reclamações daquelas que não participaram de outros módulos devido à desinformação. Explicamos a intenção de usar o

curso para investigação científica, assegurando que os nomes das participantes seriam mantidos em sigilo.

Em geral, o encontro foi tranquilo e as professoras demonstraram interesse em participar não apenas do curso, mas também da pesquisa acadêmica. Entretanto, o teste diagnóstico gerou certa ansiedade, mesmo depois de assegurarmos que o propósito era de avaliar o conhecimento lingüístico para a preparação do conteúdo programático do curso. Explicamos que o que precisávamos era de um nível básico de conhecimento lingüístico para que as interações se dessem em língua inglesa. Duas professoras se retiraram do local onde o teste estava sendo aplicado alguns minutos após o início da aplicação e decidiram não participar do programa. Já tínhamos nesse momento algo para refletir: até que ponto os benefícios de diagnosticar o nível das participantes para um melhor planejamento e de oferecer o curso em língua inglesa seriam mais relevantes que a garantia do conforto delas?

O fato de professoras licenciadas como docentes de língua inglesa se negarem a participar de um diagnóstico lingüístico (inglês) nos leva a ponderar sobre outro fator. Será que um professor de matemática (ou de história, de química etc.) teria a mesma reação se propuséssemos uma avaliação diagnóstica no escopo da disciplina que este leciona? Nas escolas públicas, o conhecimento lingüístico (língua alvo) tem sido considerado fundamental para estes docentes de língua inglesa? Poderíamos, ainda, questionar a credibilidade de cursos de licenciatura dupla (português/inglês) que não têm capacitado os licenciandos na abrangência necessária para que estes possam assumir seus cargos competentemente. Entretanto, esta inquirição demandaria outro tipo de investigação, à qual não nos propusemos. De qualquer forma, faz-se relevante levantar ponderações dessa natureza para melhor compreendermos o processo de formação continuada em questão.

No dia 10 de junho de 2005, tivemos nosso segundo encontro com 22 das 30 participantes do curso para o letramento digital, que denominamos pré-encontro. Esse pré-

encontro teve como objetivo apresentar os propósitos, a formatação e o conteúdo do curso (que foram realinhados mediante as sugestões dadas no encontro de seleção e divulgação e a análise do questionário pré-curso); apresentar algumas noções básicas relacionadas à *Internet*; e aplicar o teste *TKT*.

De início, promovemos dinâmicas para descontrair as professoras-alunas. Desenvolvemos técnicas de recepção e produção lingüística que, ao mesmo tempo, pudessem contribuir para ambientação com a língua inglesa, já que esta era a língua de interação, e, ainda, ser usadas posteriormente nas aulas das professoras-alunas. Reforçamos como *sites* encontrados na *Internet* (como uma das técnicas se relacionava à música, citamos: www.lyrics.com.br) poderiam servir de fonte para tais atividades. Posteriormente, refletimos se não deveríamos ter trabalhado com o jargão relacionado ao computador e à *Internet* mesmo nas dinâmicas de forma contextualizada, o que não foi feito.

Foi importante deixar claro no pré-encontro como aconteceria o curso e o que era esperado das participantes. Entendendo que mesmo que houvesse o uso de computador e *Internet* por parte das professoras-alunas, considerávamos esse uso limitado. O curso para o letramento digital seria semi-presencial, pois parte do trabalho seria desenvolvido no modo face-a-face e parte no modo a distância. A idéia central era integrar com sucesso os recursos do computador e da *Internet* à prática docente, na formação continuada e na preparação de aulas dessas professoras. Deixamos claro que entendíamos que as escolas ainda não estavam equipadas com laboratórios de informática que pudessem permitir que os alunos usassem o computador e a *Internet* no cotidiano escolar, e, por isso, este não era o nosso objetivo.

As participantes deveriam abrir uma conta de *e-mail* e checá-la pelo menos semanalmente, usar no mínimo quatro horas de seu tempo mensal no programa, e ler os textos propostos. A bibliografia básica do curso foi composta pelas obras de Teeler e Gray (2000) e Brown (2000), além de várias outras fontes advindas da *Internet*. Além disso, apontamos que

seria importante que as participantes tivessem algumas habilidades básicas quanto ao uso de computador, como o uso de *mouse* e de teclado.

Apresentamos como objetivos do curso: conhecer umas às outras para um trabalho colaborativo; promover uma atmosfera que encorajasse participação, autonomia e desenvolvimento profissional; oportunizar às participantes explorar uma gama de recursos *on-line* em uma variedade de áreas de conteúdo que pudessem ser integrados à preparação de aulas e ao desenvolvimento acadêmico e profissional; engajar em discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e fatores pessoais; e, ainda, criar material de autoria usando a ferramenta *Filamentality*.

Ainda no pré-encontro, a professora-pesquisadora, com a ajuda de outra facilitadora, explicou o processo de abertura de conta de *e-mail* via *yahoo.com*. Todos os passos da abertura de conta de *e-mail*, envio e recebimento, foram vistos e revistos durante a exemplificação de abertura de contas, enquanto a professora-pesquisadora mostrava sua própria conta. Alguns dos conceitos abordados nessa tarefa foram: *sign-in*, *sign-up*, *inbox*, *send*, *draft*, *compose*, *reply to sender*, *reply to everyone*, *emoticons*.

Após a exemplificação com a abertura das contas de uma das facilitadoras e uma das professoras-alunas (voluntária), todas as outras fizeram o mesmo processo, de modo que todas tinham uma conta de *e-mail* nesse ambiente. Esse processo foi lento devido à conexão a que tínhamos acesso e ao fato de nem todos os computadores da sala de informática⁵⁵ da Superintendência estarem funcionando. Um outro problema deu-se devido à questão de falta de conhecimento lingüístico e/ou pouco letramento digital (conhecimento de poucas micro-competências relacionadas à interatividade). Isto acarretou às facilitadoras e a um grupo de cinco professoras-alunas o papel de par mais competente e a função de estarem ao lado das outras professoras-alunas auxiliando em cada passo na abertura de conta de *e-mail*.

⁵⁵ A abertura de contas de *e-mail*, após exemplificação, ocorreu na sala de informática (uma pequena sala anexa ao salão onde o curso estava acontecendo, que disponibilizava 10 máquina conectadas à *Internet*).

Para uma noção básica de navegação na WWW, a professora-pesquisadora, por meio de textos distribuídos a todas as professoras-alunas, com o uso da *Internet* para exemplificação, apresentou sugestões de busca na *Web*. Os mesmos textos, em *Word*, distribuídos em papel, foram projetados na tela e utilizamos os *links* disponibilizados no texto para alternar entre *Word* e *Web*. Infelizmente, a conexão lenta impediu que a apresentação fosse tão dinâmica quanto havíamos planejado. Foi necessário preencher os momentos de espera com comentários acerca das sugestões apresentadas.

O primeiro texto (MARCH, 1995) referia-se a sete possíveis aplicações do que está na WWW ao processo de ensino e aprendizagem, a saber (1) enriquecimento, (2) aula *on-line*, (3) ferramenta, (4) referência, (5) recurso, (6) projeto e (7) atividade. Para cada uma dessas aplicações havia uma explicação e um exemplo. Pedimos que as professoras-alunas se voluntariassem para a leitura das explicações. Além da participação no momento da leitura, pedimos que elas sugerissem tópicos de busca quando exemplificávamos cada tipo de aplicação.

Enquanto discutíamos a WWW como ferramenta, apresentamos o *site* <http://images.google.com/> e apontamos como essa ferramenta poderia ser usada para enriquecer avaliações no ensino fundamental, especialmente na 5ª série. Uma das professoras-alunas sugeriu que procurássemos a figura de um gato. Quando encontramos, outra professora-aluna perguntou se poderíamos transferir aquela figura para outro programa. Explicamos, então, a função de colar e copiar e inserimos a figura do gato em um documento de *Word*. Sugerimos, ainda, que elas adicionassem esse *site* a uma pasta de favoritos para que pudessem tê-lo gravado caso esquecessem o endereço.

O segundo texto (disponível em <http://webquest.sdsu.edu/searching/fournets.htm>) destacava quatro filtros para uma melhor busca. Utilizando o mecanismo de busca www.google.com, na parte de busca avançada, o autor do texto sugeria (i) ser específico, (ii)

encontrar frases exatas, (iii) recortar o endereço eletrônico do fim para o início para encontrar o índice, e (iv) buscar páginas similares. Foi sugerido o tema *PREPOSITIONS*, e usamos os quatro filtros para uma busca mais adequada. Foi interessante explicar que não havíamos preparado o tema com antecedência e os resultados daquela busca, que interessaram a todas, aconteceram naturalmente como poderia ocorrer em qualquer busca futura que elas conduzissem.

É importante apontar que a professora-pesquisadora tomou o turno da fala durante a maior parte do tempo, o que não impediu o envolvimento das professoras-alunas e das outras facilitadoras em diversos momentos. Observamos, entretanto, que os questionamentos e sugestões partiram daquelas participantes que obtiveram um nível pelo menos intermediário de inglês, segundo o teste lingüístico. Isso aconteceu, provavelmente, pelo fato de a língua inglesa ser a língua utilizada pelas facilitadoras durante a maior parte do tempo nos primeiros encontros.

Todas as ações foram demonstradas, exemplificadas e demandaram sugestões das participantes no intuito de contextualizá-las ao cotidiano de preparação de aulas e formação continuada das professoras-alunas. Por essa razão, esperávamos o envolvimento de todas as participantes, o que não ocorreu como planejado.

No final da primeira parte do pré-encontro, em um bate papo informal, a professora-pesquisadora conversou em português com as professoras-alunas, buscando um *feedback* imediato. As notas de campo tomadas nesse momento foram convertidas em um diário reflexivo da pesquisadora, como aconteceu em todos os outros encontros. Em geral, elas afirmaram que o curso estava sendo desenvolvido de forma condizente com suas expectativas. Houve um apontamento sobre a dificuldade de acompanhar os dizeres que se deram em língua inglesa. De acordo com uma professora-aluna, isso ocorreu por sua falta de conhecimento lingüístico.

Após o diálogo entre facilitadoras e professoras-alunas, foi aplicado o teste *TKT*. Notamos novamente um certo desconforto nas participantes. Como havíamos explicado, este, como o teste anterior, seria usado apenas como diagnóstico na preparação do curso. Todas as participantes presentes terminaram o teste com mais tranquilidade. Antes de deixarem a Superintendência, cada participante recebeu o texto *Styles and Strategies*, que deveria ser lido para o primeiro encontro.

Os três encontros que se seguiram, denominados 1, 2 e 3, apresentaram quase a mesma formatação do pré-encontro, como o local, a disposição das carteiras e o uso de apenas um computador para toda a sala. Mesmo com essa formatação tradicional, as facilitadoras buscaram adotar uma abordagem construtivista e comunicativa. Algumas atitudes nesse sentido foram: trabalhar os textos selecionados de forma crítica, adaptando-os ao contexto da pesquisa; requisitar a participação de voluntárias entre as professoras-alunas sempre que uma atividade fora demonstrada; utilizar as sugestões de temas dados pelas participantes para a execução de tarefas no cenário presencial; e personalizar as interações por meio de perguntas que pudessem diminuir a lacuna entre a teoria e prática.

Faz-se relevante apontar que as facilitadoras conduziram estes encontros por meio de aulas expositivas, utilizando apresentações feitas no editor *PowerPoint* como recurso visual, e que seus dizeres se relacionavam com aqueles das outras facilitadoras sempre que possível, recapitulando o que já havia sido abordado. Todas as aulas expositivas apresentaram uma sequência similar: uma dinâmica inicial (*warm up*), a apresentação embasada em texto(s) e abertura para perguntas e discussões finais. É importante ainda mencionar que, no intuito de solucionar o problema apontado por uma professora-aluna sobre sua dificuldade de acompanhar a fala em inglês, utilizamos a língua portuguesa para traduzir palavras-chave e quando queríamos enfatizar alguma ponderação.

O encontro 1, de 15 de julho de 2005, contou com a presença de 22 das 30 participantes. Foi iniciado com a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Distribuímos a apostila do curso com todos os textos básicos que seriam utilizados nos encontros posteriores. Combinamos que um dos textos trabalhados durante o encontro deveria ser lido a título de revisão e como embasamento para as tarefas a distância. Prevíamos que a leitura do outro texto já havia sido feita, mas quando perguntamos, fomos informadas que apenas algumas participantes haviam lido o texto parcialmente. Como elas receberam todos os textos, esperávamos leitura prévia para o próximo encontro.

A professora-pesquisadora propôs uma revisão das tarefas (APÊNDICE E) que haviam sido enviadas via *e-mail*, já que apenas algumas participantes as executaram até aquele momento. Argumentamos que seria interessante que as tarefas fossem feitas na semana em que fossem encaminhadas, por mais que a característica assíncrona do meio permitisse que elas fossem executadas a qualquer momento do curso. No início dessa explicação o computador entrou automaticamente em www.yahoo.com.br, quando o desejado era www.yahoo.com, aproveitamos para explicar que escolhemos esse segundo *site* para que pudéssemos praticar a língua inglesa e aprender novas expressões durante o curso. Após rever o processo de acessar a conta de *e-mail*, abrimos a pasta de mensagens enviadas para rever cada uma das quatro primeiras tarefas. Buscamos incentivar aquelas participantes que não haviam completado o que foi proposto.

Nessa parte do encontro, assinalamos dois aspectos observados. Um deles é que ações que já haviam sido abordadas, como a diferença entre responder a todos (*reply to everyone*) e responder ao remetente (*reply to sender*), não foram devidamente executadas pela maioria das professoras-alunas. Notamos que nem todas aprenderiam como fazer apenas escutando e observando explicações. Atentamos, ainda, para a necessidade de se fazer uma ponte mais visível entre as tarefas presenciais e aquelas a distância.

O outro aspecto foi a interação entre as participantes, que parece ter sido influenciada por dois fatores: o conhecimento de inglês e a completude das tarefas. Apenas responderam às perguntas propostas pela professora-pesquisadora, ou mesmo interviam na fala desta, aquelas participantes que conseguiam se comunicar fluentemente em língua inglesa e que haviam completado todas as tarefas.

Podemos dizer que, como professora-pesquisadora, tentamos usar diferentes exemplos que pudessem ser de interesse das professoras-alunas e não contamos as respostas para as tarefas tentando aguçar a curiosidade das participantes, dizendo que só saberiam tais respostas via *e-mail*. Usamos muito tempo nessa explicação e notamos que as participantes pareciam entediadas, o que pôde ser observado pelos bocejos, a passividade e olhares desinteressados. Uma das decisões para os próximos encontros seria ser mais sucinta nas explicações acerca das tarefas a distância. Isso poderia até incentivar uma maior interação e colaboração *on-line* entre facilitadoras e professoras-alunas, ou mesmo entre professoras-alunas.

Em um segundo momento, a professora-pesquisadora explorou o texto *Styles and Strategies* (BROWN, 2000, p. 112-134). Um dos objetivos de se refletir sobre estilos e estratégias de aprendizagem foi colaborar para que as professoras-alunas pudessem encontrar formas mais adequadas ao seu estilo de aprendizagem ao se apropriarem de novos conhecimentos, inclusive no curso em que estavam participando. Além disso, pretendíamos propiciar a reflexão sobre a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, o que poderia colaborar para a prática docente.

Foram abordadas diferenças de estilo no que tange ao ambiente, ao funcionamento do cérebro, à tolerância à ambigüidade, à forma de lidar com questões e problemas, e às inteligências múltiplas. Adicionalmente, estratégias metacognitivas e cognitivas foram debatidas. Durante a fala da professora-pesquisadora, algumas atividades

práticas foram propostas, como um teste diagnóstico sobre a provável predominância de lateralidade cerebral e um jogo de memória. Houve a necessidade de replanejamento do conteúdo a ser abordado por questão de tempo. A última parte da apresentação foi reagendada para o encontro posterior.

Na última parte do encontro, uma das facilitadoras trabalhou o texto *What is the Internet?* (TEELER; GRAY, 2000, p. 1-15). Os assuntos abordados foram a definição e caracterização da *Internet*, um breve histórico sobre o tema, os usos e os gêneros desse meio, como os professores a usam, descrição de *e-mail* e netiqueta, e ainda descrição e navegação na *Web*. Foi uma oportunidade, além disso, de se trabalhar alguns componentes culturais relacionados ao envolvimento dos Estados Unidos com a *Internet*, o que influencia no fato de a língua inglesa estar mais presente na rede que outras línguas.

Fazendo uma síntese do primeiro encontro, ele pareceu bastante técnico e as professoras-alunas demonstraram não estar completamente envolvidas com o programa como esperávamos. Temíamos que o encontro tivesse sido monótono. Os textos acadêmicos mostraram-se bastante complexos e não houve leitura prévia pela maioria das participantes presentes. Nesse ponto do programa, algumas indagações foram levantadas. Será que o problema é o nível de inglês, tanto dos textos como das interações em língua inglesa? Ou o problema é a falta de maturidade e seriedade das participantes? Será que elas estão genuinamente interessadas no curso?

Para tentar resolver o problema da monotonia, no encontro 2, de 5 de agosto de 2005, programamos uma revisão lúdica de alguns pontos abordados nos encontros anteriores. Nesse dia, 27 professoras-alunas estavam presentes. Para minimizar a pouca participação nas tarefas a distância feitas até então, propusemos também uma revisão das tarefas incumbidas às participantes, antes de iniciarmos o programa daquele encontro. Essa revisão foi feita com mais dinamismo para não repetir a monotonia da última explicação de tarefas.

Uma das facilitadoras fez sua apresentação sobre como usar a *Internet* para o estudo cada vez mais autônomo, focalizando questões de pronúncia, vocabulário e gramática. Para introduzir o assunto, a facilitadora discorreu sobre o significado de CALL e listou algumas razões para aprender línguas com o auxílio do computador e da *Internet*. Foram analisados *sites* que poderiam possibilitar o estudo continuado das participantes como aprendizes de língua inglesa. Além dos *sites* indicados no *handout* distribuído (www.sheppardsoftware.com; www.faceweb.okanagan.bc.ca; www.englishclub.com), a pedido das professoras-alunas, a facilitadora ainda apresentou outro de seu uso freqüente (www.onestopenglish.com). Adicionalmente, a facilitadora discutiu com as participantes sobre avaliação de material na *web* e sugeriu alguns quesitos para norteá-las na sua decisão de usar (ou não) um *site*.

Uma observação feita pela facilitadora é que houve uma demora substancial no trabalho *on-line* por problemas técnicos, o que prejudicou o trabalho dinâmico planejado. Notamos, nesse ponto da pesquisa, que as professoras-alunas se mostravam mais interessadas quando oferecíamos sugestões mais práticas e certificavam-se de que tinham todos os *sites* apresentados em suas anotações.

Na seqüência, a professora-pesquisadora fez uma apresentação sobre o capítulo *The Internet in Teacher Development* (TEELER; GRAY, 2000, p. 16-35). Nesse texto, a *Internet* pode ser considerada uma sala de professores virtual, a WWW uma biblioteca de referência, e as listas de discussão os murais de mensagens. São descritos vários recursos oferecidos pela *Internet*, especialmente pela WWW. Um trecho do texto nos levou à reflexão sobre modos diferentes pelos quais a *Internet* pode ser usada na educação, especialmente, no momento atual, em cursos a distância.

Para encerrar o encontro, a professora-pesquisadora ensinou a todas como inscrever-se na lista de discussão *yahoogroups*. Uma facilitadora e uma das professoras-alunas demonstraram todo o processo para servir de modelo às outras participantes.

O encontro 3, realizado em 2 de setembro de 2005, contou com a presença de 20 participantes e foi dividido em duas partes nas quais as facilitadoras abrangeram assuntos relacionados à *Internet*. Uma das facilitadoras analisou, em colaboração com as professoras-alunas, o texto *Internet-based activities* (TEELER; GRAY, 2000, p. 62-80). Esse texto trouxe sugestões de atividades que têm como foco a linguagem, explorando as quatro habilidades, ou seja, leitura, fala, escrita e compreensão auditiva. A facilitadora acrescentou à sua apresentação uma revisão de palavras e expressões relacionadas à *Internet* (*access, browser, download, mailing box, URL*, dentre outras). Para finalizar, uma voluntária produziu um jornal no site www.crayon.net guiada pelas instruções da facilitadora e as opiniões das outras professoras-alunas.

A outra facilitadora trabalhou o texto *The Internet as a materials resource* (TEELER; GRAY, 2000, p. 36-53). Esse texto aborda o porquê de se usar materiais da *Internet* e alguns obstáculos que podem ser encontrados, sugere meios de encontrar materiais para o ensino e aprendizagem de inglês em diferentes formatos (texto, imagem, etc.) e como adaptá-los, e ainda trata do assunto de direitos autorais. A facilitadora utilizou, com sucesso, uma técnica de interação em pares antes da socialização das opiniões das participantes sobre os assuntos propostos. Foi possível observar que as professoras-alunas tomaram mais o turno da fala devido a utilização desta técnica, entretanto continuamos observando o silêncio das participantes com nível de inglês mais elementar.

Consideramos este encontro o último da primeira fase do programa, em que utilizamos um computador para todas as participantes, o que se assemelha muito à sala de aula tradicional. Um dos motivos para tal mudança foi que, como os encontros presenciais

eram realizados no salão da sede da Superintendência Regional de Patrocínio-MG, o espaço era aberto, não oferecendo muita privacidade às participantes. Outra razão foi que tínhamos à nossa disposição o laboratório de informática recém-inaugurado nessa Superintendência com disponibilidade de 10 máquinas. Entretanto, apenas 3 ou 4 desses computadores encontravam-se em funcionamento.

Para compreender o processo de apropriação dos recursos apresentados na fase inicial, ponderamos sobre as tarefas a distância⁵⁶ (APÊNDICE E), além daquelas presenciais aqui relatadas. Nessa fase, buscamos desenvolver as seguintes micro-competências nas doze primeiras tarefas a distância:

- ligar computador, aguardar rotina de inicialização, manejar periféricos (*mouse*, teclado)
- usar *softwares* (editor de texto/recepção e produção, editor de apresentação/recepção)
- estar familiarizado com sistemas operacionais disponíveis na área de trabalho
- estar familiarizado com o sistema icônico apresentado pelo computador e *Internet*
- decodificar e entender mensagens visuais presentes no meio digital e virtual
- navegar na WWW incluindo aplicações de ajuda, gerenciar favoritos, fazer *download*, usar mecanismos de busca, pesquisa avançada
- estar familiarizado com multimodalidade e hipertexto
- estar familiarizado com terminologia do computador
- operar lingüisticamente em um contexto eletrônico
- definir, criticamente, estratégias de busca de informação
- ter ética ao usar a rede conhecendo as questões de direitos autorais e citação bibliográfica

⁵⁶ Todas as tarefas a distância e seus objetivos estão em um quadro explicativo no Apêndice E, portanto, para não nos tornarmos repetitivos, favor conferir este apêndice todas as vezes em que nos referirmos a “Tarefas”.

- localizar, acessar, sintetizar, avaliar e usar informações apresentadas em formatos múltiplos pelo computador ou *Internet*
- comunicar-se via *e-mail*, incluindo manejo de anexos
- participar em *newsgroups* e *bulletin boards*
- utilizar diferentes recursos tecnológicos para construir conhecimento colaborativamente
- pesquisar/postar textos, planos de aula, dentre outros, a serem usados em sala de aula
- compartilhar conhecimento com outros profissionais via comunicação assíncrona
- acessar oportunidades de melhoria de carreira

Nesse grupo de Tarefas, apenas as de número 2, 4 e 7 não foram cumpridas por todas as participantes. O que estas três Tarefas tiveram em comum foi a combinação de navegação pela *web* e envio de *e-mail* com respostas em parte fechadas e em parte abertas, ou seja, de opinião. Isto demandava que as participantes lidassem com os formatos múltiplos apresentados pelo computador e *Internet* e além disso que agissem autonomamente, já que parte das Tarefas poderia ser completada apenas individualmente.

Ao longo do processo, pudemos perceber que houve uma preocupação recorrente em relação a estar em dia com as tarefas do curso. Encontramos exemplos não apenas entre as mensagens enviadas pelas professoras-alunas, mas também naquelas enviadas pelas facilitadoras.

Sorry, I'm a little late, but now I'm here to tell you a little bit about me too.
(*Excerto de mensagem enviada por M. L. em 18 jun.2005*).

Hi everyone. Sorry, I'm a little late with my tasks.
(*Excerto de mensagem enviada por F. O. em 18 jul.2005*).

Hello there! Well, first of all, I am sorry about the delay but I had some technical problems.
(*Excerto de mensagem enviada por P. P. em 21 jun.2005*).

Além de preocuparem-se em cumprir as tarefas no prazo sugerido, o que nem sempre ocorreu, observamos que algumas participantes tinham o objetivo de cumpri-las corretamente. Podemos ilustrar com uma situação que ocorreu na Tarefa 3, na qual as participantes deveriam completar um texto de sugestões de *sites* com o tipo de aplicação que cada uma representava. Uma das primeiras participantes a completar esta tarefa foi a facilitadora L. L., que respondeu a todas (*reply to everyone*) com suas respostas. Cinco participantes usaram as respostas da facilitadora para cumprir esta tarefa. Pareceu-nos que o contexto dado, ou seja, um curso de formação continuada que tinha como exigência o cumprimento de tarefas, influenciou para que professoras-alunas considerassem estas tarefas mais como avaliativas que formativas.

Das 30 participantes que iniciaram o curso, 24 completaram esta primeira fase. Em um telefonema de acompanhamento feito por um membro de uma das instituições parceiras no programa, as professoras-alunas comentaram os motivos de sua desistência. Esses motivos foram: mudança de área de atuação profissional (1), falta de tempo para participação no curso (2), falta de acesso a computador e *Internet* (2), e insatisfação com o modo como o curso estava sendo conduzido (1).

A participante que demonstrou insatisfação com o curso levou-nos a investigar mais cautelosamente o que poderia levar outras participantes a esta mesma situação. Na fase diagnóstica, ela demonstrou um nível pré-intermediário no teste lingüístico, e estava inserida nas faixas 1, 2 (básico) no teste metalingüístico. Ela apontou, no questionário pré-curso, não ser usuária assídua de computador e *Internet*, e, ainda, na época, lecionar português em uma escola rural. Além disso, ela participou apenas do encontro de divulgação e seleção e do pré-encontro, não acompanhando a evolução do curso. Acreditamos que este perfil (composição dos fatores apontados) pode ter sido responsável por sua não adaptação ao curso para o letramento digital.

Até então, esperávamos que, apenas pela observação nos encontros presenciais e pelo roteiro de tarefas a distância, as professoras-alunas seriam capazes de apropriarem-se das ferramentas disponibilizadas pelo computador e pela *Internet*. Observando o desenrolar do processo e acatando as opiniões expressas nos encontros presenciais e no questionário de opiniões sobre o desenvolvimento do curso proposto na Tarefa 10 (APÊNDICE E), apresentamos uma nova formatação para os encontros que se seguiram, o que será descrito na próxima seção.

3.1.2 Momentos intermediários

A segunda etapa do curso foi delineada em uma reunião de replanejamento no dia 27 de setembro de 2005, da qual participaram a professora-pesquisadora e as outras duas facilitadoras. Discutimos sobre os pontos positivos e aqueles a serem melhorados até aquele ponto do curso. Planejamos um roteiro de atividades intitulado *How to integrate the computer and the Internet into ELT* (APÊNDICE H) que seria desenvolvido nos dois próximos encontros já agendados. Como não conseguimos cumprir o roteiro no tempo contratado, renegociamos com as professoras-alunas e agendamos um terceiro encontro nesta etapa. Como tal encontro não havia sido agendado com antecedência, para atender a disponibilidade de tempo de todas as participantes, dividimos o grupo em dois subgrupos que se reuniriam em datas diferentes.

O local era a sala de informática de um colégio público municipal. Nessa sala, dezoito computadores, sendo um deles o servidor da rede, conectados à *Internet* banda larga, foram disponibilizados. A sala fechada possibilitava mais privacidade às participantes. Para uma melhor visualização das tarefas, utilizamos um aparelho de *datashow* e as imagens eram projetadas na parede frontal. Como a disposição dos computadores era no formato U, as

participantes ficavam de costas para a projeção enquanto estivessem de frente aos seus computadores. Fez-se necessário, assim, que elas alternassem suas posições para ora observar as instruções, e ora trabalhar em seus computadores.

No dia 7 de outubro de 2005, tivemos o encontro 4, com a participação de 23 professoras-alunas. Desenvolvemos as atividades 1) *Excel*, 2) *Word* e 3) *Powerpoint*, do roteiro *How to integrate the computer and the Internet into ELT* (APÊNDICE H), e ainda delineamos a apresentação das duplas para o encontro seguinte.

Como as máquinas foram previamente inicializadas, a professora-pesquisadora pediu que todas as participantes abrissem o editor de planilhas *Excel*. A atividade 1 executada tinha como objetivo explorar as possibilidades de aplicação deste programa para o cotidiano profissional das professoras-alunas. Para contextualizar este uso, simulamos o controle de notas de uma turma. Abordamos questões de confecção e formatação da planilha, e o recurso Auto Soma. As participantes poderiam usar nossa sugestão no controle de notas de seus alunos.

Na segunda parte do encontro, uma das facilitadoras conduziu a atividade 2 embasada no editor de textos *Word*. As participantes se agruparam em pares e receberam disquetes que continham um texto (apresentação pessoal) escrito por um aluno de inglês de nível elementar. A facilitadora demonstrou como modificar o texto: fonte, espaçamento, posição do texto, dentre outras funções exploradas. Ela ainda mostrou como interferir no texto sem modificá-lo, por meio da função “inserir comentários”. Apontou que a interferência poderia ser feita de várias maneiras: correção dos erros cometidos pelo aprendiz, indicação do tipo de erro que havia sido cometido ou sugestão de melhoria para que o aprendiz pudesse refletir, e comentários de opinião mesmo quando não havia erros, como troca de idéias e elogios.

Após a demonstração, as professoras-alunas completaram a atividade 2 apresentada no roteiro. Elas abriram o arquivo salvo no disquete distribuído. Selecionaram todo o texto, copiaram e colaram em um novo arquivo. Mudaram o estilo da fonte, o espaçamento e a posição do texto. Acrescentaram os comentários que julgaram pertinentes. Salvaram esse novo arquivo no disquete. Algo interessante a ser observado na postura da facilitadora foi que, como a base lingüística dos computadores era o português, ela usava a pergunta *How do you say X in English?* para rever o vocabulário relacionado ao computador que já havia sido explorado com as professoras-alunas.

Na terceira parte do encontro, outra facilitadora executou a atividade 3 relacionada ao editor de apresentações *PowerPoint*. A facilitadora seguiu o roteiro que previa a construção de uma apresentação para rever os conceitos trabalhados durante o curso. Vários tipos de *slides* foram utilizados: título, texto, texto e figura, dentre outros. Ela mostrou como inserir figuras e criar *hyperlinks*, como previsto pelo roteiro. Adicionalmente, ela abordou funções como *print screen*, aplicação de modelo de estrutura, mudança de fontes, e, ainda, como deletar *slides*, personalizar animação, e programar a transição de *slides*. A facilitadora argumentou que aquele mesmo programa poderia ter sido instalado em versões diferentes em outras máquinas, o que não significaria que as professoras-alunas não conseguiriam utilizar estas outras versões. Seria necessário apenas experimentar essas outras versões, pois acreditávamos que elas já haviam entendido o funcionamento básico desse tipo de programa de edição de apresentações.

As professoras-alunas aplicaram o que havia sido demonstrado pela facilitadora para montarem suas versões da revisão dos conceitos abordados durante o curso. Utilizaram o disquete distribuído anteriormente para salvar o seu trabalho, colaram a etiqueta com seus nomes e devolveram à facilitadora.

Para finalizar o encontro, a professora-pesquisadora utilizou a apresentação montada pela facilitadora como auxílio visual para discorrer sobre os pontos importantes da revisão. Enfatizou que slides poderiam enriquecer muito possíveis apresentações em eventos acadêmicos, que são vantajosos para o currículo e o percurso acadêmico de profissionais do ensino. Em seguida, fez a leitura da introdução do artigo *Personality Factors* de Brown (2000, p. 142-173) e dividiu o restante do texto em 13 partes para apresentação oral das professoras-alunas no encontro seguinte. O texto para a leitura estava em inglês, mas as participantes se apresentariam em português. Todas deveriam usar o editor de apresentações *PowerPoint* como recurso visual.

As participantes apresentaram-se no encontro 5, que aconteceu em 4 de novembro de 2005 e contou com 22 professoras-alunas presentes. Dos treze excertos agendados, doze foram apresentados. Prevíamos 10 minutos para cada apresentação e um total de 2 horas e 30 minutos para esta parte do encontro. Utilizamos as 4 horas do encontro para conseguir cumprir essa tarefa e tivemos que renegociar com as participantes uma nova data para finalizar o roteiro.

De qualquer forma, o momento foi muito rico, com muita interação e demonstração de apropriação da ferramenta *PowerPoint*. Os assuntos abordados foram: domínio afetivo, auto-estima, inibição, arriscar-se, ansiedade, empatia, extroversão, motivação, orientações instrumental e integrativa, motivação intrínseca e extrínseca, a neurobiologia do afeto e medindo fatores afetivos. Foi uma oportunidade de observar os recursos do computador e *Internet* como auxiliares à construção de conhecimento. As discussões acerca de ensino e aprendizagem tomaram o papel principal, e ao computador foi dada uma função secundária.

Com o grupo dividido em 2 subgrupos, as participantes puderam escolher entre os dias 11 e 16 de novembro para sua participação. As 16 professoras-alunas presentes, 8 em

cada uma dessas datas, completaram o roteiro proposto no encontro 4. A atividade 4 do roteiro (APÊNDICE H), que consistia em uma atividade prática de confecção de um teste somativo, foi explicada e exemplificada através da produção de uma das professoras-alunas que já havia completado esta tarefa. Já as atividades 5 e 6, inscrição e navegação no *Yahoogroups* e confecção de página *Filamentality*, respectivamente, foram explicadas, exemplificadas e demonstradas pela professora-pesquisadora, e, ainda, praticadas pelas demais participantes.

Para que a ferramenta *Yahoogroups* pudesse ser usada com sucesso, a professora-pesquisadora discorreu sobre seu uso. Conceitos como *thread*, *reply*, *post*, dentre outros, foram abordados, enquanto ela explicava como se inscrever e navegar naquele ambiente. Logo em seguida, as professoras alunas inscreveram-se e responderam a uma linha de discussão relacionada aos gêneros sociais e o ciberespaço, que havia sido iniciada pela professora-pesquisadora. Essa ferramenta foi usada, posteriormente, para a socialização de tarefas a distância e interação coletiva.

Em um segundo momento, a professora-pesquisadora acessou o Roteiro *Filamentality* (ANEXO 5) para discorrer sobre e exemplificar a ferramenta de autoria que foi utilizada para a construção de páginas virtuais individualizadas. As professoras-alunas, em seguida, praticaram construindo páginas seguindo o roteiro proposto no encontro 4, nos cinco formatos diferentes oferecidos pelo site *Filamentality* (*hotlist*/pesquisa de informação, *multimedia scrapbook*/pesquisa de exploração, *treasure hunt*/questionário de informação, *subject sampler*/questionário de opinião e *webquest*/desenvolvimento argumentativo). Foi importante ressaltar a necessidade de memorização de senhas e o fato de ser possível construir uma página sem um conhecimento de *html*, apenas lendo e executando o que está no roteiro *on-line*.

Ao final do encontro, foi feita a revisão de todas as vinte tarefas propostas durante o curso, o que se fez necessário devido às mudanças efetuadas durante a pesquisa-ação. Como o grupo era pequeno, foi possível discutir informalmente sobre a situação tecnológica que estávamos vivenciando, os sucessos e os obstáculos. Acreditamos que momentos como este, que não aconteceram tão freqüentemente durante o curso, foram ricos em críticas construtivas, promessas de maior comprometimento e dizeres coletivos que objetivavam maior motivação.

Em relação às tarefas a distância (APÊNDICE E), além daquelas presenciais aqui relatadas, nessa fase, desenvolvemos as mesmas micro-competências que apontamos na fase inicial. Além dessas, buscamos praticar outras micro-competências nas Tarefas 13 a 20:

- manejar periféricos (impressora, *drives*)
- usar *softwares* – produção (editor de texto, editor de apresentação, planilhas)
- criar com ajuda de técnicas digitais um trabalho autêntico integrando informações independentes existentes no meio digital
- construção de páginas, inserção de imagem, áudio e vídeo
- usar ferramentas de comunicação assíncrona
- participar de listas de discussão e fóruns

Nessa fase intermediária, que também foi a fase final do curso, houve mais casos de não cumprimento de Tarefas. Apenas as Tarefas 13, 15 e 19 foram executadas por todas as participantes. O que estas Tarefas tiveram em comum foi o fato de que todas foram parcialmente executadas durante os encontros presenciais e posteriormente finalizadas a distância. Indagamos se este fato não reforça a idéia do contexto do curso ter propiciado uma visão mais avaliativa que formativa, para algumas professoras-alunas.

Fazendo um balanço ao final dessa segunda etapa, algumas reflexões devem ser assinaladas. Algumas mudanças efetuadas da primeira para a segunda fase surtiram um

resultado positivo. Houve mais alternância entre o inglês e o português, o que permitiu que as professoras-alunas se sentissem mais a vontade para expressar suas dúvidas e opiniões. Parece-nos que, por mais que elas compreendessem os dizeres em inglês das facilitadoras, elas mostravam-se inseguras ao produzir suas falas na língua inglesa. Como essa língua foi utilizada na maior parte das interações na primeira parte, isso as inibia a tomar o turno da fala. Outra mudança, relativa ao espaço físico e à formatação dos encontros presenciais, possibilitou uma atenção mais individualizada. Observamos que quando o número de participantes variou de 16 a 23 professoras-alunas (uma participante desistiu nessa fase devido a problemas de saúde), foi necessária a presença de duas facilitadoras para atender às demandas individuais. Quando o número foi de apenas 8 participantes, a professora-pesquisadora conseguiu atender a essa demanda.

Em relação aos encontros presenciais nessa fase, entendemos que nem todas as dificuldades podem ser previstas em um curso para letramento digital. Uma forma de selecionar possíveis obstáculos foi a observação das falhas das participantes para posterior socialização. Por exemplo, quando trabalhávamos a atividade utilizando o editor de planilhas *Excel*, observamos que a separação entre unidade e decimal não poderia ser um ponto (.); ao contrário, deveria ser, obrigatoriamente, uma vírgula (,) ou o recurso Auto Soma não funcionaria. Para garantir maior sucesso na execução de tarefas, foi interessante mostrar formas diferentes de executar a mesma ação no computador.

Em relação ao papel das facilitadoras nessa fase, argumentamos que houve uma tendência de transferir a nossa concepção de letramento digital para as aprendizes. Às vezes, o que considerávamos “difícil”, por não fazer parte do nosso cotidiano de uso do computador e da *Internet*, era repassado às professoras-alunas como sendo algo “difícil”. Outro ponto observado refere-se à postura adotada pelas duas facilitadoras de não fazerem as tarefas no lugar das participantes. O mesmo não aconteceu com a professora-pesquisadora, que, quando

notava que as professoras-alunas se complicavam demais, resolvia o problema delas para dar continuidade às tarefas. Acreditamos que essa última postura relatada não seja a ideal para contribuir para o processo de letramento digital.

3.1.3 Momentos finais

Como nosso objetivo era o de analisar a apropriação das tecnologias oferecidas pelo computador e pela *Internet* pelas professoras-alunas participantes do curso, consideramos que conduzir essa análise somente durante e imediatamente após o curso não seria adequado. Acreditamos que para a apropriação realmente acontecer seria necessário que as professoras-alunas demonstrassem as mesmas competências em um período relativamente longo após a conclusão do curso, em que não houvesse nenhuma outra interferência de nossa parte.

Um ano se passou e organizamos um reencontro no qual poderíamos revisar o conhecimento construído e explorar o que foi aprendido de novo nesse tempo em que não estivemos em contato. A tarde de 16 de fevereiro de 2007, no Colégio Municipal Professor Olímpio dos Santos, foi marcada por relatos de experiências positivas e negativas, pessoais e profissionais. Compareceram as três facilitadoras e quinze professoras-alunas, dentre as 23 que finalizaram o curso em 2005.

Iniciamos com uma dinâmica para interação em língua inglesa, cujo objetivo era formar a figura de uma rede. Essa dinâmica propiciou troca de experiências pessoais e profissionais que aconteceram no ano de 2006. Apontamos para o fato de que o que tínhamos presencialmente, também poderíamos ter via computador e *Internet*, pois se trata também de uma rede, só que virtual. Incentivamos a todas a mantermos nossa comunicação utilizando as novas tecnologias disponíveis e que foram tema do nosso curso.

Na seqüência, nos dirigimos ao laboratório de informática para iniciarmos nossa revisitação ao conhecimento construído durante o curso para o letramento digital. Distribuímos a lista de perguntas do questionário final *English for All Pro* 2005 (APÊNDICE F) que elas haviam respondido para discutirmos sobre cada pergunta. Pedimos que as participantes lessem as perguntas e caso alguém quisesse fazer algum comentário ou pergunta, interromperíamos a leitura.

A parte seguinte foi uma atividade prática. As participantes seguiram um roteiro de tarefas utilizando o computador e a *Internet* (APÊNDICE G). Apenas parte do roteiro foi completado nesse reencontro, devido ao volume de comentários e perguntas durante o debate sobre o questionário e ao fato de que algumas professoras-alunas tinham os seus *e-mails* expirados e necessitaram de ajuda constante para seguir as tarefas propostas. Decidimos conjuntamente que deveríamos continuar nosso trabalho em uma nova data e chegamos a um acordo de um reencontro parte II no dia 16 de março de 2007.

Para contextualização, como havíamos feito no curso, e para que este reencontro também fosse um momento de construção de conhecimento, adotamos o tema *Webfolio*⁵⁷, que está em voga no setor educacional. Durante o reencontro parte I, primeiramente analisamos o questionário final *English for All Pro* 2005, que todas haviam respondido anteriormente. As professoras-alunas aproveitaram o momento para perguntar sobre alguns termos técnicos e conceitos desconhecidos, a saber *pen drive*, *PDF/Adobe*, *Access*, *netiqueta*, *FAQ* e *hipertexto*. Dentre esses termos, *netiqueta* e *FAQ* foram usados em diversos momentos do curso. Consideramos, então, que a utilização de vocabulário técnico durante o curso não propiciou, necessariamente, a apropriação de tal vocabulário pelas participantes.

Na seqüência, cada professora-aluna ligou seu computador e acessou seu *e-mail* para fazer o *download* do roteiro que havia sido enviado a todas. Tivemos que lidar com um

⁵⁷ Segundo a *Wikipedia*, *webfolio* se refere a um portfólio *on-line* ou baseado em rede. Informação disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Webfolio>.

problema nesse momento porque nem todas as participantes mantiveram suas contas no www.yahoo.com. Algumas abriram outras contas de *e-mail* e algumas deixaram que seus *e-mails* expirassem e não abriram outras contas. Fizemos todo o processo de recadastramento no www.yahoo.com e no www.groups.yahoo.com.

Seguimos, assim, com o roteiro navegando em *sites* que continham *webfolios* de professoras. A professora-pesquisadora conduziu a discussão sobre o que as professoras-alunas pensavam que era um portfólio *on-line* e pediu que buscassem na *Internet* definições, figuras e informações acerca de portfólios. Para finalizar, todas abriram um CD-ROM com um artigo escrito pela professora-pesquisadora, documento este que agora faria parte de seu portfólio.

Participaram do reencontro parte II a professora-pesquisadora, uma facilitadora e nove professoras-alunas. Antes de continuarmos o roteiro, resolvemos os problemas de dois outros *e-mails* expirados, recadastrando no www.yahoo.com e no www.groups.yahoo.com. Conversamos um pouco sobre outras experiências que elas tiveram com portfólios. Cada dupla criou um portfólio em forma de brochura de um(a) professor(a) imaginário, o que foi mostrado para todas. Assistimos conjuntamente a um vídeo proveniente do *youtube*, que era um *site* desconhecido pela maioria das participantes. Em seguida, abrimos o *site* <http://chat.terra.com> para nos comunicarmos sincronamente via *Internet*. Serviu como uma atividade lúdica, mas não foi possível usarmos esta ferramenta como planejado. Ela seria utilizada para comunicação enquanto as outras atividades eram desenvolvidas, mas as professoras-alunas demandaram uma atenção presencial para conseguirem finalizar as tarefas.

As tarefas (APÊNDICE G) se relacionaram a confecção de três *webfolios*, utilizando as ferramentas *Word*, *PowerPoint* e *Filamentality*, que haviam sido trabalhadas durante o curso. Além disso, a forma de socialização desses *webfolios* variava entre *e-mail* com anexo, impressão e postagem em grupo de discussão. Foi necessário que a professora-

pesquisadora e a facilitadora auxiliassem para que as tarefas fossem cumpridas. Readaptamos a tarefa a ser realizada em *Excel* no final do encontro para uma competição entre os portfólios confeccionados pelas duplas. Cada dupla avaliou a outra e utilizamos o recurso Auto Soma para definir a dupla com maior pontuação.

Em geral, essa última fase da pesquisa possibilitou-nos algumas reflexões acerca dos impactos do curso para letramento digital no cotidiano das professoras-alunas, seja para seu percurso de formação profissional ou para o processo de preparação de aulas. Comparando esses registros finais com aqueles coletados durante o curso, algumas considerações podem ser feitas. Sublinhamos os impactos para a vida pessoal, para a vida profissional, para a educação continuada e para o processo de letramento digital dessas professoras-alunas.

Na vida pessoal, decisões práticas, como o investimento na compra de computadores por quatro participantes, podem ser destacadas. Cinco participantes disseram ter assinado serviços prestados por provedores de *Internet* banda larga influenciadas pelo curso. Uma participante nos relatou que passou a comunicar-se com a filha, que mora em outro país, via ferramenta síncrona gratuita na *web*, o que impactou em diminuição dos gastos familiares com conta telefônica. Tais informações nos levam a crer que a maioria das participantes assumiu a tarefa de buscar recursos tecnológicos para seu desenvolvimento. Por que não deixar essa tarefa para a escola, já que esta instituição seria a mais interessada no desenvolvimento tecnológico dessas professoras? Ou é imprescindível que as professoras tomem para si tal tarefa como parte do desejado processo de autonomia?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) antevêem que mais escolas terão o computador e a *Internet* como recursos em um breve espaço de tempo. Entretanto, observamos pelos dados obtidos no questionário preliminar, que a maioria das participantes contavam muito mais com o espaço domiciliar do que com o espaço escolar para

o uso do computador e da Internet. Uma maioria de 51,9% das participantes usava o computador somente em casa, e 45,8% das participantes acessava a Internet também somente em casa. De fato, algumas observações foram feitas sobre o problema de não ter Internet em casa. Na Tarefa 10 (APÊNDICE E), quando perguntamos “Você tem enfrentado obstáculos nas tarefas a distância? Quais?”, obtivemos respostas como:

sim tenho tido problema em acessar, pois não tenho computador em casa, na escola esta mais reservado para os alunos, e também estão cobrando um pouco amargo, quando eu trabalhava em um posto aqui em P. era mais fácil.
(*Excerto de mensagem enviada por E. A. em 06 out.2005*).

Por um lado, criticamos os espaços educacionais por não privilegiarem os profissionais de ensino durante o processo de inserção de novas tecnologias no ambiente escolar. Parece-nos que a seqüência de prioridades está clara: primeiro equipar as secretarias, depois os espaços para os alunos e somente depois para os professores. Acreditamos que a escola pública, deveria, ao contrário, assumir um papel inclusivo ao apropriar-se da utilização do computador e da *Internet*. Por outro lado, aclamamos a postura dessas professoras de tomarem para si a tarefa de seu desenvolvimento profissional, inserindo no orçamento pessoal algo que as beneficiará como professoras. Isso aponta para um dos impactos positivos do curso: uma conscientização sobre a necessidade de apropriar-se das novas tecnologias à nossa disposição.

Ainda no escopo pessoal, notamos que o curso provocou mais auto-estima para as participantes. Nas palavras de M. B., “estou me amando, tecnologicamente falando”. De certa forma, a maioria das professoras-alunas passaram a demonstrar competências que não possuíam anteriormente. Duas participantes, inclusive, disseram que o propósito delas seria conseguir convencer seus maridos a participar do mundo digital e virtual, pois eles se mostravam arredios às novas tecnologias. Algumas relataram como despertaram a admiração

dos alunos quando comentaram seu envolvimento em um curso que tratava do computador e da *Internet*. Observamos durante e após o curso, um entusiasmo geral quanto ao progresso das participantes.

Estou mais confiante para falar sobre diversos assuntos ligados à informática e a agir buscando caminhos diferentes para melhorar minha atuação em sala de aula.
(*Excerto de mensagem enviada por M. F. em 24 jan.2006*).

Para a vida profissional, notamos mais impactos, talvez por esse ser o campo de nosso relacionamento. Durante a fase de reencontro, oito participantes disseram que tinham computadores antes de iniciar o curso, mas só após o curso passaram a usar os recursos deste profissionalmente. Treze participantes indicaram que o curso teve grande impacto em suas vidas profissionais. Quatro participantes alegaram que o curso impactou pouco. Elas explicaram que a falta de equipamentos para utilizar com os alunos as desmotivava.

Observamos, durante a condução do roteiro, algo similar em três dessas participantes: todas dependiam das colegas para lidar com o computador e a *Internet*. Quando indagamos o porquê, elas nos responderam que em suas casas elas têm familiares que ficam ao computador enquanto elas dizem o que deve ser feito, porque acreditam não ter conhecimento suficiente para utilizarem sozinhas.

Ainda no reencontro, indagamos se alguma participante havia desenvolvido algum projeto utilizando o computador e a *Internet* no ano de 2006. Observamos que a utilização das novas tecnologias permaneceu no escopo de preparação de aulas, como previsto pelos objetivos do curso. As participantes diziam usar a *Internet* especialmente para buscar atividades que pudessem ser inseridas em suas provas. Duas participantes nos informaram que utilizaram as páginas produzidas durante o curso através da ferramenta *Filamentality* com seus alunos em um projeto colaborativo. Outra participante relatou ter proposto a seus alunos uma atividade de gravação de entrevistas em inglês utilizando a câmera do celular.

Posteriormente, os alunos fizeram um *upload* no *site* do *youtube*, o que foi apresentado a todos os colegas.

Continuamos as reflexões acerca dos impactos profissionais respondendo à indagação de Bezerra (*apud* RIBEIRO D., 2005), “Como ele (o professor) pode bancar uma discussão em sala se não lê jornal, não se informa, não tem um olhar crítico?”. O que observamos no grupo com o qual trabalhamos foi uma grande vontade de se informar. Quando perguntamos na Tarefa 10: “Compare o que você esperava do curso e como ele está sendo conduzido,” observamos que a maioria das respostas estava voltada para adquirir mais informação e mais conhecimento, como no excerto abaixo.

o que eu esperava, esta acontecendo. Coisas novas dinâmicas, jogos, conhecer a internet tudo em Inglês, tudo está sendo maravilhoso!
(*Excerto de mensagem enviada por J. M. em 20 set.2005*).

Ser um cidadão do século XXI implica ter acesso ao computador e à *Internet* (PAIVA, 2001). Acreditamos, por meio dos registros coletados, que algumas participantes tentaram incluir os recursos do computador e da *Internet* na sua prática docente. Mesmo sem que seus alunos tivessem acesso a essas novas tecnologias, as professoras-alunas disseram adaptar um uso indireto para eles. Como exemplo, registramos a resposta de uma das participantes a uma das perguntas da Tarefa 10: “Você nota alguma mudança em você ou na sua preparação de aulas entre o início do curso e o estágio em que estamos?”

Sim, mudei totalmente na elaboração de minhas aulas, agora sempre levo notícias do site yahoo, retiro muitos textos, aquelas maneiras de fazer cruzadinha. Vou ver se tiro muito destas novas técnicas que vocês nos deram.
(*Excerto de mensagem enviada por E. A. em 06 out.2005*).

Ainda no escopo da formação dos alunos, notamos que com o uso do computador e da *Internet* foi possibilitado um novo modelo de processar, transferir e armazenar informações (PEREIRA, 2005). Podemos levantar alguns exemplos de como o *e-mail* foi

considerado uma nova forma de facilitar a vida de professores e alunos durante o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, como no excerto a seguir.

The communication of e-mail among English learners and teachers is more practical and faster. They can exchange experiences and do researches about everything they need. Nowadays e-mails make learners and teachers' lives easier. In short, e-mail for learners and teachers is a very important tool to learning.
(*Excerto de mensagem enviada por M. B. em 22 jul.2005*).

O computador e a *Internet* se mostraram, desde o início do processo de letramento digital, recursos que poderiam ser rapidamente inseridos na prática das participantes do curso. Podemos mostrar como esses recursos demonstraram praticidade para a motivação dos aprendizes no excerto abaixo.

This is sth I have already used and I can guarantee you it worked. I asked my beginner students to write a composition describing themselves so that I could correct it. After correcting it, they could send it to 10 different people from around the world whose e-mail addresses I had and who I have been keeping in touch since my trip to the US. They loved the idea and did their best. They got even happier when their replies arrived. I don't know if they still maintain contact with one another, but it was fantastic!!!
(*Excerto de mensagem enviada por F. L. T. em 15 jul.2005*).

De certa forma, notamos que as possibilidades pedagógicas mostraram-se mais viáveis no discurso que nas ações das professoras-alunas. Por mais que o motivo maior dado seja a falta de recursos, notamos que este nem sempre foi o maior obstáculo. Uma das participantes afirma que a escola onde trabalha recentemente recebeu vários computadores, mas como a interface é *Linux* e não *Microsoft*, nenhum professor os utilizou. Outra participante critica a postura das próprias professoras-alunas e afirma que há como adaptar a realidade da sala de aula à realidade das novas tecnologias sem ter acesso aos recursos desejados, basta ter criatividade.

Para o processo de educação continuada, a inserção do computador e da *Internet* no cenário profissional dessas professoras-alunas trouxe a possibilidade da desterritorialização

e as possibilidades de meio e de suporte ampliaram-se. As professoras-alunas lançaram mão da nova possibilidade de enviar *e-mails* para sanar suas dúvidas, trocar mensagens de auto-ajuda e compartilhar oportunidades de formação continuada. Ressaltamos que tal processo aconteceu de forma muito tímida e apenas quatro professoras-alunas e a professora-pesquisadora tiveram postura ativa enviando mensagens. Outras seis professoras-alunas demonstraram receber as mensagens, mas tiveram atitude passiva. Sete professoras-alunas desconectaram-se completamente dessa rede de comunicação.

Podemos citar dois exemplos que concernem essa rede de comunicação iniciada após a conclusão do curso. O primeiro foi a interação entre as participantes sobre cursos de pós-graduação *lato sensu* iniciada por uma das professoras-alunas em *e-mail* cujo excerto está transcrito a seguir.

AQUI EM P. VEIO UM FOLDER DA F. COM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO, TEM EM VÁRIAS AREAS E INCLUSIVE EM INGLÊS... UMA TURMA DE PROFESSORES FEZ A INSCRIÇÃO POIS A TURMA DELES IRIA COMEÇAR EM AGOSTO, FORAM EM S. G. (3 DIAS DE AULA) E DEPOIS É SO RETORNAR PARA LEVAR A MONOGRAFIA. QUANDO FIQUEI SABENDO JÁ TINHAM IDO LÁ, SÓ QUE A TURMA DE INGLÊS NAO TINHA COMPLETADO TURMA... PARA ESTA EM P. TEM TODOS OS CURSOS, QUE VÃO NO FOLDER. A SENHORA R. ME MANDOU ESTE COMUNICADO, POIS EU JÁ TINHA LIGADO LÁ ANTES E FALADO COM ELA, E EU COMENTEI QUE IA MANDAR PARA VÔCÊS QUEM SABE IREMOS UMA TURMA. QUALQUER DUVIDA PODEM FALAR COM R. E D....QUEM SABE TEM ATÉ EM OUTRA LOCALIDADE MAIS PRÓXIMA....ESTÁ UM PREÇO BOM... (Excerto de mensagem enviada por E. A. em 29 ago.2006).⁵⁸

O segundo exemplo foi a interação entre professora-pesquisadora e professoras-alunas sobre uma oportunidade de curso gratuito nos Estados Unidos oferecida pela Embaixada Americana em um anúncio intitulado *Texas International Education Consortium*. Três professoras-alunas se candidataram à vaga, após a divulgação via *e-mail*.

⁵⁸ O texto foi reproduzido como enviado pela professora-aluna, isto é, em caixa alta. Entendemos que esta formatação não está adequada nem para as regras de relatórios acadêmicos e nem para as regras de netiqueta. Entretanto, buscamos garantir a fidedignidade dos dados reproduzindo-os como cópia *fac simile*.

GIRLS!!! THIS IS A GREAT OPPORTUNITY! BUT IT IS ONLY UNTIL NOVEMBER 17TH KISSES VALESKA.

Attachments **Announcement 02 TIEC EFL GRANT.pdf** (131k)
(*Excerto de mensagem enviada por P. P. em 23 out.2006*).

Como a proposta foi o letramento digital contextualizado, observamos que de certa forma o conhecimento sobre o computador e a *Internet* ficou em segundo plano em muitas atividades. Contextualizando o letramento digital com o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, pudemos dar um foco menos intimidador para o curso. Acreditamos que tal fator impactou positivamente nas opiniões das professoras-alunas sobre o curso.

Eu achei o curso maravilhoso, é um curso de grande bagagem cultural e conhecer a LINGUA INGLESA desta forma foi mais interessante ainda.
(*Excerto de mensagem enviada por E. A. em 06 out.2005*).

Não podemos deixar de pontuar como foi percebido o conhecimento crítico do uso do meio digital. Algumas dessas professoras-alunas apontaram que a inserção do computador e da *Internet* na prática docente não deveria se dar de forma acrítica, como podemos perceber no excerto abaixo.

Mesmo para quem já usa internet regularmente, no preparo de aulas ou para outra atividade qualquer, o curso sempre tem algo novo para ensinar ou para sugerir. Saber o que usar, como usar e porque usar a internet é primordial para o professor de hoje.
(*Excerto de mensagem enviada por F. O. em 02 nov.2005*).

Ainda podemos ressaltar que esse grupo de professoras-alunas ideologicamente constituído demonstrou sua heterogeneidade em várias instâncias. Podemos sublinhar as respostas à Tarefa 7, proposta por uma das facilitadoras, na qual após a navegação por uma *webpage* sobre netiqueta produzida pela facilitadora, as professoras-alunas deveriam selecionar as atitudes mais positivas e negativas durante o uso da *Internet*. Observamos que as

respostas variaram entre opiniões mais relacionadas a atitudes do internauta, outras mais relacionadas à segurança na *web*, e outras ainda incluíram opiniões sobre a atividade.

Hi, The recommendations I consider important on DO'S are: Be responsible Be meaningful See you, Be fair on the net.
(*Excerto de mensagem enviada por F. O. em 15 ago.2005*).

Don't assume any *Internet* communication is completely secure. "Never put in a mail message anything you would not put on a postcard". Likewise, independently verify any suspect mail, as addresses can be forged.
(*Excerto de mensagem enviada por N. S. em 19 ago.2005*).

This chapter was nice to do; but the most interesting activity was when we opened the web saying about the things that are considered polite and unpolite when we are an a chat by the internet.
(*Excerto de mensagem enviada por M. L. em 20 ago.2005*).

No primeiro excerto, a professora-aluna seleciona atitudes (por exemplo, responsabilidade) como regras importantes de netiqueta. A opinião da professora-aluna no segundo excerto aponta para os cuidados que o internauta deve ter na rede. Já no terceiro excerto, há um desvio do objetivo da Tarefa 7, pois a professora-aluna se refere à atividade desenvolvida em geral, não respondendo à pergunta dada.

Podemos inferir, após observação da relação das professoras-alunas com o computador e a *Internet* um ano depois do curso concluído e análise da última pergunta do questionário final *English for All Pro 2005* "Em que o curso de letramento digital influenciou nas suas respostas a este questionário?", que o impacto para o processo de letramento digital delas variou entre insignificante, moderado e significativo. O fator que mais influenciou no grau do impacto, segundo as próprias professoras-alunas, foi a necessidade ou não de inserirem-se em contextos tecnológicos. Outro fator muito importante foi a motivação pessoal, que, de acordo com elas, foi despertada ou incentivada pelo curso feito.

O curso influenciou insignificamente no processo de letramento digital de cinco das dezessete professoras-alunas porque as mesmas competências informadas por elas antes do início do curso, com pequenas mostras de melhoria, foram demonstradas na fase

final de nossa pesquisa. Três dessas cinco participantes tinham em comum o fato de dependerem de familiares ao usar o computador e a *Internet*. As outras duas demonstraram competências básicas nesse uso desde o início do curso, não apropriando-se de muitas outras novas competências.

Tomemos como exemplo a professora-aluna M. A. No questionário aplicado inicialmente, ela afirmou usar o computador raramente e a *Internet* para busca de *sites*, mas apontou que fazia isso com a ajuda do filho. No questionário final, ela continuou afirmando que precisava da ajuda de seu filho para executar tarefas no computador e *Internet*, só que conhecia outras utilidades que desconhecia antes do curso. Adicionalmente, escreveu:

Eu sei que é muito importante saber usar corretamente o computador na atualidade, porém eu ainda tenho muita dificuldade... Eu sei que preciso realmente fazer um curso semanal para que possa desenvolver minhas habilidades no manuseio com o computador.

O impacto foi moderado para um grupo de sete professoras-alunas. Elas avançaram no que tange à diversidade de recursos utilizados e à relação com esses recursos entre a fase inicial e a fase final. Cinco dessas participantes tinham em comum o fato de informar que possuíam um bom conhecimento do uso de computador e *Internet* no questionário inicial. As outras duas indicaram quase ausência desse uso e foram capazes de desenvolver as atividades do roteiro final com a ajuda das facilitadoras.

Exemplificamos esse grau de impacto com o caso da professora-aluna S. D. No questionário final, ela apontou: “O curso ajudou-me a estar mais perto do computador que até então eu não conhecia e não gostava muito. Agora me sinto capaz de utilizar vários recursos abordados aqui”. Observamos que a participante foi capaz de usar alguns recursos do computador como editor de texto e navegar na *web* sem a ajuda das facilitadoras.

O curso para o letramento digital impactou significativamente no processo de letramento digital das outras cinco professoras-alunas. Elas informaram, no questionário inicial, usar o computador e a *Internet* basicamente para editar textos e buscar *sites*. Durante o reencontro observamos que elas foram capazes de desenvolver todas as atividades apenas demandando auxílio das facilitadoras esporadicamente. As palavras da professora-aluna S. T. podem ilustrar esse impacto:

O curso de letramento digital é responsável por todas as respostas positivas encontradas no questionário. Ele me despertou para desenvolver minha capacidade de criação pessoal interagindo com o computador e a internet. Poderia ter desenvolvido mais, porém normalmente utilizo algumas coisas com mais frequência e outras ficam adormecidas.

Para uma melhor compreensão desse processo de letramento digital que tratamos de maneira geral, a próxima seção aborda esse assunto mais detalhadamente.

3.2 Letramento digital: refletindo sobre as macro-competências

Na seção anterior, ponderamos sobre os desdobramentos do curso para letramento digital de forma generalizada. Nesta seção, detalhamos como se deu esse processo refletindo sobre cada macro-competência prevista na matriz para o processo de letramento digital contextualizado.

O que podemos observar nessas professoras-alunas em relação à interatividade, à autonomia, à interação e à colaboração no uso das possibilidades tecnológicas oferecidas pelo computador e pela *Internet* ao longo do curso e após a sua conclusão? Podemos apontar registros que demonstraram se houve apropriação dos recursos tecnológicos por parte das professoras participantes do curso? Que reflexões devem ser levantadas acerca dos diferentes letramentos? Respondemos a estas questões por meio da análise dos registros coletados tanto

nas tarefas presenciais como nas tarefas a distância, levando em conta as reflexões das próprias professoras-alunas no questionário final e as reflexões da professora-pesquisadora ao observar as ações executadas durante a fase de reencontro.

3.2.1 Interatividade: observAÇÕES

Considerando interatividade como atividade entre o ser humano e o computador (COLLINS; BRAGA, 2004), analisamos quatro letramentos e as micro-competências relacionadas a eles, como mostra o quadro a seguir.

MICRO-COMPETÊNCIAS	TIPOS DE LETRAMENTO
- ligar computador, aguardar rotina de inicialização, manejar periféricos (<i>mouse</i>, teclado, impressora, <i>scanner</i>, <i>drives</i>) - usar <i>softwares</i> (editor de texto, editor de apresentação, planilhas, banco de dados, PDF...) - estar familiarizado com sistemas operacionais disponíveis na área de trabalho	Letramento eletrônico
- estar familiarizado com o sistema icônico apresentado pelo computador e <i>Internet</i> - decodificar e entender mensagens visuais presentes no meio digital e virtual	Letramento foto-visual
- acessar banco de dados de outros computadores, usar FTP - navegar na WWW incluindo aplicações de ajuda, gerenciar favoritos, fazer <i>download</i>, usar mecanismos de busca, pesquisa avançada - estar familiarizado com multimodalidade e hipertexto - jogar no meio cibernético	Letramento de encadeamento ou Letramento de rede
- estar familiarizado com terminologia do computador - operar lingüisticamente em um contexto eletrônico	Letramento lingüístico

QUADRO 4 – Interatividade: letramentos e micro-competências

No olhar das professoras-alunas, a interatividade mostrou-se ser um dos pontos mais motivadores. Muitos comentários durante o curso foram relacionados ao fato de o computador ter sido visto como um “bicho de sete cabeças”, e que aos poucos essa fobia

estava sendo desfeita. No excerto abaixo, temos um exemplo de como a interatividade passou a ser algo prazeroso para a maioria das participantes.

Gosto das atividades mais práticas. daquelas que me fazem entrar em sites diferentes, me fazendo descobrir e aprender coisas novas que são úteis para minhas aulas.
(Excerto de mensagem enviada por S. T. em 04 out. 2005).

O letramento eletrônico tem sido abordado por alguns pesquisadores (BAWDEN, 2001; BUZATO, 2001a) e ignorado por outros (GILSTER, 1997; ESHET-ALKALAI, 2004), às vezes por ser considerado básico no processo de letramento digital. Observamos que para algumas participantes as tarefas relacionadas a esse tipo de letramento constituíam-se como obstáculos, enquanto que, para outras, eram oportunidades de construir conhecimento aproveitando um embasamento anterior.

Tomemos como atividade para análise a Tarefa 13, na qual as participantes deveriam montar uma apresentação em *Powerpoint*. Faz-se necessário lembrar que apenas 6 das 17 participantes afirmaram utilizar esta ferramenta anteriormente, e mesmo estas demonstraram pouca diversificação em sua utilização durante a atividade conduzida por uma das facilitadoras. A maioria das participantes demonstrou ter se apropriado dessa ferramenta em apresentações com modelo de estrutura, *slides* diferentes, animação, inserção de imagem e áudio, como no *slide* apresentado abaixo.

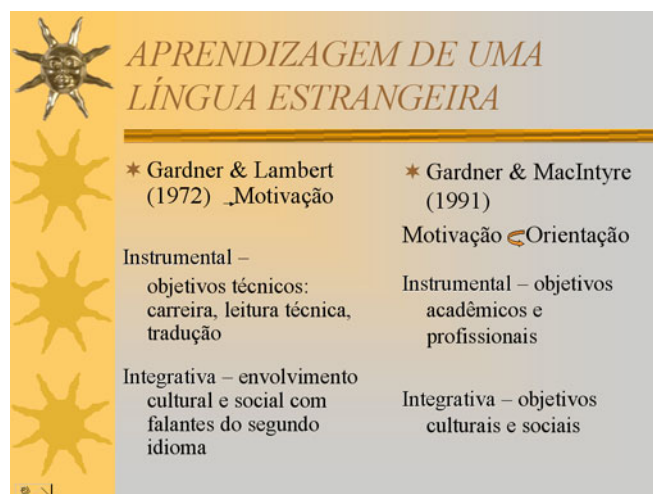


FIGURA 5 – Slide da apresentação em *PowerPoint* da dupla F. O. e J. F.

Outras professoras contaram com a colaboração das colegas, já que o trabalho era conjunto, pois não conseguiram se apropriar dessa ferramenta. É curioso observar que dentre as participantes que demonstraram dificuldade em utilizar o *PowerPoint* estava uma professora-aluna que havia indicado utilizar esse recurso antes de iniciar o curso.

As participantes se apropriaram aos poucos das peculiaridades foto-visuais apresentadas no computador e na *Internet*. Foi interessante observar que mesmo as participantes que não apresentaram muitas micro-competências relacionadas ao letramento eletrônico, eram capazes de colaborar com suas colegas no desenvolvimento de tarefas devido ao seu letramento foto-visual.

O envio de mensagens que privilegiaram as características visuais do meio digital, como *emoticons*, pontuação, caixa alta, dentre outras, aconteceu de forma gradual. Nas primeiras mensagens, apenas algumas professoras-alunas usaram os *emoticons* disponíveis pelo site *yahoo.com* para expressar seus sentimentos, pontuação como exclamações para enfatizar ou interrogações para expressar dúvida, e ainda caixa alta para chamar atenção. Com o passar do tempo, pudemos observar que outras também se inseriram nessa prática, o que pode ser ilustrado pela mensagem abaixo.

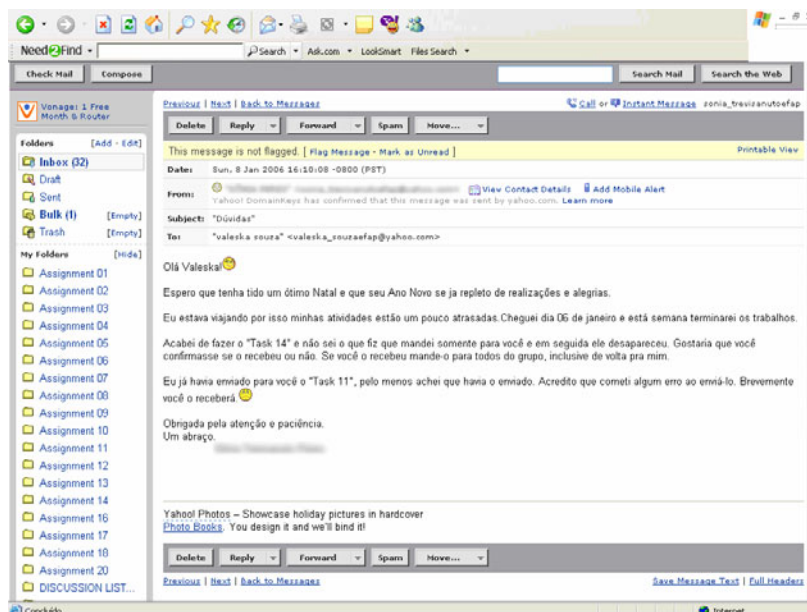


FIGURA 6 – Mensagem com *emoticons* enviada por S. T. em 09 jan.2006.

Para refletir sobre o letramento de encadeamento (rede) a Tarefa 14, na qual as participantes deveriam utilizar recursos da *web* para montagem de uma avaliação somativa, é um ponto de referência interessante. Quinze participantes completaram esta tarefa e apenas uma destas não usou a *web* como referência, como havia sido pedido nas instruções. Observamos que as quatorze participantes encontraram temas diversificados, em *sites* diferentes, acrescentaram imagem e referência da fonte de onde copiaram a atividade. Isso provavelmente se deve ao fato de a professora-pesquisadora elogiar a tarefa executada pela primeira professora-aluna a enviar sua resposta, apresentada abaixo. O elogio pode ter motivado às outras professoras-alunas a empenharem-se para completar a tarefa da melhor maneira possível.

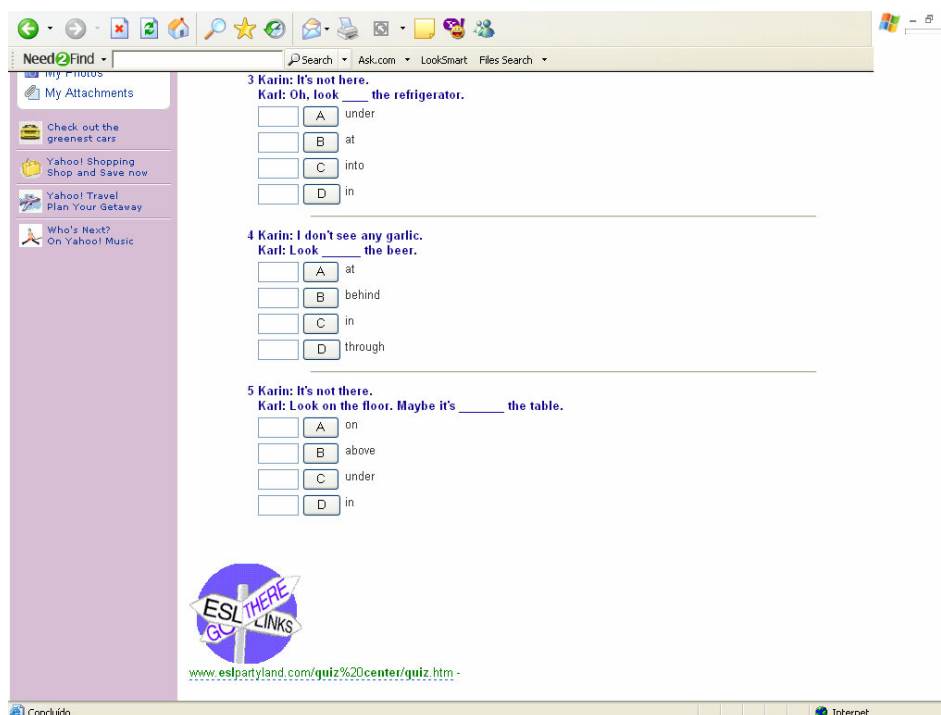


FIGURA 7 – Excerto de mensagem em resposta à Tarefa 14 enviada por M. F. em 14 nov. 2005.

É importante ressaltar que em análises como a feita acima, notamos que os tipos de letramento atravessaram-se em algumas tarefas. Em uma tarefa que privilegiava o letramento de encadeamento, pudemos observar também o letramento informacional (questões de direitos autorais e citação bibliográfica), além do letramento para colaboração, que já era esperado pela tarefa.

O letramento lingüístico, por sua vez, pôde ser analisado detalhadamente desde a fase inicial da pesquisa. A língua inglesa, língua-alvo, foi a língua de interação durante a maior parte do curso. Encontramos alguns excertos que nos fizeram entender, que por diversas vezes, o uso da língua inglesa constituiu uma barreira para o desenvolvimento do letramento digital de algumas das professoras-alunas, como podemos notar abaixo. Essas observações advêm das respostas dadas à pergunta “Você tem enfrentado obstáculos em nossos encontros presenciais? Quais?”, enviada para ser respondida na Tarefa 10.

Sim, mas já era esperado. O curso é todo falando em Inglês e eu não domino totalmente o Inglês.

(Excerto de mensagem enviada por I. C. em 06 out.2005).

Para outras participantes, a língua inglesa não se constituiu um obstáculo no que tange à recepção, mas claramente se mostrou uma barreira nas questões de produção.

Além disso, tem momentos que gostaria de participar mais, porém meu inglês desaparece, não consigo “raciocinar em inglês”, e como todo ser humano, tenho medo de errar em público.

(Excerto de mensagem enviada por S. T. em 04 out.2005).

Na questão da linguagem da *Internet*, analisemos como a terminologia do meio digital se mostrou como um obstáculo para várias professoras-alunas. As Tarefas 5, 6, 11 e 12 foram revisões dos capítulos 1, 2, 3 e 5, respectivamente, em Teeler e Gray (2000, p. 1-35), e tratavam especificamente do jargão da *Internet*. Na tarefa 10, quando indagadas “Quais foram as piores atividades em sua opinião? Explique.”, duas participantes apontaram a Tarefa 5 e cinco participantes apontaram as Tarefas 5 e 6. No excerto abaixo, mostramos como essa aversão a essas tarefas está relacionada com a dificuldade com a terminologia da informática.

Task 5/ Task 6 => Essas tarefas são muito técnicas.

(Excerto de mensagem enviada por M. B. em 01 out.2005).

Na Tarefa 20, novamente quando perguntamos “Quais foram as piores atividades em sua opinião? Explique.”, várias participantes apontaram as tarefas mais teóricas, como a Tarefa 11 e a Tarefa 12, que foram revisões sobre os textos trabalhados, advindos de Teeler e Gray (2000).

Outras reflexões surgiram na fase final da pesquisa, após análise do questionário respondido pelas participantes e nossas observações durante o reencontro.

CONHECIMENTO DIGITAL	QUANTO AO USO DA TECNOLOGIA			
	Responda às perguntas enumeradas:			
	sim	não	parcial- mente	não sei avaliar
1. Você passa pelo processo de inicialização do computador com facilidade?	13	-	4	-
2. Você sabe manejar o <i>mouse</i> ?	16	-	1	-
3. Você usa o teclado com eficácia?	11	-	5	1
4. Você usa os recursos da impressora?	15	-	2	-
5. Você costuma usar o <i>scanner</i> ?	2	11	4	-
6. Você usa os variados <i>drives</i> (disquete, CD, <i>pen drive</i>)?	9	-	7	-
7. Você acessa os sistemas operacionais da área de trabalho com facilidade?	10	-	6	-
8. Você lê documentos em <i>PDF/Adobe</i> ?	7	7	1	1
9. Você produz documentos em editores de texto como <i>Word</i> ?	15	1	1	-
10. Você produz documentos em planilhas como <i>Excel</i> ?	5	6	6	-
11. Você produz documentos em editores de apresentação como <i>Powerpoint</i> ?	5	6	5	1
12. Você mantém bancos de dados como <i>Access</i> ?	4	11	1	1
13. Você está familiarizada com o sistema icônico da área de trabalho?	9	-	8	-
14. Você sabe trabalhar com múltiplas janelas usando recursos de maximizar/minimizar?	11	-	6	-
29. Você usa recursos de hipertexto sem se perder na rede?	6	6	4	1
30. Você usa mecanismos de busca com eficácia?	12	-	5	-
31. Você utiliza filtros e/ou pesquisa avançada em sua busca?	8	3	3	2
32. Você usa o sistema de favoritos para organização de suas buscas?	9	1	7	-

QUADRO 5 – Questionário final: auto-avaliação relacionada à interatividade

Podemos observar que, as professoras-alunas indicaram um menor uso de recursos que não foram abordados durante o curso para o letramento digital. *Scanner*, *PDF/Adobe* e bancos de dados como *Access* não foram mencionados durante o curso. As perguntas que contaram com mais respostas afirmativas se referiam aos recursos mais utilizados durante o curso.

CONHECIMENTO DIGITAL	QUANTO À RELEVÂNCIA				
	Tal conhecimento/competência é importante para...				
	Atuação pessoal no mundo	desenvolver atividades profissionais	Ambos anteriores	não é importante	não sei avaliar
1. Você passa pelo processo de inicialização do computador com facilidade?	1	1	15	-	-
2. Você sabe manejar o <i>mouse</i> ?	4	-	13	-	-
3. Você usa o teclado com eficácia?	2	2	13	-	-
4. Você usa os recursos da impressora?	1	4	11	-	-
5. Você costuma usar o <i>scanner</i> ?	-	4	6	1	6
6. Você usa os variados <i>drives</i> (disquete, CD, <i>pen drive</i>)?	1	1	15	-	-
7. Você acessa os sistemas operacionais da área de trabalho com facilidade?	1	1	13	-	-
8. Você lê documentos em <i>PDF/Adobe</i> ?	1	1	6	-	7
9. Você produz documentos em editores de texto como <i>Word</i> ?	-	2	14	-	-
10. Você produz documentos em planilhas como <i>Excel</i> ?	1	1	12	-	2
11. Você produz documentos em editores de apresentação como <i>Powerpoint</i> ?	2	1	11	-	2
12. Você mantém bancos de dados como <i>Access</i> ?	-	-	9	1	6
13. Você está familiarizada com o sistema icônico da área de trabalho?	1	-	14	-	1
14. Você sabe trabalhar com múltiplas janelas usando recursos de maximizar/minimizar?	1	4	11	-	-
15. Você está familiarizada com os termos técnicos do computador e <i>Internet</i> ?	-	1	15	-	-
29. Você usa recursos de hipertexto sem se perder na rede?	2	-	8	-	2
30. Você usa mecanismos de busca com eficácia?	-	3	10	-	-
31. Você utiliza filtros e/ou pesquisa avançada em sua busca?	1	3	8	-	1
32. Você usa o sistema de favoritos para organização de suas buscas?	-	3	9	-	-

QUADRO 6 – Questionário final: avaliação de relevância relacionada à interatividade

As professoras-alunas demonstraram não saber avaliar os mesmos recursos que disseram não utilizar no quadro anterior, como *scanner*, *PDF/Adobe* e *Access*. Algumas participantes apontaram que todos os recursos apontados deveriam ser considerados importantes, pois às vezes não entendemos sua importância por não entender sua utilidade. Os únicos recursos que foram vistos como não importantes por uma participante foram o *scanner* e o banco de dados. A professora-aluna justificou que ela não conseguia enxergar a utilidade destes para sua vida pessoal e profissional.

3.2.2 Autonomia: observAÇÕES

Entendemos autonomia como um processo de construção de uma competência, que envolve que a professora-aluna queira responsabilizar-se por sua própria aprendizagem, consciente que o processo de letramento digital demanda experimentação, reflexão e tomada de decisão. Analisamos, a seguir, a segunda macro-competência de nossa matriz.

- definir, criticamente, estratégias de busca de informação - criar sistemas análogos para análise e experimentação; aprender a lidar com idéias e não a memorizar <i>keystrokes</i> - estar familiarizado com manutenção de sistemas, segurança e privacidade - ter ética ao usar a rede conhecendo as questões de direitos autorais e citação bibliográfica - inscrever-se em serviços que alertem sobre novas informações ou desenvolvimentos	Letramento informacional
- localizar, acessar, sintetizar, avaliar e usar informações apresentadas em formatos múltiplos pelo computador ou <i>Internet</i> - criar com ajuda de técnicas digitais um trabalho autêntico integrando informações independentes existentes no meio digital - usar código de HTML incluindo construção de páginas, inserção de imagem, áudio e vídeo	Letramento de reprodução

QUADRO 7 – Autonomia: letramentos e micro-competências

As micro-competências que acreditamos estarem relacionadas ao letramento informacional foram aquelas em que houve mais discrepância em apropriação. Em primeiro lugar, analisemos duas micro-competências em que as participantes relataram apropriação.

Definir, criticamente, estratégias de busca de informação (GILSTER, 1997) é uma competência apresentada como desejável em muitas pesquisas que tratam do letramento digital. A Tarefa 9 incluiu um componente de crítica do que está veiculado na rede. As professoras-alunas deveriam acessar um *site* fornecido por uma das facilitadoras e completar um *checklist* avaliativo, definindo se tal *site* seria ou não adequado para uso pedagógico. Observamos que todas as atividades de busca propostas posteriormente contavam com a

críticidade das professoras-alunas ao escolherem o que seria utilizado, demonstrando, portanto, apropriação por meio de suas ações.

Ter ética ao usar a rede conhecendo as questões de direitos autorais e citação bibliográfica também foi uma micro-competência muito valorizada pelas professoras-alunas. Como podemos observar no quadro abaixo, a maioria respondeu que respeita a importância dos direitos autorais na *web*. Analisando as mensagens enviadas por *e-mail* e postadas no *yahoogroups*, compreendemos que as participantes sempre se referiam aos *sites* que foram fonte de sua pesquisa. Contudo, não observamos menção a autores desses *sites*, o que pode ser explicado pela característica de anonimato da *web*.

CONHECIMENTO DIGITAL	QUANTO AO USO DA TECNOLOGIA			
	Responda às perguntas enumeradas:			
	Sim	Não	parcial-mente	não sei avaliar
26. Você usa recursos de áudio advindos do ambiente virtual?	6	10	1	-
27. Você usa recursos de imagem advindos do ambiente virtual?	11	4	2	-
28. Você usa recursos de vídeo advindos do ambiente virtual?	8	7	3	-
33. Você consegue lidar com novas tarefas no computador e <i>Internet</i> através de experimentação e análise?	4	8	4	1
34. Você promove ações para manutenção, segurança e privacidade do sistema do computador?	8	4	5	-
35. Você respeita a importância de direitos autorais na <i>web</i> ?	15	-	2	-
40. Você cria suas próprias páginas na <i>web</i> ?	2	8	7	-

QUADRO 8 – Questionário final: auto-avaliação relacionada à autonomia

Em um segundo momento, faz-se relevante indicar que algumas micro-competências foram apropriadas por uma minoria, o que observamos não apenas pelo questionário respondido, mas também durante a execução do roteiro na fase de reencontro. No escopo de letramento informacional, destacamos a criação de sistemas análogos para análise e experimentação. Uma das atividades propostas no roteiro do reencontro era a de imprimir um dos portfólios criados pelas professoras-alunas. Para isso, elas deveriam gravar o arquivo em um disquete que deveria ser colocado em outro computador para a impressão. O *drive A*:

desse computador era externo, o que não era conhecido por nenhuma das participantes presentes. Foi necessário que a professora-pesquisadora as incentivasse a procurar pelo dispositivo quando elas disseram que não tinha *drive A*: naquele computador. Com esse incentivo, todas conseguiram encontrar e completar a tarefa.

Já no escopo do letramento de reprodução, recursos de áudio e vídeo foram apenas comentados durante o curso, devido a falta de uma estrutura técnica que permitisse que trabalhássemos tais ferramentas nos espaços físicos aos quais tivemos acesso. Isso pode ter influenciado na não apropriação por parte da maioria das professoras-alunas, mesmo que algumas delas tivessem apropriado-se dessa competência sem a interferência do curso.

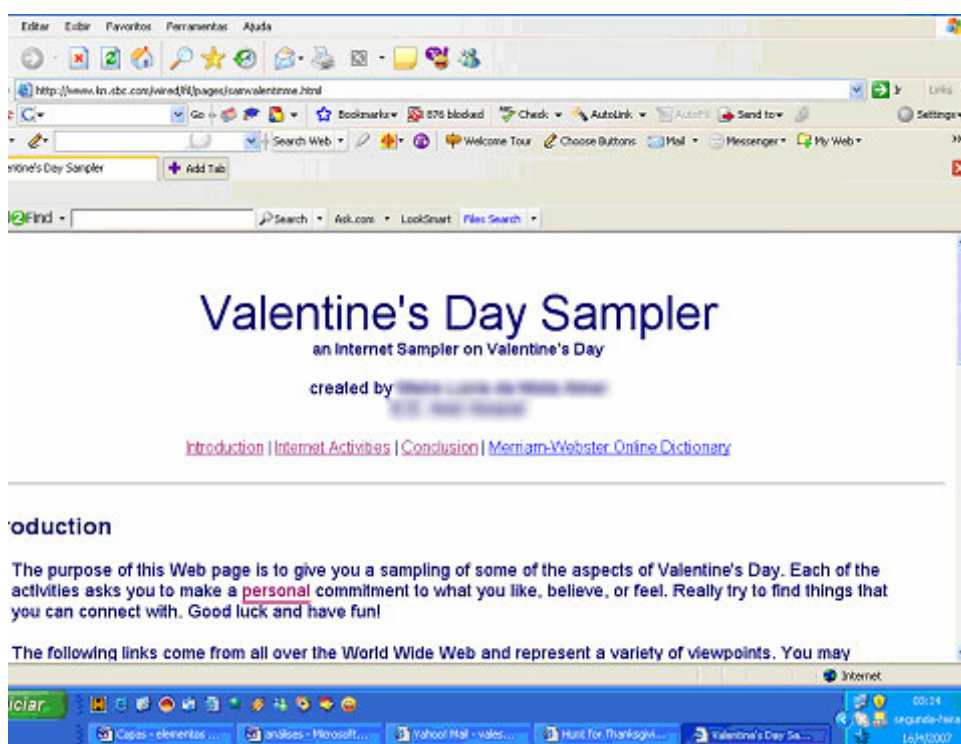


FIGURA 8 – Página criada por M. A. em 11 jan. 2006.

A criação de páginas na *web* foi o ápice durante a condução do curso e por isso esperávamos mais respostas afirmativas quando indagamos sobre tal micro-competência.

Apenas duas entre as dezessete participantes não completaram as tarefas relacionadas a construção de páginas durante o curso. As outras quinze professoras-alunas completaram as tarefas de produzir páginas, como no exemplo acima, e de analisar as páginas de suas colegas. Durante o reencontro, fomos informadas de que apenas duas professoras voltaram a usar o programa. Mesmo assim, todas as participantes que participaram do reencontro parte II conseguiram produzir páginas utilizando o recurso *Filamentality*, embora tenham demandado auxílio da professora-pesquisadora em alguns momentos.

Como podemos observar no quadro abaixo, não houve competência considerada não importante pelas professoras-alunas. Não houve ainda, termos da informática desconhecidos pelas participantes nessa parte do questionários. Sublinhamos, apenas, a nossa preocupação com o fato de três participantes responderem “não sei avaliar” e duas participantes não responderem à questão 33, por considerarmos esta como uma das micro-competências mais importantes no processo de letramento digital.

CONHECIMENTO DIGITAL	QUANTO À RELEVÂNCIA DESSA DADA TECNOLOGIA				
	Tal conhecimento/competência é importante para...				
	atuação pessoal no mundo	desenvolver atividades profissionais	Ambos anteriores	não é importante	não sei avaliar
26. Você usa recursos de áudio advindos do ambiente virtual?	3	1	9	-	1
27. Você usa recursos de imagem advindos do ambiente virtual?	2	3	7	-	1
28. Você usa recursos de vídeo advindos do ambiente virtual?	3	-	6	-	4
33. Você consegue lidar com novas tarefas no computador e Internet através de experimentação e análise?	1	1	8	-	3
34. Você promove ações para manutenção, segurança e privacidade do sistema do computador?	1	1	10	-	1
35. Você respeita a importância de direitos autorais na web?	-	-	11	-	2
40. Você cria suas próprias páginas na web?	1	1	11	-	-

QUADRO 9 – Questionário final: avaliação de relevância relacionada à autonomia

Reiteramos que, para levantar registros que pudessem ser analisados, as Tarefas 10 e 20 foram imprescindíveis por demandar a reflexão das participantes. A professora-pesquisadora enviou *e-mails* a todas as participantes pedindo que estas respondessem em

português a dez perguntas propostas, refletindo sobre o processo realizado até então. Refletindo sobre as respostas das professoras-alunas, observamos que a autonomia se mostra como algo em contínua construção, e que pode ser construída por imitação. Durante o curso, a professora-pesquisadora e as facilitadoras geralmente enviavam sugestões do que descobriam ao navegar na *web*. Após um tempo, nove participantes passaram a fazer disso também um hábito, mostrando o desenvolvimento de sua autonomia na navegação, como na mensagem abaixo.

Olá colegas, também gostaria de transmitir-lhes um site que achei interessante, espero que também gostem, N. S. <http://www.praxis.pro.br/>
(Mensagem postada por N. S. em 06 out.2005).

3.2.3 Interação: observAÇÕES

Analizamos interação por meio de uma investigação de fluxos interativos ligados ao relacionamento das interactantes no cumprimento de tarefas, seja nos *e-mails* ou nos fóruns, e ainda no *chat* realizado no reencontro parte II. Essa macro-competência refere-se ao relacionamento entre internautas, englobando o processo comunicativo e o aspecto sócio-emocional dessa comunicação.

- usar ferramentas de comunicação assíncrona - comunicar-se via <i>e-mail</i>, incluindo manejo de anexos - participar de listas de discussão e fóruns - usar ferramentas de comunicação síncrona - participar em <i>newsgroups</i> e <i>bulletin boards</i>	Letramento para comunicação (Letramento sócio-emocional)
--	---

QUADRO 10 – Interação: letramentos e micro-competências

Para coletar os registros da percepção das participantes em relação à interação e colaboração no grupo, entre facilitadoras e professoras-alunas, e entre professoras-alunas,

apresentamos duas perguntas na Tarefa 10, que foram reformuladas na Tarefa 20. A questão 6 “*Você nota que aconteceu alguma interação/colaboração entre você e as facilitadoras? Explique.*” e a questão 7 “*Você nota que aconteceu alguma interação/colaboração entre você e suas colegas de curso? Explique.*” foram postadas na Tarefa 10, havendo apenas a mudança de “nota” por “acredita que” na Tarefa 20. Analisamos nessa seção as respostas que consideramos inseridas na macro-competência interação e complementamos essa análise na próxima seção abordando a questão de colaboração.

Não houve opiniões que se limitaram somente à interação entre as participantes e as três facilitadoras, por isso, discutimos essa questão na próxima seção. Quanto à interação entre as participantes, houve divergência de opiniões, nas respostas à Tarefa 10, enviada no fim da primeira fase da pesquisa. Algumas professoras-alunas estavam satisfeitas com o relacionamento entre as colegas. A maioria, entretanto, apontou sua insatisfação.

Sim, às vezes fico na dúvida, pergunto para alguém e logo recebo a resposta e até mesmo pelo e-mail.
(*Excerto de mensagem enviada por M. B. em 01 out.2005*).

Acredito que a interação e a colaboração entre as colegas de curso poderiam ser melhores.
(*Excerto de mensagem enviada por S. T. em 17 set.2005*).

Já nas respostas à Tarefa 20, enviada no final da segunda fase da pesquisa, observamos que todas apontaram que houve mais interação com o progresso do curso. Comentários foram feitos apenas sobre o desejo de ter mais tempo para interagir. Acreditamos que isso se deu pelo próprio desenvolvimento das participantes no que tange ao letramento digital. Assim que elas se acostumaram a utilizar o computador e a *Internet* e ver em seus recursos uma forma de comunicação mais rápida e mais barata (PEREIRA, 2005), aconteceu mais interação.

“Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, Muito timidamente, mas aos poucos estamos conseguindo uma grande interação entre nós.
(*Excerto de mensagem enviada por M. A. em 23 jan.2006*).

A interação começou depois da 10ª e a partir do momento em que nos tornamos membros de um grupo no Yahoo o relacionamento ficou mais fácil.
(*Excerto de mensagem enviada por M. F. em 24 jan.2006*).

Outro ponto importante a ser observado foi que gradualmente as interações que aconteciam em ambiente presencial e mediadas por telefone foram sendo substituídas por mensagens via *e-mail* ou no *yahoogroup*. Exemplificamos com duas respostas em momentos diferentes do curso sobre essa mudança, notada não apenas pela professora-pesquisadora, mas também pelas professoras-alunas.

As colegas estão mais à vontade em nossos encontros presenciais e às vezes até nos comunicamos através de telefone e em ambiente de trabalho.
(*Excerto de mensagem enviada por M. B. em 01 out.2005*).

Sim, e isto pode ser demonstrado pelos e-mails de carinho que recebemos....
(*Excerto de mensagem enviada por L. S. em 26 jan.2006*).

CONHECIMENTO DIGITAL	QUANTO AO USO DA TECNOLOGIA			
	Responda às perguntas enumeradas:			
	sim	Não	parcial-mente	não sei avaliar
16. Você se corresponde por meio de uma conta de <i>e-mail</i> ativa?	9	1	6	-
17. Você faz <i>download</i> e anexa documentos ao <i>e-mail</i> ?	7	3	7	-
18. Você utiliza as regras de netiqueta?	5	5	5	2
19. Você filtra <i>spams</i> ?	4	7	2	4
20. Você participa de listas de discussão e/ou fóruns?	3	9	4	1
21. Você usa <i>newsgroups</i> e/ou <i>bulletin boards</i> ?	2	10	5	-
22. Você utiliza recursos de ajuda como FAQ?	4	6	5	1
23. Você participa de <i>chats</i> comunicando-se sincronicamente?	3	11	3	-
24. Você participa de redes de contato como <i>Orkut</i> ?	5	12	1	-
25. Você já participou de alguma videoconferência?	3	13	1	-

QUADRO 11 – Questionário final: auto-avaliação relacionada à interação

Como podemos ver no quadro acima, se compararmos com as micro-competências relativas à interatividade, houve menos apropriação no que tange à interação. Contudo, de certa forma, a interatividade influencia a interação. Pudemos observar uma certa dificuldade em anexar documentos ao e-mail, durante a fase de reencontro, o que vem ao encontro das respostas das próprias professoras-alunas.

O letramento para comunicação pôde ser analisado pelas mensagens enviadas tanto no *yahoomail* como no *yahoogroup*. Categorizamos o letramento para comunicação das participantes em três grupos: baixa interação, interação média e alta interação. Quatro participantes interagiram pouco nos canais on-line abertos e, às vezes, usaram o telefone para se comunicarem com a professora-pesquisadora. Os motivos dados para a baixa interação foram falta de tempo e dificuldade de usar o computador, como na mensagem abaixo.

Os obstáculos que estou encontrando na tarefas á distância é com o computador, mas eu estou recebendo ajuda e estou aos poucos aprendendo. Quando começamos a manter contato com as pessoas, os laços se estreitaram...
(*Excerto de mensagem enviada por A. F. em 11 set.2005*).

Cinco participantes apresentaram uma interação média na análise do *yahoomail* e do *yahoogroup*. Algumas passaram pela barreira do baixo letramento eletrônico e para outras foi apenas mais uma atuação no cenário virtual no qual já atuavam. É interessante observar que mesmo aquelas que tiveram uma atuação apenas moderada no que tange à interação, apontaram que houve muita interação.

Eu penso que houve muita interação entre nós colegas, porque todas participaram. E as atividades apresentadas, também ajudaram bastante para que esta interação acontecesse de verdade ...
(*Excerto de mensagem enviada por M. L. em 10 set.2005*).

As outras oito participantes estão inseridas na categoria alta interação. Essa interação foi marcada não apenas no cumprimento de tarefas, mas elas também iniciaram comunicação com suas colegas sobre o que não estava previsto no curso. Duas dessas

professoras-alunas se destacaram não apenas pela manutenção de interação após os curso, mas também por naturalmente incumbirem-se do papel de motivadoras da interação do grupo.

Olá galera do Yahoogroups. Cadê vocês?? Não esqueçam de que nós não podemos perder o contato. Temos que continuar este ciclo de aprendizagem, troca experiências e sugestões. Um abraço para todas. Divirtam-se e descansem neste carnaval. Um abraço.

(Mensagem postada por S. T. em 26 fev.2006).

S. T. is right when she says we're an interesting group. We need to communicate each other. We learnt many interesting things and in my opinion the best thing that we are part of a group on the Net. We need to improve our learning and become our group better than it was before our course. Let's start again???? What do you think about that??? I look forward your answers. See you!

(Mensagem postada por M. B. em 10 mai.2006).

CONHECIMENTO DIGITAL	QUANTO À RELEVÂNCIA				
	Tal conhecimento/competência é importante para...				
	atuação pessoal no mundo	desenvolver atividades profissionais	ambos anteriores	não é importante	não sei avaliar
16. Você se corresponde por meio de uma conta de <i>e-mail</i> ativa?	1	1	13	-	-
17. Você faz <i>download</i> e anexa documentos ao <i>e-mail</i> ?	3	1	11	-	1
18. Você utiliza as regras de netiqueta?	-	1	7	-	8
19. Você filtra <i>spams</i> ?	1	1	5	-	9
20. Você participa de listas de discussão e/ou fóruns?	1	2	10	-	3
21. Você usa <i>newsgroups</i> e/ou <i>bulletin boards</i> ?	-	1	8	-	4
22. Você utiliza recursos de ajuda como FAQ?	1	1	8	-	3
23. Você participa de <i>chats</i> comunicando-se sincronicamente?	3	1	4	-	5
24. Você participa de redes de contato como <i>Orkut</i> ?	4	-	5	-	4
25. Você já participou de alguma videoconferência?	-	2	8	-	3

QUADRO 12 – Questionário final: avaliação de relevância relacionada à interação

Na avaliação das tecnologias relacionadas, apresentada no quadro acima, faz-se necessário atentar para o fato de que, até então, tivemos a porcentagem mais alta de respostas “não sei avaliar”. Oito respondentes não souberam avaliar a questão de netiqueta e nove delas a questão de *spams*. Quando indagamos o porquê dessa resposta na fase de reencontro, as professoras-alunas indicaram não conhecer estes termos. O fato é que eles haviam sido mencionados durante o curso e elas fizeram até uma atividade a distância que tinha como tópico netiqueta (Tarefa 7). Quando comentei que tínhamos trabalhado estes termos, uma das participantes lembrou-se e explicou às demais o que significavam. Algumas alegaram ter

cuidado nessas situações, por isso entendemos que os termos da informática constituíram um obstáculo ao responder ao questionário.

3.2.4 Colaboração: observações

A colaboração é composta de dinâmicas de troca e relacionamento com vistas a um objetivo comum, que promovem a formação de comunidades, que, por sua vez podem propiciar tanto a aprendizagem cooperativa como colaborativa. Essa macro-competência foi observada, especialmente, no que se refere ao desenvolvimento profissional das participantes.

- utilizar diferentes recursos tecnológicos para construir conhecimento colaborativamente - pesquisar/postar textos, planos de aula, dentre outros, a serem usados em sala de aula - compartilhar conhecimento com outros profissionais via comunicação assíncrona e/ou síncrona - participar em projetos educacionais - acessar oportunidades de melhoria de carreira	Letramento para colaboração (Letramento sócio-emocional)
--	---

QUADRO 13 – Colaboração: letramentos e micro-competências

As respostas à pergunta 6, nas Tarefas 10 e 20, apontam unanimemente para o fato de que houve colaboração entre as participantes e as três facilitadoras. Colaboração, para as professoras-alunas, significou ajuda recebida das facilitadoras. Levantamos a hipótese de que a influência de poder deve ter sido exercida no momento das respostas das participantes, já que as facilitadoras eram os pares mais competentes.

Muito, as facilitadoras são ótimas, muito simpáticas e mostram total interesse em nos ajudar.
(Excerto de mensagem enviada por I. C. em 06 out.2005).

Apenas uma mensagem trouxe a idéia que buscávamos, que era a de colaboração como construção de conhecimento, em que há ajuda mútua. Não percebemos nos dizeres das participantes a visão construtivista que esperávamos.

Sim. Houve bastante interação e colaboração, porque houve interesse de ambas as partes para que tudo acontecesse como deveria...
(*Excerto de mensagem enviada por M.L. em 10 set.2005*).

Faz-se necessário apontar, ainda, que um dos grandes obstáculos para que esse processo colaborativo acontecesse foi a utilização da língua inglesa pelas facilitadoras durante a maior parte do curso, como ilustrado nos excertos abaixo.

Sim, elas são ótimas, embora entender pouco as aulas.
(*Excerto de mensagem enviada por J. M. em 20 jan.2006*).

Sim, com algumas dificuldades para entender...
(*Excerto de mensagem enviada por H. M. em 20 jan.2006*).

Outro assunto trazido à baila por algumas participantes foi a formação de grupos de afinidade, e não de comunidade de aprendizagem, por razão de localização geográfica.

Sinceramente, eu esperava uma maior interação no grupo, mas isso não aconteceu. Nós, alunas de I., porém, ficamos mais unidas.
(*Excerto de mensagem enviada por F. P. em 21 set.2005*).

Em relação à inclusão pessoal das participantes no grupo, observamos que nem todas as professoras-alunas se sentiram incluídas, e acreditamos que isso aconteceu devido à heterogeneidade constitutiva de qualquer grupo de pessoas que possa ser formado.

Talvez por não dar aula em lugar nenhum eu me sinto um pouco (ou um tanto) isolada do grupo.
(*Excerto de mensagem enviada por F. O. em 02 nov.2005*).

Em todas as fases da pesquisa, observamos o comportamento de algumas professoras-alunas como sendo colaborativo. Em momentos diferentes, desde a criação do *e-mail* no pré-encontro até a atividade utilizando *Excel* no final do reencontro parte II, as participantes colaboraram para construir conhecimento. Contudo, isso só aconteceu dessa forma no cenário presencial. No cenário virtual, podemos exemplificar apenas uma atividade que propiciou colaboração: a Tarefa 19, que designava que as participantes deveriam fazer cinco comentários no *yahoogroup* sobre as páginas dos pares.

O quadro abaixo aponta para um pequeno número de participantes que não utilizam as possibilidades pedagógicas da *web*, apropriando-se do que outros profissionais disponibilizam a seus colegas. Não houve menção, no espaço aberto para observações, sobre qualquer colaboração que tenha acontecido no meio digital após a conclusão do curso. De qualquer forma, é importante relembrar o relato de duas professoras durante a fase de reencontro, no qual disseram ter utilizado as páginas criadas por suas colegas com seus alunos.

CONHECIMENTO DIGITAL	QUANTO AO USO DA TECNOLOGIA			
	Responda às perguntas enumeradas:			
	sim	não	parcial-mente	não sei avaliar
36. Você utiliza planos de aula encontrados na <i>web</i> ?	8	3	6	-
37. Você utiliza periódicos encontrados na <i>web</i> ?	5	5	6	1
38. Você utiliza jogos encontrados na <i>web</i> ?	6	3	8	-
39. Você utiliza dicionários e enciclopédias encontrados na <i>web</i> ?	10	3	4	-

QUADRO 14 – Questionário final: auto-avaliação relacionada à colaboração

Como havíamos observado, as micro-competências relacionadas à colaboração foram compreendidas no escopo de desenvolvimento profissional das participantes, mas muitas delas entenderam que isso impacta também na atuação pessoal no mundo. No quadro abaixo notamos que cinco participantes não souberam avaliar se utilizavam periódicos

encontrados na *web*, o que aponta para um contexto acadêmico que não demanda leituras freqüentes para atualização de conhecimento.

CONHECIMENTO DIGITAL	QUANTO À RELEVÂNCIA				
	Tal conhecimento/competência é importante para...				
	atuação pessoal no mundo	desenvolver atividades profissionais	ambos anteriores	não é importante	não sei avaliar
36. Você utiliza planos de aula encontrados na <i>web</i> ?	-	3	9	-	2
37. Você utiliza periódicos encontrados na <i>web</i> ?	-	1	7	-	5
38. Você utiliza jogos encontrados na <i>web</i> ?	-	4	8	-	1
39. Você utiliza dicionários e enciclopédias encontrados na <i>web</i> ?	-	3	9	-	1

QUADRO 15 – Questionário final: avaliação de relevância relacionada à colaboração

3.3 Finalmente: refletindo sobre a experiência

Finalmente, analisamos os resultados do processo, argumentamos sobre a matriz para o letramento digital contextualizado e apresentamos uma reformulação para esta.

3.3.1 Observando o desempenho das professoras-alunas

Para uma análise geral do desempenho das professoras-alunas no curso para o letramento digital, apresentamos nesta seção um quadro que detalha a participação e desempenho de cada participante, seu perfil inicial e final em relação ao letramento digital e, conseqüentemente, o que consideramos ter sido o impacto do curso no processo de letramento digital dessas participantes. Este quadro traz o resultado individual dos testes de conhecimento lingüístico e metalingüístico como previsto no capítulo metodológico. Apresenta, ainda, as porcentagens de assiduidade nos encontros presenciais e de cumprimento das tarefas a distância (atividades que compuseram a totalidade do curso) pelas participantes.

Reiteramos que os letramentos apresentados na matriz para o letramento digital contextualizado fundamentaram a pontuação adotada como referência. A totalização de pontos poderia variar entre 0 a 16. O questionário semi-estruturado pré-curso e observações nos encontros presenciais como nas primeiras tarefas a distância na fase inicial embasaram o perfil inicial. O questionário semi-estruturado pós-curso e a fase de reencontro foram utilizados como referência para o perfil final. Consideramos o impacto insignificante quando a diferença foi de 1 ou 2 pontos, moderado quando a diferença foi de 3, 4 ou 5 pontos, e significativo quando esta diferença foi de 6 ou 7 pontos.

Participantes	Conhecimento Lingüístico	Conhecimento Metalingüístico	Assiduidade Encontros Presenciais	Cumprimento Tarefas a Distância	Perfil Inicial	Perfil Final	Impacto do Curso
A. R.	Intermediário	Não fez	60%	75%	3 pontos	9 pontos	Significativo
A. F.	Pós-intermed.	Faixas 1/2	100%	85%	4 pontos	8 pontos	Moderado
E. A.	Elementar	Faixas 1/2	90%	90%	7 pontos	11 pontos	Moderado
E. O.	Não fez	Faixas 1/2	70%	85%	6 pontos	8 pontos	Insignificante
F. O.	Proficiente	Faixas 3/4	90%	100%	7 pontos	13 pontos	Significativo
H. M.	Não fez	Faixas 1/2	60%	80%	1 ponto	3 pontos	Insignificante
I. C.	Pré-intermed.	Faixas 1/2	90%	80%	3 pontos	7 pontos	Moderado
J. M.	Elementar	Faixas 1/2	80%	100%	5 pontos	7 pontos	Insignificante
J. F.	Avançado	Faixas 1/2	90%	100%	7 pontos	12 pontos	Moderado
L. S.	Pós-intermed.	Faixas 3/4	80%	95%	7 pontos	14 pontos	Significativo
M. F.	Intermediário	Faixas 1/2	70%	100%	5 pontos	8 pontos	Moderado
M. L.	Pós-intermed.	Faixas 1/2	90%	100%	6 pontos	8 pontos	Insignificante
M. B.	Intermediário	Faixas 1/2	90%	90%	5 pontos	11 pontos	Significativo
M. A.	Pós-intermed.	Faixas 1/2	90%	90%	2 pontos	3 pontos	Insignificante
N. S.	Pós-intermed.	Faixas 1/2	100%	95%	5 pontos	10 pontos	Moderado
S. T.	Intermediário	Faixas 3/4	100%	100%	5 pontos	12 pontos	Significativo
S. D.	Pós-intermed.	Faixas 3/4	80%	95%	1 ponto	6 pontos	Moderado

QUADRO 16 – Desempenho das professoras-alunas

Observando o quadro acima, levantamos o que pode ter determinado um impacto maior ou menor no processo de letramento digital das participantes de nossa pesquisa. Iniciemos pela questão lingüística, focalizando os registros obtidos pelos testes de conhecimento lingüístico e metalingüístico. A princípio e pelos apontamentos de algumas professoras-alunas sobre a dificuldade de acompanhar as interações em língua inglesa,

poderíamos concluir que o conhecimento lingüístico determinaria o sucesso ou o insucesso das participantes. Tal questão mostrou-se mais complexa do que essa conclusão.

Os dois casos de participantes inseridas na faixa de inglês elementar e 1/2 de conhecimento metalingüístico obtiveram resultados diferentes. Os registros nos levaram a concluir que o impacto foi moderado para a participante E. A. e insignificante para a participante J. M. Isso poderia demonstrar que o conhecimento lingüístico não influenciou os resultados no contexto apresentado. Entretanto, podemos dizer que a participante H. M. também na faixa 1/2 poderia ser inserida na faixa de conhecimento lingüístico elementar. Embora ela não tenha participado do teste, pelas observações durante os encontros presenciais e nas tarefas a distância, pudemos determinar seu conhecimento lingüístico por nossa experiência como professora de inglês. Esta participante também apresentou um impacto insignificante, o que nos faz refletir que o conhecimento lingüístico não determinou o resultado, mas pode ter influenciado.

Para validar esta reflexão, tomemos outro pólo para observação, isto é, as participantes com maior conhecimento lingüístico e metalingüístico. As participantes F. O., J. F., L. S., S. T. e S. D. apresentaram combinações nos resultados do teste que nos levaram a considerá-las como mais proficientes no que tange ao conhecimento lingüístico e metalingüístico. Três delas apresentaram um impacto significativo e duas um impacto moderado. Parece-nos que, como a maior parte das interações aconteceu em inglês, essas participantes foram beneficiadas na apropriação das ferramentas utilizadas que também tinham o inglês como língua de apresentação. Tal análise colabora para nossa reflexão que o conhecimento acerca da língua influenciou no impacto do curso para o letramento digital das participantes.

Um outro fator observado que poderia ter determinado o impacto no processo de letramento digital das participantes foi a questão da assiduidade nos encontros presenciais.

Houve dois casos de 60% de presença, o mais baixo nível de assiduidade. Enquanto o impacto para uma das participantes foi significativo, para a outra foi insignificante. Em contrapartida, o nível mais alto de participação foi de três professoras-alunas que compareceram a 100% dos encontros. Duas apresentaram um impacto moderado, ao passo que a terceira apresentou um impacto significativo. Ponderamos, como na análise anterior, que a questão de assiduidade não se coloca como determinante do impacto do curso para o processo de letramento digital, mas exerce influência, mesmo que moderada.

Em relação ao cumprimento de tarefas, sobressaiu o fato de que entre as seis participantes que completaram 100% das tarefas, duas professoras-alunas apresentaram um impacto significativo, duas um impacto moderado e duas um impacto insignificante. A princípio poderíamos concluir que fazer ou não as tarefas a distância não influenciaria nos desdobramentos para o letramento digital das participantes. Um fator deverá ser levado em consideração nesta reflexão. Algumas professoras-alunas contaram com o auxílio de terceiros para completar suas tarefas e outras, ainda, montaram duplas ou pequenos grupos e fizeram as tarefas conjuntamente, como podemos observar no excerto abaixo.

Eu sei que é muito importante saber usar corretamente o computador na atualidade, porém eu ainda tenho muita dificuldade; por isso, meu filho sempre me ajuda.
(*Excerto do questionário pós-curso respondido por M. A.*).

Obs: M. A. e A. F. fizeram o exercício juntas.
(*Excerto de mensagem enviada por A. F. em 11 set. 2005*).

Tomemos agora como categoria para análise a questão do perfil inicial das professoras-alunas no que tange ao seu conhecimento sobre computador e *Internet* antes do curso para o letramento digital. Será que um baixo ou um alto conhecimento digital inicial determinou o impacto do curso? Duas participantes demonstraram um perfil inicial de 1 ponto, a menor pontuação apresentada. Uma delas apresentou um impacto insignificante e a

outra um impacto moderado. Por outro lado, quatro participantes demonstraram um perfil inicial de 7 pontos, a maior pontuação apresentada. Duas delas apresentaram um impacto moderado e as outras duas um impacto significativo.

Inicialmente, imaginamos que as participantes que apresentaram menos micro-competências relacionadas ao letramento digital teriam mais o que aprender no curso e, conseqüentemente, demonstrariam um maior crescimento. Nesse sentido, as participantes que já tinham um conhecimento maior no que tange às micro-competências provavelmente apresentariam uma menor diferença entre os perfis inicial e final, pois não teriam muito mais a aprender. Isso não se fez verdade, o que observamos após análise dos dados foi que o impacto foi maior nos casos de um conhecimento inicial mais amplo.

Se analisarmos o conjunto de fatores que podem influenciar o impacto maior ou menor no processo de letramento digital das participantes, é interessante abordar dois casos de sucesso que apresentaram tal conjunto muito distinto. A participante A. R., cujo perfil lingüístico era intermediário, demonstrou baixa participação tanto nos encontros presenciais como nas tarefas a distância. No entanto, apresentou impacto significativo e apontou, em sua resposta ao questionário pós-curso, que o curso para letramento digital do Programa *English for All Pro 2005* influenciou todas as respostas afirmativas às perguntas do questionário. Durante e após o curso, observamos nessa participante uma grande motivação em aprender e passar pelos obstáculos impostos por seu contexto de aprendizagem.

A professora-aluna S. T., por sua vez, que também apresentou impacto significativo e cujo perfil lingüístico era intermediário e metalingüístico na faixa 3/4, demonstrou participação 100% tanto nos encontros presenciais como na tarefa a distância. Ela explicou no questionário pós-curso que todas as respostas positivas foram devidas ao curso para o letramento digital do Programa *English for All Pro 2005*. O que encontramos em

comum nessas participantes foi o fato de demonstrarem grande interesse por comunicarem-se com suas colegas de profissão e colaborarem para o crescimento conjunto.

Em geral, observamos que este interesse de comunicação e colaboração mostrou-se como uma característica em comum nas cinco participantes que demonstraram que o impacto do curso no seu processo de letramento digital foi significativo. Além dessas cinco professoras-alunas, apenas uma do grupo em que o impacto foi moderado encaixa-se neste perfil. Elas mantiveram contato por meio de mensagens de auto-ajuda, sugestões de cursos de aperfeiçoamento na área de língua inglesa e sugestões de livros e *sites*. Isso aconteceu durante e após o curso para o letramento digital. Assim sendo, podemos dizer que este foi um dos fatores mais relevantes dentre os que influenciaram o processo de letramento digital das participantes de nossa pesquisa.

3.3.2 A influência das facilitadoras no processo de letramento digital

Como apontamos no capítulo de fundamentação teórica, no contexto de formação de professores, delinear as características do docente ideal sempre ocupou papel de destaque. Nesse sentido, buscamos entender quais características relacionadas à condução do curso pelas facilitadoras influenciaram positiva ou negativamente a construção de conhecimento no que tange ao letramento digital das professoras-alunas. Observamos a condução do curso não apenas no cenário presencial, mas também no cenário virtual.

Durante os encontros presenciais, observamos uma crescente colaboração entre as professoras-alunas. Acreditamos que isso se deu, em parte, devido ao exemplo de colaboração entre as facilitadoras. Quando indagamos se havia interação e colaboração entre as participantes e as facilitadoras, uma das professoras-alunas mencionou que havia colaboração entre as próprias facilitadoras, como transcrito abaixo.

Sim porque todas são dedicadas e tentam passar da melhor maneira de entender e há sempre uma colaboração entre elas.
(*Excerto de mensagem enviada por J. M. em 20 set.2005*).

Concordamos com a opinião da professora-aluna no que tange à colaboração entre as facilitadoras. Diversas vezes, em momentos em que as facilitadoras não conseguiram resolver problemas relacionados à lide com a máquina, elas se apoiaram em sua colega de trabalho para solucionar o problema. Da mesma forma, durante as reuniões de replanejamento, buscaram ajudar-se por meio de sugestões e críticas construtivas.

Um dos pontos que consideramos mais importantes para o processo de letramento digital é a competência em lidar com novas tarefas no computador e *Internet* através de experimentação e análise. Questionamos até que ponto a condução do curso, nos encontros presenciais, no que se refere aos dizeres das facilitadoras, colaborou para a construção dessa competência. No pré-encontro, por exemplo, a professora-pesquisadora pontuou: “*We need to memorize the steps*” (“Temos que memorizar os passos”). Dizeres como este divergiram de outras ações que buscaram promover autonomia e podem ter provocado algum efeito na manutenção da noção de letramento digital como simples domínio de técnicas.

No que se refere ao cenário virtual, uma primeira observação deve ser feita acerca do letramento digital das próprias facilitadoras. Será que o curso impactou no processo de letramento digital das facilitadoras? E o que isso pode ter interferido no processo de letramento digital das professoras-alunas?

De acordo com as informações obtidas nos questionários pré-curso e pós-curso, o curso impactou moderada ou significativamente no processo de letramento digital das facilitadoras. F. L. L. atingiu uma pontuação inicial de 8 pontos e final de 12 pontos, F. V. X. de 8 pontos iniciais para 14 pontos finais, e a professora-pesquisadora de 8 pontos iniciais para 15 pontos finais. Nas palavras de duas facilitadoras, ao responderem à questão “Em que

o curso de letramento digital influenciou nas suas respostas a este questionário?”, podemos perceber que elas reconhecem o impacto do curso em seu processo de letramento digital.

O curso de letramento digital me influenciou no sentido de entender de que se trata cada vocábulo mencionado nesse questionário e no sentido de ter tido a oportunidade de testá-los durante o curso. Antes do curso, eu já tinha ouvido falar deles, porém não tinha ainda “colocado a mão na massa para usá-los”. Abriam-se novas portas diante de mim.

(Resposta de F. L. L. transcrita do questionário semi-estruturado pós-curso).

Sem o curso penso que não entenderia alguns dos termos técnicos usados. Com o curso passei a ver vários recursos tecnológicos de uma forma mais familiarizada.

(Resposta de F. V. X. transcrita do questionário semi-estruturado pós-curso)

O que podemos inferir mediante a análise dos dados, é que, de uma certa forma, algumas micro-competências que foram apontadas pelas facilitadoras como não fazendo parte de seu conhecimento digital, ou como não importantes, não faziam parte do conhecimento digital da maioria das professoras-alunas. As três facilitadoras afirmaram não manter bancos de dados como *Access*, duas relataram não produzir documentos em planilha como *Excel*, e uma facilitadora alegou não usar o *scanner*.

Nas respostas das professoras-alunas, o uso de *scanner* e banco de dados como *Access* foram os únicos itens apontados por uma participante como não importante. Não houve qualquer outra resposta de não importância para qualquer outra tecnologia abordada no questionário. Além disso, onze participantes apontaram não produzir documentos em planilha como *Excel* e não manter banco de dados como *Access*. Estes dois itens estiveram entre aqueles de maior porcentagem de respostas negativas na tabulação do questionário pós-curso.

Crenças como a de uma facilitadora, por exemplo, de que redes de contato como *Orkut* não eram importantes, e ainda, seu uso poderia causar inconvenientes, podem ter influenciado as professoras-alunas; doze participantes alegaram não utilizar redes de contato. Outro exemplo que pode ser dado é o da participação em videoconferências. Assim como

treze das professoras-alunas, uma das facilitadoras e a professora-pesquisadora, nunca haviam participado de uma videoconferência. Estes e outros exemplos nos levam a perceber que não apenas as ações, mas também os dizeres das facilitadoras influenciaram nas ações e nos dizeres das professoras-alunas.

Por fim, o fato de as facilitadoras terem apresentado construção de conhecimento durante o curso denota o seu engajamento no processo, o que pôde ser percebido pelas professoras-alunas.

A TODO MOMENTO, P. P., VOCÊ E A SUA EQUIPE CONDUZIRAM O CURSO COM MUITO ENTUSIASMO, ALEGRIA, SATISFEITAS E COM MUITA COMPETÊNCIA. VOCES SEMPRE FACILITARAM PARA QUE APRENDESEMOS DE FORMA MAIS AGRADÁVEL.
(*Excerto de mensagem enviada por E. A. em 26 jan.2006*).

De uma certa forma, foi o crescimento de todo um grupo, não importa se este crescimento foi insignificante, moderado ou significativo. Percebemos em todas as facilitadoras e professoras-alunas algum tipo de crescimento. Acreditamos que o fato de elas terem se constituído como um grupo, no qual tanto as facilitadoras como as professoras-alunas tenham se percebido como participantes, contribuiu para esse crescimento.

3.3.3 Repensando a matriz para o letramento digital contextualizado

Quando iniciamos nossa pesquisa, buscamos uma matriz avaliativa do conhecimento digital que pudéssemos adaptar para nossa investigação. Encontramos três matrizes avaliativas disponíveis na rede: uma matriz oferecida pela Microsoft nomeada *Digital Literacy Curriculum* (ANEXO 1), uma matriz disponibilizada pela área de serviços de saúde da Universidade de Washington intitulada *Digital Literacy Checklist* (ANEXO 2) e

uma matriz também dessa universidade com o título *Digital Literacy Self-Assessment* (ANEXO 3).

Percebemos que nenhuma dessas três matrizes seria ideal para avaliar um processo de letramento digital. A primeira matriz, *Digital Literacy Curriculum*, propunha um teste de múltipla escolha, de no máximo uma hora e trinta minutos de duração, com perguntas que se referiam às macro-competências que compunham seu currículo de cursos. De uma certa forma, atendiam sugestões como a de Hargittai (2005), que recomenda a criação de um composto variável com testes de múltipla escolha, avaliados em termos de correção e tempo gasto, para medir o letramento digital de um usuário do computador e da *Internet*.

Para um maior entendimento da proposta, fizemos o teste em trinta minutos e atingimos uma porcentagem de 75% de acertos. O resultado oferecido pelo *site* é que não havíamos completado o teste satisfatoriamente e nos indicaram dois cursos que poderíamos comprar para melhorar o nosso conhecimento sobre computador e *Internet*. Levantamos dois problemas com o teste. Primeiramente, caso estivéssemos interessados apenas em conseguir uma boa pontuação, teríamos acesso a toda a rede para pesquisar e encontrar as respostas corretas. Em segundo lugar, responder corretamente às perguntas não significou que sabíamos utilizar aquele aplicativo, apenas conhecíamos o jargão utilizado. Por isso, definimos que essa matriz poderia embasar nossos trabalhos apenas se combinada com outras variáveis.

Já a segunda matriz, *Digital Literacy Checklist*, trazia uma série de ações relacionadas ao computador e à *Internet*. O respondente deveria marcar “sim” se fosse capaz de desenvolver aquela ação e “não” caso contrário. Caso o respondente não tivesse entendido a pergunta ou não soubesse do que se tratava aquela ação, ele poderia escolher entre as opções explicação (*explanation*), practice (*prática*), mostre-me (*show me*) e *weblinks*, para aprender sobre aquele item. Essas opções estavam previstas, mas não estavam disponíveis nas diversas

vezes que acessamos o *site*. Acreditamos que esta é uma matriz em construção, que foi interrompida.

O maior problema com essa matriz, como com a anterior, no que se refere aos nossos propósitos, é que seria possível apenas se a análise fosse individualizada. Ou seja, seria possível para cada participante analisar cada item como parte de suas próprias competências ou não. Não seria possível generalizar sobre as macro-competências do grupo, o que dificultaria nosso trabalho.

A terceira matriz, *Digital Literacy Self-Assessment*, por sua vez, possibilitava uma avaliação mais generalizada. Os conhecimentos relacionados ao computador e a *Internet* foram divididos em nove macro-categorias. Para cada macro-categoria, o usuário respondia a dez perguntas, nas opções de sim (2 pontos), parcialmente (1 ponto) e não (0 ponto). A soma de cada macro-categoria era de 20 pontos. Se o total fosse mais de 16 pontos, o respondente provavelmente teria o nível adequado para aquela categoria. Se a soma fosse entre 10 e 15 pontos, o respondente mesmo estando familiarizado com a categoria, deveria encontrar oportunidades de melhoria. Caso o total fosse abaixo de 10, o respondente deveria procurar um treinamento ou praticar mais.

De qualquer forma, tanto a segunda quanto a terceira matriz não poderiam embasar nossos trabalhos, mas algumas de suas premissas poderiam ser utilizadas se combinadas com outras fontes pesquisadas. Observamos dois problemas que impossibilitavam seu uso caso apenas as adaptássemos. Em primeiro lugar, seguindo as críticas de Hargittai (2005) de que a maioria das pesquisas existentes que avaliam a habilidade de pessoas em usar o computador e a *Internet* parte de dados advindos da percepção desses usuários sobre suas próprias habilidades, observamos que as duas matrizes se encaixavam nessa descrição. Como a primeira matriz, elas demandavam um respondente não interessado

em obter uma boa pontuação, mas sim em um maior auto-conhecimento para buscar formas de melhoria.

Um outro problema encontrado nessas matrizes foi a contextualização para um cenário específico. Ambas foram produzidas pelo departamento de serviços de saúde da Universidade de Washington. Elas contêm ações e perguntas que apenas um profissional de saúde estaria familiarizado ou mesmo se interessaria, o que não se aplica a profissionais da área de educação, como as participantes de nossa pesquisa. Assim sendo, buscamos outras fontes de pesquisa, que, se combinadas com algumas características que encontramos nessas matrizes e que poderiam ser adequadas à nossa investigação, resultariam em um instrumento ideal.

Em nossa revisão de literatura, encontramos pesquisas que propunham avaliações que se valiam de graus ou níveis de letramento digital (BUZATO, 2001b; EVANS, 2005) seja por meio de auto-observação, ou por observação externa. Optamos por não adotar essa concepção ao analisar o processo de letramento digital das participantes de nossa pesquisa por duas razões.

A primeira razão foi que, não encontramos, entre nossas participantes, nenhuma que se encaixasse em pólos extremos: com nível zero de letramento digital ou com letramento digital pleno. Por um lado, pelo que observamos, o grau zero não é muito comum. Levando em conta que letramento digital é a extensão lógica do próprio letramento (GILSTER, 1997; RIBEIRO, 2006), entendemos que o usuário não parte para a lide com o computador e a *Internet* como tabula rasa. Este já traz consigo micro-competências relacionadas ao letramento lingüístico e foto-visual, por exemplo.

Por outro lado, entendemos letramento digital pleno como utópico, ou até mesmo inviável. Haverá sempre novos elementos, seja *hardware* ou *software*, com os quais teremos que lidar, com os quais teremos nosso primeiro contato e poderemos aprender a trabalhar com

estes seja por experimentação, ou por ajuda de um par mais competente. Tomemos como exemplo o momento no reencontro parte II, em que demandamos às participantes que imprimissem um arquivo salvo em seus disquetes e a única forma seria inserir este disquete em um *drive* A: externo que elas desconheciam. Elas tiveram que aprender a lidar com algo novo.

Além disso, montar uma escala de quais micro-competências estariam inseridas em um grau/ nível de conhecimento digital ou em outro mostrou-se uma tarefa complexa e inviável. Por exemplo, será que o letramento eletrônico não seria mais básico que o letramento foto-visual, já que para lidar com a interface da tela do computador é necessário, primeiramente, ligá-lo? Observando as professoras-alunas H. M. e M. A., percebemos que tal apontamento óbvio não é tão óbvio assim. Foi curioso notar que elas demandavam assistência contínua na lide com a máquina, ao ligar o computador, usar o *mouse* e o teclado, por exemplo. Contudo, quando se sentavam ao lado de uma colega, conseguiam verbalizar as ações que deveriam ser executadas para cumprir as tarefas, demonstrando competência no que tange ao letramento foto-visual.

Em uma tentativa de abordar tal complexidade, decidimos abarcar a pluralidade da noção de letramento digital (ESHET-ALKALAI, 2004; LANKSHEAR; KNOBEL, 2005; BUZATO, 2006). Levamos em consideração que letramentos digitais constituem formas diversas de prática social que emergem, evoluem, transformam-se em novas práticas e, em alguns casos, desaparecem sendo substituídas por novas práticas. Mas que letramentos digitais seriam esses? E o que eles significariam? Seguindo estas perguntas é que produzimos a matriz para o processo de letramento digital contextualizado (cf. 2.4.3).

Para utilizar a matriz, por nós idealizada, em nossos instrumentos de pesquisa, refletimos sobre as falhas que encontramos nas matrizes analisadas anteriormente e nos trabalhos pesquisados e discutidos em nossa fundamentação teórica. Partimos do pressuposto

de que nossa avaliação deveria ser tripartida, contando com a auto-avaliação, isto é perspectiva do usuário; avaliação da importância de cada aplicativo tecnológico, também na perspectiva do usuário; e observação externa, ou seja, avaliação de um observador. Foi nesse sentido que transformamos a matriz em um questionário a ser respondido pelas participantes, buscando tanto informações sobre competência e importância. Para propiciar a avaliação de um observador externo, propusemos um roteiro de tarefas, também relacionadas às micro-competências presentes na matriz. Acreditamos que essa forma de análise, de diferentes ângulos, propiciou uma reflexão mais embasada.

Mesmo conscientes de que a matriz não tinha como propósito oferecer um quadro fechado para observação do processo de letramento digital, mas sim, servir como referência para nosso capítulo de análise, acreditamos que faz-se necessário ao fim desse capítulo avaliá-la. Uma falha que pudemos observar na matriz foi o fato de as fronteiras que propusemos serem mais instáveis do que imaginávamos.

Em primeiro lugar, observemos as micro-competências propostas. Diversas vezes, em nossa pesquisa, observamos que uma mesma micro-competência poderia estar inserida em diferentes letramentos. Decodificar e entender mensagens visuais presentes no meio digital e virtual, por exemplo, podem estar relacionados, ao mesmo tempo, ao letramento foto-visual e ao letramento lingüístico. Participar de listas de discussão e fóruns, se feito em um nível apenas de troca de informação estaria inserido no letramento para comunicação, e se feito em um nível de construção de conhecimento poderia ser considerado letramento para colaboração.

Os mesmos letramentos poderiam estar relacionados a macro-competências distintas daquela que propusemos. O letramento de encadeamento, caso observado de um ângulo apenas de simples navegação, estaria inserido na macro-competência de interatividade.

Caso esse encadeamento fosse utilizado para (re)produzir, culminando na criação de novos produtos, teríamos um letramento muito mais relacionado à autonomia.

As próprias macro-competências demonstraram a linha tênue de sua diferenciação em alguns momentos da pesquisa. Observando o processo de desenvolvimento de letramento digital das participantes, por vezes nos indagamos: será que a autonomia não poderia ser considerada um *upgrade* da interatividade? E, ao mesmo tempo, a colaboração não poderia ser uma interação mais evoluída, mais acadêmica e mais profissional?

Tomemos como foco de análise as macro-competências interatividade e interação. Pareceu-nos, a princípio, que para um usuário ter a competência interação, seria necessário a competência interatividade. Como ele poderia enviar um *e-mail*, por exemplo, se não soubesse ligar a máquina? Observando participantes como H. M. e M. A., entendemos que isso seria possível caso houvesse uma outra pessoa para lidar com a máquina, enquanto elas, ao lado, coordenariam como se daria a interação.

De qualquer forma, entendemos que o exercício de compreensão de micro-competências, letramentos e macro-competências que compõem o processo de letramento digital já foi um avanço que conseguimos com nossa pesquisa. Tais elementos, micro-competências, letramentos e macro-competências, fazem parte do processo de letramento digital: isso foi observado no desenvolvimento das participantes. Apontamos, entretanto, que o enquadramento estanque do qual lançamos mão no nosso capítulo de análise foi útil, mas não dá conta do dinamismo e complexidade que caracterizam o processo de letramento digital que investigamos.

Em geral, observamos que o que encampa todas estas competências e letramentos, micro ou macro, é o fato de o processo de letramento digital ser contextualizado. Ao iniciar nossa pesquisa pensamos em “contextualizado” no sentido de que buscamos contextualizar todas as atividades propostas para que essas fossem voltadas para assuntos de

interesse de professores de inglês. A contextualização que propusemos ainda abarcou o sentido de trabalharmos com a situação de contexto dada: o espaço público como cenário, a não possibilidade de alto investimento financeiro, dentre outras características.

Utilizamos “contextualizado” aqui, entretanto, para apontar a noção de que o letramento digital acontece dependendo do contexto e no contexto. Caso um usuário necessite produzir uma apresentação em *PowerPoint*, ele pode se letrar para fazê-lo, e caso atinja seu objetivo, podemos considerá-lo digitalmente letrado nesse contexto. Ao mesmo tempo, ele pode não ser capaz de promover outras ações usando o computador e a *Internet*, mas que não fazem parte de suas necessidades, de seus anseios, ou simplesmente, de seu contexto.

Entendemos, assim, que os aspectos de interesse pessoal e dos grupos em que as pessoas participam influenciam o processo de letramento digital. A participante A. F., por exemplo, desenvolveu-se de forma especial no que tange ao seu conhecimento para comunicação via *Internet*. O fato de sua filha morar em outro país e de a comunicação telefônica ter um alto custo constituíram um contexto que favoreceu esse desenvolvimento. Seu contexto demandava, financeiramente e emocionalmente, que ela se apropriasse dessa face do letramento digital.

Nesse sentido, propomos que o letramento digital é contextualizado no sentido de que a competência do usuário na lide com o computador e da *Internet*, é do tamanho da sua necessidade. Assim, as micro-competências, os letramentos e as macro-competências que apresentamos devem ser relativizados. O domínio de habilidades digitais acaba sendo relativizado para a sua relação com o propósito, o “para quê”. No caso das professoras-alunas de nossa pesquisa, a identificação do que era importante para elas sobressaiu à vontade de aprender a técnica.

Em suma, parece não haver um modelo ideal do “ser digitalmente letrado”. Há, simplesmente, a percepção de que o usuário precisa apropriar-se das tecnologias à sua

disposição criticamente. A tecnologia deve ser algo a serviço do usuário e não o usuário em função da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o letramento digital do professor de língua inglesa constitui-se um processo múltiplo e complexo; vivenciar o uso dos recursos tecnológicos disponíveis para o ensino e aprendizagem de língua inglesa requer uma combinação de letramentos plurais. Apresentamos neste capítulo conclusivo as considerações decorrentes das nossas reflexões ao longo desta pesquisa.

A adoção da pesquisa-ação como abordagem metodológica possibilitou-nos investigar não apenas o resultado, mas também o processo de ação, reflexão e nova ação (cf. CAVALCANTI, 1999; CELANI, 2003; FIGUEIREDO, 2000). A necessidade de ação, reflexão e nova ação foi levada em consideração em diferentes aspectos e momentos de nossa pesquisa, tendo em vista nosso interesse no constante aprimoramento que esta abordagem proporciona. Assim, o ato de refletir sobre cada ação desenvolvida para tomada de nova decisão constituiu a maior contribuição dessa abordagem metodológica para a pesquisa em questão.

Objetivamos investigar o processo de letramento digital durante um curso do programa de formação continuada *English for All Pro*, direcionado a professoras de língua inglesa, com foco nos aspectos de autonomia, colaboração, interatividade e interação. Exploramos com esse grupo de professoras-alunas ferramentas variadas disponibilizadas pelo computador e pela *Internet*, dentre essas *Yahoo!®Mail*, *Yahoo!®Groups* e *Filamentality*. Analisamos os possíveis impactos desse curso para a formação continuada dessas professoras-alunas.

Apontamos, a seguir, algumas considerações sobre cada etapa de nossa pesquisa:

- i) Após analisarmos os resultados dos testes de proficiência lingüística e metalingüística, observamos que:
 - A interação entre as facilitadoras e as professoras-alunas durante os encontros presenciais poderia ocorrer na língua-alvo (inglês) caso as facilitadoras selecionassem com cautela um registro mais simplificado e usassem cognatos para minimizar as dificuldades lingüísticas.
 - A interação virtual entre as facilitadoras e as professoras-alunas permitiria o uso da língua-alvo (inglês) em seu registro mais acadêmico, mesmo que não permitisse um variado uso do jargão da área, que não era dominado pela maioria das participantes.
 - Havia a necessidade de incluirmos componentes metalingüísticos para que a bibliografia disponível para o letramento digital contextualizado se tornasse de compreensão mais acessível.
 - As professoras-alunas tinham conhecimento lingüístico suficiente para produzir as tarefas simples na língua-alvo (inglês).
- ii) Em um segundo momento, ao final dos encontros que consideramos mais teóricos (momentos iniciais), ponderamos que:
 - Havia a necessidade de maior interatividade supervisionada, ou seja, fez-se necessário que as professoras-alunas interagissem com o computador durante os encontros presenciais, para que pudessem contar com a colaboração presencial de seus pares e das facilitadoras. Assim, um maior número de computadores, pelo menos um para cada dupla, mostrou-se necessário neste curso.
 - É importante a resignificação de várias pressuposições que as participantes têm acerca do computador e da *Internet*. Observamos que aquelas professoras-alunas que ficaram focadas nos obstáculos que surgiram durante o processo não continuaram o curso. Em

contrapartida, aquelas participantes que vislumbraram os possíveis benefícios do uso do computador e da *Internet* para a docência, mostraram-se mais capazes de superar os obstáculos.

iii) Ao final dos encontros que denominamos “práticos” (momentos intermediários), foi possível concluir que:

- Estar em contato com as novas tecnologias e com um suporte presencial possibilitou uma maior apropriação dos recursos disponibilizados. As participantes mostraram-se mais confiantes e colaborativas presencialmente.
- Participantes que não haviam feito tarefas mostraram-se mais produtivas após esta fase.

iv) Durante a fase do reencontro (momentos finais), foi possível notar que:

- A apropriação dos diferentes tipos de letramento constitui-se um processo complexo e múltiplo, como pontuamos nas considerações a seguir.

Após analisarmos os registros coletados no capítulo anterior e apresentarmos algumas reflexões acerca das diferentes fases da pesquisa, retomamos nossas perguntas de pesquisa e tecemos nossas considerações finais.

Quais foram os impactos desse curso, especialmente para o letramento digital dessas professoras?

Observamos impactos para a vida pessoal, para a vida profissional, para a educação continuada e para o processo de letramento digital das professoras-alunas. Na vida pessoal, os maiores impactos refletem-se em decisões práticas, como o investimento na compra de computadores, a assinatura de serviços prestados por provedores de *Internet* banda

larga, e a utilização de meios de comunicação síncrona e assíncrona via *Internet*. Além disso, notamos que o curso contribuiu para a auto-estima das participantes.

Na vida profissional, notamos que as professoras-alunas que somente usavam os recursos do computador e *Internet* na vida pessoal passaram a usá-los profissionalmente. Observamos, ainda, que a maioria das professoras-alunas usava esses recursos na preparação de aulas, por exemplo, para buscar atividades que pudessem ser inseridas em suas provas. No entanto, apenas algumas participantes envolveram seus alunos em atividades utilizando os recursos tecnológicos. Além disso, atentamos para o fato de que as possibilidades pedagógicas com o uso de recursos tecnológicos mostraram-se mais viáveis no discurso do que nas ações das professoras-alunas.

Para o processo de educação continuada, a inserção do computador e da *Internet* no cenário profissional não atingiu todas as professoras-alunas. Apenas algumas delas lançaram mão da nova possibilidade de enviar *e-mails* para sanar suas dúvidas, trocar mensagens de auto-ajuda⁵⁹ e compartilhar oportunidades de formação continuada com suas colegas de profissão.

Finalmente, quanto ao impacto no processo de letramento digital das professoras-alunas, consideramos que este variou entre insignificante, moderado e significativo, conforme a perspectiva que adotamos na metodologia.

Houve apropriação dos recursos tecnológicos por parte das professoras participantes do curso?

No que se refere aos recursos tecnológicos abordados, observamos que houve mais apropriação dos que foram utilizados de maneira prática durante o curso, em comparação com outros (a) que foram mencionados mas não foram praticados; (b) que não

⁵⁹ Mensagens que circulam na *Internet* e têm como temas sugestões para uma vida melhor ou estimuladoras de auto-estima.

foram mencionados durante o curso; ou (c) que não foram considerados úteis, importantes ou apropriados pelas facilitadoras. A sequência do texto (a, b, c) é indicativa do grau de apropriação, de maior para menor.

Se a apropriação dos recursos tecnológicos por parte das professoras-alunas for analisada na perspectiva de cada indivíduo, podemos relatar uma pluralidade de resultados. Seguindo a análise de pontuação referencial com relação aos diferentes tipos de letramento, notamos que a diferença de pontos entre o início e o final da pesquisa variou entre 1 e 7 pontos. Como pudemos observar, algumas professoras-alunas apropriaram-se de mais recursos tecnológicos que outras.

Quanto ao cenário da apropriação, também encontramos pluralidade. Algumas se apropriaram dos recursos tecnológicos mais para suas vidas pessoais. Outras se apropriaram desses recursos para sua vida profissional, no que se refere à sua capacitação como docente ou na preparação de suas aulas. Poucas se apropriaram desses recursos no âmbito de sala de aula, o que aconteceu, segundo a maioria, por falta de recursos ou mesmo de incentivo por parte das instituições públicas em que se encontravam inseridas.

Em geral, as professoras-alunas apropriaram-se daqueles recursos que faziam parte do seu cotidiano, especialmente relacionados ao editor de textos, à WWW e os que propiciam comunicação síncrona e assíncrona. Tais recursos permeiam não apenas o cotidiano profissional das participantes, mas também diversas situações de suas vidas pessoais.

O que observamos nessas professoras em relação à (i) interatividade, (ii) autonomia, (iii) interação e (iv) colaboração no uso da tecnologia oferecida pelo computador e pela *Internet* ao longo do curso e após a sua conclusão?

Observamos que as professoras-alunas mostraram-se mais empenhadas em apropriarem-se das micro-competências concernentes à macro-competência (i) interatividade.

A tecnofobia apresentada por muitas das participantes ao longo do curso parece ter se desfeito após sua conclusão. Para outras participantes, lidar com a máquina constituiu-se como uma oportunidade de construir conhecimento a partir de sua experiência prévia.

Em relação à (ii) autonomia, percebemos que a maioria das participantes ainda mostrava-se com receio de experimentar e acionar sistemas análogos para construção do conhecimento digital. Entretanto, a autonomia mostrou-se como um processo em construção contínua. Observamos mais ações que diferiam das instruções das facilitadoras na fase final da pesquisa do que na fase inicial. Aos poucos, algumas participantes descobriram formas diferentes daquelas com as quais estavam familiarizadas para promover ações utilizando o computador e *Internet*.

No que se refere à (iii) interação, o relacionamento entre essas “internautas”, participantes de nossa pesquisa, esta aconteceu mais no ambiente presencial que no ambiente virtual durante o curso para o letramento digital. Observamos que algumas professoras-alunas reuniram-se para completar as tarefas e comunicaram-se mais durante os encontros presenciais. As primeiras interações virtuais aconteceram somente devido às tarefas propostas e para a comunicação entre professoras-alunas e facilitadoras. Gradualmente, as interações que aconteciam em ambiente presencial e mediadas por telefone foram sendo substituídas por mensagens via *e-mail* ou *yahoogroups*. Apenas um grupo pequeno de professoras-alunas continuou a comunicação após o término do curso. Elas também foram aquelas que iniciaram interações com suas colegas, não previstas no programa do curso.

Analisando a questão da (iv) colaboração, observamos que a maioria das professoras-alunas não via esta macro-competência como componente do processo de construção de conhecimento, o que pressupõe ajuda mútua. Algumas sugestões de trabalhos colaborativos surgiram durante e após o curso, mas, infelizmente, não saíram do plano das idéias.

Partimos do pressuposto de que, após o curso para o letramento digital, as professoras participantes, uma vez expostas ao uso de ferramentas disponíveis via computador e *Internet*, poderiam se apropriar com mais autonomia e mais competência das diversas ferramentas disponibilizadas pelo computador e pela *Internet* em seu percurso de formação profissional e no processo de preparação de aulas. No entanto, nossa hipótese só foi parcialmente confirmada. Nem todas as professoras-alunas que participaram do curso para o letramento digital do Programa *English for All Pro* apropriaram-se com mais competência e mais autonomia dos recursos tecnológicos disponíveis. Podemos afirmar que o maior obstáculo refere-se a autonomia, pois as participantes, de maneira geral, ainda sentem-se muito inseguras na relação com a máquina, especialmente quando esta é de uso coletivo, e não pertence a elas mesmas.

A hipótese parcialmente atendida não implica que as professoras-alunas não estejam digitalmente letradas. Entre a proposição da nossa hipótese de trabalho e a análise de registros, houve uma reavaliação da perspectiva inicialmente adotada ao observarmos que não adianta apenas mensurar as habilidades ou micro-competências para avaliar o letramento digital. Nessa perspectiva de letramento digital contextualizado por nós adotada, não é o “quanto” que está em jogo, mas o “por que” e o “para quê”.

É necessário que se tenha uma relação avaliativa crítica com a máquina, como sugere Gilster (1997), ao pontuar que o letramento digital envolve aprender a lidar com idéias e não a memorizar comandos do teclado. Essa relação pressupõe uma supra-competência para além do domínio das micro-competências, que denominamos letramento digital contextualizado. Tal supra-competência, no recorte de nossa pesquisa, envolveu o conhecimento do contexto e a visão crítica das professoras-alunas sobre o que a tecnologia pode oferecer.

Percebemos que letramento digital contextualizado constitui-se de elementos e competências de abrangências distintas. O que ainda não sabemos é como esses elementos se organizam e se poderemos, algum dia, delimitá-los e, mesmo assim, qual a validade de um enquadramento. Tais elementos, micro ou macro, são combinados e recombinaados para que o usuário ou a usuária de computador e de *Internet* possa se apropriar de uma dada tecnologia. Isso geralmente acontece devido à necessidade ou ao interesse. E, quando o objetivo dessa apropriação é atingido, aquele(a) usuário(a) pode ser considerado digitalmente letrado(a) para aquele e naquele contexto.

Nesse sentido, não nos parece relevante que um professor ou uma professora esteja fora de um padrão pré-definido de letramento digital, pois “letramento digital” está intimamente relacionado às necessidades desse(a) usuário(a). Devemos assim, relativizar esse conceito de domínio pleno da tecnologia, uma vez que esta deveria estar a serviço dos professores, e não o contrário. Voltamos ao “livro de areia” de Borges (1999), conto em que o usuário desse livro de páginas infinitas acabou se perdendo na tentativa de dominá-lo. Até que ponto ele não teria obtido sucesso caso buscasse apenas aquilo de seu interesse e para atender sua necessidade?

De maneira análoga às páginas infinitas do “livro de areia”, o processo de letramento digital das professoras participantes dessa pesquisa parece manter uma estreita relação com as premissas de interesse, necessidade e contexto. É imprescindível, neste contexto, que professores e professoras estejam conscientes das demandas de um mundo globalizado, permeado pela universalização das novas tecnologias.

Apesar de academicamente convencidas e teoricamente informadas, não apenas pelo curso, mas também pelos documentos disponíveis (cf. DIAS, 2005), algumas participantes de nossa pesquisa não tentaram ultrapassar a barreira das exigências mínimas de seu contexto. As escolas públicas nas quais elas atuam (ou seja, o contexto externo) parecem

não ter se apropriado do meio digital e virtual. E se as escolas não se apropriam, não há exigência institucional para que as professoras também se apropriem. E é nesse universo que parte das professoras argumenta que a inação da escola seria o motivo principal de seu não ingresso no mundo digital.

Por outro lado, notamos que profissionais conscientes não aguardam o estímulo do contexto externo. Indagamos, então, até que ponto o professor depende ou não dessa estrutura externa para seu desenvolvimento de letramento digital. É importante observar o custo de equipamentos necessários para utilização dos recursos do computador e *Internet* e comparar com a baixa remuneração salarial dessas professoras. Mesmo assim, boa parte das professoras-alunas ultrapassou esse obstáculo e aproveitou ao máximo essa oportunidade de aperfeiçoamento profissional e pessoal.

Concluindo, quais são as implicações de nossa investigação para as políticas de ensino no que se refere ao oferecimento de cursos para o letramento digital? Cremos que esses cursos de capacitação de professores em uma perspectiva contextualizadora, tanto pré-serviço como em-serviço, devem levar em consideração que:

- o conhecimento prévio, seja lingüístico, meta-lingüístico ou digital, pode influenciar os resultados; portanto um diagnóstico detalhado torna-se necessário;
- a participação presencial e/ou virtual dos professores envolvidos deve ser incentivada pela influência que esta participação exerce;
- a influência dos facilitadores no processo é importante e, por isso, uma abordagem construtivista e que proporcione a colaboração de todos os envolvidos é desejável;
- a conscientização crítica do que está disponível no meio digital e virtual deveria ser uma premissa básica;
- a exploração das potencialidades do que o meio digital e virtual oferece deveria ser conduzida de modo crítico, permitindo aos participantes voz e vez;

- a abordagem adotada não deveria prescindir do “para quê” da utilização de uma dada tecnologia, considerando a perspectiva de que não haveria um modelo de “ser digitalmente letrado pleno”.

Sugerimos, para futuras pesquisas, uma análise aprofundada dos desdobramentos de um curso de letramento digital na docência do professor de inglês por meio de observação de suas aulas. Além disso, pesquisas contemplando um número maior de professores poderiam oferecer mais subsídios para uma compreensão mais detalhada do processo em questão.

Relembramos John von Neumann, que em meados de 1949 afirmou que “parece que nós atingimos o limite do que é possível conseguir com a tecnologia do computador, embora eu deveria tomar cuidado com afirmações como esta, pois elas tendem a soar ridículas em um período de 5 anos”⁶⁰ (*apud* TEELER; GRAY, 2000, p. 1). Parece-nos que no lugar de 5 anos, poderíamos pensar em 5 minutos ou quem sabe 5 segundos. De qualquer forma, é realmente inocente imaginar que temos qualquer poder de previsão ou de controle sobre o que está para acontecer em relação às novas tecnologias.

Fica claro, apenas, em meio a um processo tão dinâmico e complexo, que o letramento digital contextualizado (dentro de um contexto) passa a fazer parte do cotidiano de docentes, seja no nível pessoal ou no âmbito profissional. Cabe a nós, membros da sociedade acadêmica, atuar na promoção de ações de capacitação continuada de professores visando contribuir para o fortalecimento da escola pública, como proposto por Farnesi (2005). Tais ações devem romper com a visão tradicional de capacitação como treinamento, e devem cada vez mais fazer parte do processo continuado de construção colaborativa de conhecimento.

⁶⁰ Nossa tradução de *It would appear that we have reached the limits of what it is possible to achieve with computer technology, although I should be careful with such statements, as they tend to sound pretty silly in 5 years.*

Concluímos citando as palavras da professora-aluna M. F., transcritas de um *e-mail* enviado no final do curso a todas as participantes (professora-pesquisadora, facilitadoras e professoras-alunas), fazendo de seus dizeres os nossos. “Ainda tenho muitos segredos para desvendar na *Internet*, mas abriu-se um caminho com inúmeras possibilidades, e foram vocês que indicaram a direção”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. **Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 250 p. (New directions in language teaching).

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marcos (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 201-215.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A produção de projetos iniciais sobre o processo de ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. **Projetos iniciais de pesquisa na área de português para falantes de outras línguas**. Brasília; Campinas, 2003. mimeo.

_____. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes; ArteLíngua, 2005. 111 p.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1995. 128 p. (Série Prática Pedagógica).

ASSIS, Juliana Alves. Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 209-239. (Coleção Linguagem e Educação).

AXT, Margarete. Linguagem e telemática: tecnologias para inventar – construir conhecimento. **Educação, Subjetividade e Poder**, Porto Alegre, v. 5, n. 5, p. 20-30, jul. 1998.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004. 159 p. (Série pesquisa em educação, v. 3).

BAWDEN, David. Information and digital literacies: a review of concepts. **Journal of Documentation**, v. 57, n. 2, p. 218-259, Mar. 2001.

BEATTY, Ken; NUNAN, David. Computer meditative collaborative learning. **System**, v. 32, p. 165-183. 2004. Disponível em: <www.elsevier.com/locate/system> Acesso em 05 fev. 2007.

BELISÁRIO, Aluizio. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, Marcos (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 135-146.

BELMIRO, Ângela. Fala, escrita e navegação: caminhos da cognição. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-22.

BOHN, Hilário I. Os aspectos “políticos” de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, v. 3, n. 1, p. 117-138. 2000.

BORGES, Jorge Luis. O livro de areia. Tradução de Ligia Morrone Averbuck. In: _____. **Obras completas de Jorge Luis Borges**. São Paulo: Globo, 1999. p. 79-83.

BRAGANORTE, Mariângela. Self-access study and cooperative foreign language learning through computers. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 145-169, jul./dez. 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998. 120 p.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. 364 p.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 4 ed. White Plains: Longman, 2000. 352 p.

BROWN, James Dean; RODGERS, Theodore S. **Doing second language research**. Oxford; New York: Oxford University Press, 2002. 314 p. (Oxford Handbook for language teachers).

BRUCE, Chip; PEYTON, Joy. Literacy development in network-based classrooms: innovation and realizations. **International Journal of Educational Technology**, v. 1, n. 2, p. 1-26, Dec. 1999.

BURNS, Anne. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 259 p.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Sobre a necessidade de letramento eletrônico na formação de professores: o caso Teresa. In: Cabral, L.G; Souza, P.; Lopes, R.E.V.; Pagotto, E.G. (Org.). **Linguística e ensino: novas tecnologias**. Blumenau: Nova Letra, 2001a. p. 229-267.

_____. **O letramento eletrônico e o uso de computadores no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores**. 2001b. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, maio, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: EducaRede; Fundação Telefônica, 2006.

CANAGARAJAH, A, Suresh. On EFL teachers, awareness and agency. **ELT Journal**, Oxford Journals, v. 53, n. 3, p. 207-214, 1999. Disponível em: <<http://elt.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/53/3/207>>. Acesso em: 15 jan. 2007.

CAPISANI, Dulcimira. **A construção do conhecimento na era da informação**. Disponível em: <http://www.ead.ufms.br/biblioteca_digital/artigos/a_construcao_do_conhecimento_na_era_da_informacao>. Acesso em: 10 abr. 2006. s/d.

CARVALHO, Isaías. The effective language teacher. **New Routes**, São Paulo, v. 8, p. 8-12. 1999.

CAVALCANTI, Marilda C.; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trab. Ling, Apl.**, Campinas, v. 17, p. 133-144, jan./jun. 1991.

CAVALCANTI, Marilda C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 179-184.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 223 p.

CESARINI, Paul. Computers, technology and literacies. **Journal of Literacy and Technology**, v. 4, 2004. Disponível em: <http://www.literacyandtechnology.org/v4/pfvs/pfv_cesarini.htm>. Acesso em: 10 maio 2006.

COLLINS, Heloisa. Interação e permanência em cursos de línguas via Internet. In: COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na Internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 51-80. (As faces da lingüística aplicada).

COLLINS, Heloisa; BRAGA, Denise. **Interação e interatividade no ensino de língua estrangeira via redes de comunicação**: experiências de dois projetos brasileiros. 2004. Disponível em: <http://www.pucsp.br/~hcollins/publicacoes/interacao_interatividade.htm>. Acesso em: 15 jan. 2007.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. 244 p. (Coleção Linguagem e Educação).

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36. 2001.

CRYSTAL, David. **Language and the internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 272 p.

DAVIS, Barbara Gross. Collaborative learning: group work and study teams. In: _____. **Tools for teaching**. San Francisco: Jossey Bass, 1993. Disponível em: <<http://teaching.berkeley.edu/bgd/collaborative.html>> Acesso em 05 fev. 2007.

DIAS, Reinildes. **Inglês**: proposta curricular. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, 2005. 49 p.

DIAS-DA-SILVA, Bento Carlos; PAIZAN, Delfina Cristina. Os recursos e a linguagem da web. **Revista ANPOLL**, v. 15, p. 43-63, jul./dez. 2003.

DNE – DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Alfabetização exigência cívica**. Ministério da Educação e Cultura. Reper Editora. [196-]. 157 p.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 9-17.

ESHET-ALKALAI, Yoram. Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, v. 13, n. 1, p. 93-106, 2004.

EVANS, Ellen J. Autonomous literacy or social practice? Students' constructions of technology literacy. **Journal of literacy and technology**, v. 5, n. 1, p. 1-41, fall 2005.

FARNESI, Luciana *et al.*. 7 soluções para a escola pública. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1º ago. 2005. Folha Trainee, p. 1-14.

FERDIG, Richard E. Assessing technologies for teaching and learning: understanding the importance of technological pedagogical content knowledge. **British Journal of Educational Technology**, v. 37, n. 5, p. 749-760. 2006.

FERREIRA, Anise. Avaliação de aspectos motivacionais da interface de cursos de inglês baseados em web com webmac (website motivational analysis checklist). In: COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na Internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 15-50. (As faces da lingüística aplicada).

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. Tradução de Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. 136 p.

FIGUEIREDO, Célia Assunção. **Leitura crítica** - mas isso faz parte do ensino de leitura?: subsídios para a formação de professores de línguas estrangeiras. 2000. 255 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - UNICAMP, Campinas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 167 p.

GADOTTI, Moacir. **Alfabetização e letramento**: como negar nossa história. Porto Alegre: 2005. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/Alfabetizacao_Letramento_2005.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2007.

GILSTER, Paul. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997. 276 p.

GOKHALE, Anuradha A. Collaborative learning enhances critical thinking. Digital Library and Archives. **Journal of Technology Education**, v. 7, n. 1, fall 1995. Disponível em: <<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>> Acesso em: 05 fev. 2007.

HARGITTAI, Ezter. Survey measures of web-oriented digital literacy. **Social Science Computer Review**, v. 23, n. 3, p. 371-379, fall. 2005.

HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching**. England: Addison Wesley Longman Limited, 1991. 296 p.

_____. **How to teach English**. England: Addison Wesley Longman Limited, 1998. 198 p.

HOLMES, John. The teacher as a researcher. 1986/2005. In: CELANI, Maria Antonieta Alba *et al* (Org.). **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection**. São Paulo: EDUC; Mercado de Letras, 2005. p. 343-392.

HWANG, Wu-Yiun; WANG, Chin-Yu; SHARPLES, Mike. A study of multimedia annotation of web-based materials. **Computers & Education**, v. 48, p. 680-699, 2005. Disponível em: <www.elsevier.com/locate/compedu> Acesso em 05 fev. 2007.

INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 1.0**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 2001.

ITURRUSGARAI, Adão. Adão. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 31 out. 2005. Folhateen.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 295 p.

_____. Histórico da proposta de (auto) formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, Inês (Org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 17-39.

KOUTSOGIANNIS, Dimitris; MITSIKOPOULOU, Bessie. The Internet as a global discourse environment: a commentary on “Second language socialization in a bilingual chat room” by Wan Shun Eva Lam and “Second language cyberrhetoric: a study of chinese L2 writers in an online usenet group” by Joel Bloch. **Language Learning & Technology**, v. 8, n. 3, p. 83-89, Sep. 2004.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Digital literacies**: policy, pedagogy and research considerations for education. Trabalho apresentado em Opening Plenary Address to ITU Conference, Oslo, Noruega. 20 out. 2005. Não publicado.

LEFFA, Vilson J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, v. 4, p. 13-24, 1998, 1999.

LEVY, Michael. **Computer-assisted language learning**: concept and conceptualization. New York: Claredon Press; Oxford, 1997. 298 p.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 203 p.

_____. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1996. 157 p.

_____. Educação e cibercultura: a nova relação com o saber. Tradução de Jean Maurice Stephanou e Álvaro Roberto Crespo Merlo. **Educação, Subjetividade e Poder**, Porto Alegre, v. 5, n. 5, p. 9-19, jul. 1998.

LIBERALI, Fernanda Coelho. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The ESPespecialist**, v. 17, p. 19-38, 1996.

LIRA, Francisco Edson Garces Carneiro. **Alfabetização e letramento no processo de socialização de lideranças comunitárias**: análise de uma experiência na pastoral da criança. 2004. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2004.

LITTLEWOOD, William. Defining and developing autonomy in east asian contexts. **Applied Linguistics**, v. 20, n. 1, p. 71-94. 1999.

MARASCHIN, Cleci. **O escrever na escola**: da alfabetização ao letramento. 1995. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

MARCH, Tom. **What's on the web?** 1995. mimeo.

_____. **Working the web for education.** Written August 1997, last revised April 18, 2005. Disponível em: <<http://www.ozline.com/learning/theory.html>>. Acesso em: 13 nov. 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro:Lucerna, 2005. p. 13-67.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p. 133-173.

MCGRATH, Ian. Teacher autonomy. In: SINCLAIR, Barbara; MCGRATH, Ian; LAMB, Terry. **Learner autonomy, teacher autonomy: future directions**. Harlow: Pearson Education Limited, 2000. p. 100-110.

MCKENZIE, Jamieson. **Making change in education: preparing your schools for the future**. Westbury, N. Y.: J. L. Wilkerson, 1987.

_____. How teachers learn technology best. **Ser Professor Universitário**. 2001. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=7&texto=264>> Acesso em: 15 jan. 07.

MCLUHAN, Marshall; LAPHAM, Lewis H. **Understanding media: the extensions of man**. Massachusetts: MIT Press, 1994. 367 p.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 190 p.

MONTEIRO, Silvana Drumond. Aspectos filosóficos do virtual e as obras simbólicas no ciberespaço. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 108-116, jan./abr. 2004.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 229 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. 118 p.

MOTA; BRETAS; MATOSINHOS. Educação pelo olhar: pensando a educação à distância. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 119-132.

MOTTA-ROTH, Désirée. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso de *chat* no ensino de inglês para formandos de Letras. In: MENEZES, V. L. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

NARDI, Bonnie A. Activity theory and human computer interaction. In: _____. **Context and consciousness**. Cambridge: The MIT Press, 1997. p. 7-16

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 249 p.

_____. **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999. 232 p.

_____. The Internet and you, the classroom teacher. **New Routes**, São Paulo, v. 12, p. 28-30, 2001.

PAES, Luiz Carlos. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 165 p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual. In: CONGRESSO DE ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 3., 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2001. p.129-145. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/virtual.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

_____. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77-127. 2006a.

_____. Comunidades virtuais de aprendizagem e colaboração. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Org.). **Encontros na linguagem: estudos lingüísticos e literários**. Uberlândia: EDUFU, 2006b. p. 127-154.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; *et. al.* Pesquisação e autonomia. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Org.). **Encontros na linguagem**: estudos lingüísticos e literários. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 103-125.

PANITZ, Ted. **A definition of collaborative vs. cooperative**. 1996. Disponível em: <<http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>> Acesso em: 05 fev. 2007.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics**: an introduction. London: Lawrence Erlbaum Publishers, 2001. 206 p.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 13-24.

PEROSA, Gilse T. Lazzari; SANTOS, Marcelo dos. Interatividade e aprendizagem colaborativa em um grupo de estudo online. In: SILVA, Marcos (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 147-154.

PERRENOUD, Philippe. Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. **Nova Escola**, p. 19-31, Set. 2000. Disponível em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html>. Acesso em: 05 fev. 2007.

PERRENOUD, Philippe *et al.*. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação de professores e o desafio da avaliação. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artemed Editora, 2002. 176 p.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Os caminhos da pragmática no Brasil. **DELTA**: Documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada, São Paulo, v. 15. 1999.

RIBEIRO, Ana Elisa. Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 2006.

RIBEIRO, Denise. Em risco de extinção. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 set. 2005. Folha Sinapse, p. 12-17.

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 85-97.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. Kd o português dk gnt??? :-D: o blog, a gramática e o professor. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 115-133. 2005.

SANTOS, Else Martins dos. Chat: e agora? Novas regras – nova escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 151-183.

SELFE, Cynthia L. **Technology and literacy in the twenty-first century**: the importance of paying attention. Chicago: Southern Illinois University Press, 1999. 160 p.

SERIM, Ferdi. **The importance of contemporary literacy in the digital age**: a response to digital transformation: a framework for information communication technologies (ICT) literacy. Mensagem postada em The Big 6: information skills for student achievement em 10 maio 2002. Disponível em: <<http://www.big6.com/showarticle.php?id=157>>. Acesso em: 12 maio 2006.

SHANKAR, Sunita *et. al.* A profile of digital information literacy competencies of high school students. **The Journal of Issues in Information Science and Information Technology**, v. 2, p. 355-368. 2005.

SILVA, Leda Marina Santos da. **Alfabetização e letramento**: fios que tecem a leitura e a escrita no cotidiano da Escola Beta. 2004. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Renato C. **Teaching and learning English through Internet**. In: XIV ENPULI (Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa). Belo Horizonte: UFMG, 1999. p.284-292

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001. 42 p.

SINCLAIR, Barbara. Learner autonomy: the next phase? In: SINCLAIR, Barbara; MCGRATH, Ian; LAMB, Terry. **Learner autonomy, teacher autonomy**: future directions. Harlow: Pearson Education Limited, 2000. p. 4-14.

SMITH, Angela. **From the feel of the page or the touch of a button:** envisioning the role of digital technology in the English and language arts classroom. Spring, 2000. Disponível em: <<http://www.msu.edu/~smitha62/computer.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

SMITH, Mark K. **Howard Gardner and multiple intelligences:** the encyclopedia of informal education. 2002. Disponível em <<http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2005.

SOARES, Magda. Novas Práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em: 04 jan. 2007.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 128 p. (Coleção Linguagem e Educação).

_____. **Alfabetização e letramento.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005. 123 p.

SOUZA, Lynn Mario T Menezes de. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura.** São Paulo: Pontes; Educ., 1991. p. 21-26.

SOUZA, Ricardo Augusto de. Comunicação mediada pelo computador: o caso do chat. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 111-118.

SPECTOR, J. Michael; LA TEJA, Ileana de. Competencies for online teaching. **ERIC Digest**, New York, 2001. Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/2002-2/teaching.htm>> Acesso em: 15 jan. 2007.

SPRATT, Mary. **English for the teacher:** a language development course. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 158 p.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in theory and practice.** Cambridge/New York: Cambridge University Press, 1985. 243 p. (Cambridge studies in oral and literate culture).

_____. What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Computer Education**, Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91. 2003.

TEELER, Dedee; GRAY, Peta. **How to use the internet in ELT**. Harlow: Longman, 2000. 120 p.

TEIXEIRA, Gilberto. **Aprendizagem autônoma ou auto-aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/imprimir.php?modulo=12&texto=706>>. Acesso em: 10 maio 2006. s/d.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988. 131 p.

_____. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 104 p. (Coleção Questões da nossa época, v. 47).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986. 108 p. (Coleção “Temas básicos de...”).

TYNER, Kathleen. Beyond boxes and wires: literacy in transition. **Television & New Media**, v. 4, n. 4, 371-388. 2003.

ULISACK, Mary. **Digital literacy and the I-curriculum project**. Ago. 2004. Disponível em: <<http://www.futurelab.org.uk/viewpoint/art32.htm>>. Acesso em: 10 maio 2006.

UR, Penny. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 375 p.

VALENTE, José A. **Por quê o computador na educação?** Disponível em: <http://www.milenio.com.br/professor/por_que_o_computador_na_educacao.htm>, 2001. Acesso em: 10 maio 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 29-50

WARD, Dana; KARET, Julia. **A content-based approach to Internet Literacy**. Technology tools for today's campuses (CD – disponível *on-line*). 1997. Disponível em: <http://horizon.unc.edu/projects/monograph/CD/Social_Sciences/Ward.asp>. Acesso em: 10 maio 2006.

WARSCHAUER, Mark. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. **The Modern Language Journal**, v. 1, n. 4, p. 470-481. 1997.

WARSCHAUER, Mark; WHITTAKER, P. Fawn. The Internet for English Teaching: guidelines for teachers. **TESL Reporter**, v. 30, n. 1, p. 27-33. 1997. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Warschauer-Internet.html>> Acesso em: 05 fev. 2007.

WENGER, Etienne. Communication of practice: learning, meaning and identity. Cambridge/NewYork: Cambridge University Press, 1999. 319 p.

WERTHEIN, Jorge. Apresentação. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** Tradução de Claudia Berliner e Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2004. p. 7-8.

ZUMPARO, Antônio. A angústia da interface. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 151-183. (Coleção Linguagem e Educação).

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário semi-estruturado aplicado inicialmente.....	204
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido	207
Apêndice C – Contrato	208
Apêndice D – Lista de perguntas norteadoras para observação das gravações em vídeo	209
Apêndice E – Tarefas a distância: descrição e objetivos	210
Apêndice F – Questionário semi-estruturado pós-curso	212
Apêndice G – Roteiro para ser seguido no reencontro.....	214
Apêndice H – Roteiro para ser seguido nos encontros presenciais da segunda etapa	215

APÊNDICE A: Questionário semi-estruturado aplicado inicialmente.

QUESTIONÁRIO – ENGLISH FOR ALL PRO

*Este questionário tem como objetivo levantar dados que possibilitem traçar o perfil dos professores de inglês da Rede Pública do Pólo Triângulo de MG para determinar a necessidade de um curso de formação continuada para professores de língua inglesa, que possa causar impacto na auto-formação docente, bem como facilitar o processo de preparação de aulas. Os dados deste questionário serão utilizados para pesquisa acadêmica; portanto, garantimos o sigilo das informações por você declaradas.

DADOS PESSOAIS:

Nome completo: _____ Sexo: () M () F

Endereço: _____

Município: _____ Superintendência: _____

E-mail: _____ *Telephone:* _____

Idade: () de 18 a 24 anos () de 25 a 30 anos () de 31 a 36 anos
() de 37 a 41 anos () de 42 a 50 anos () mais de 50 anos

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Área de formação: () Letras () Educação () Outra (especificar): _____

Nível de formação:

() Graduando () Graduado () Especialização em andamento () Especialização
() Mestrando () Mestrado () Doutorando () Doutorado

Experiência no exterior: () não () sim – detalhar onde, quando e por quanto tempo:

Observações: _____

Como você avalia o seu conhecimento em língua inglesa?

Entende	☐ pouco	☐ razoavelmente	☐ bem	☐ fluentemente
Fala	☐ pouco	☐ razoavelmente	☐ bem	☐ fluentemente
Lê	☐ pouco	☐ razoavelmente	☐ bem	☐ fluentemente
Escreve	☐ pouco	☐ razoavelmente	☐ bem	☐ fluentemente

Observações: _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Marcar áreas nas quais atua com (A) e nas quais atuou e não atua mais com (N).

() Língua Inglesa () Língua Francesa () Língua Espanhola () Língua Portuguesa
() Literatura (especificar) _____

() Educação Infantil () Ensino Fundamental (1ª/ 4ª) () Ensino Fundamental (5ª/ 8ª)
() Ensino Médio () Ensino Superior () Curso Livre () Aulas Particulares

Quanto tempo de experiência como professor? _____

Observações: _____

EXPERIÊNCIA COM COMPUTADOR E INTERNET

1) Você usa o computador? () não () sim
 Onde? () em casa () na escola () no trabalho () outros: _____
 Com que frequência? () diariamente () semanalmente () raramente
 Observações: _____

2) Você acessa a *Internet*? () não () sim
 Onde? () em casa () na escola () no trabalho () outros: _____
 Com que frequência? () diariamente () semanalmente () raramente
 Observações: _____

3) Você utiliza o computador e a *Internet* para fins: pessoais (Pe)? profissionais (Pr)? ou ambos (A)?
 () Utilizo *software* para digitação e organização de textos
 () Utilizo ferramentas (ex: PowerPoint) para montagem de uma apresentação
 () Utilizo o *e-mail* para comunicação
 () Faço buscas de *sites* do meu interesse ou de minha necessidade
 () Participo de listas de discussão
 () Participo de fóruns de discussão
 () Participo de *chats*
 () Produzo minhas próprias páginas utilizando ferramentas de autoria
 () Utilizo para comunicação em tempo real (ex: Skype, MSN)
 () Utilizo para socialização por meio de redes de contato (ex: Orkut, Gazag)
 Outros: _____
 Observações: _____

4) Quais das seguintes atividades pedagógicas utilizando a *Internet* você já desenvolveu?
 () pesquisar textos a serem utilizados na sala de aula
 () utilizar um plano de aula encontrado em um *site*
 () participar de um fórum de discussão na área de educação
 () participar de uma lista de discussão na área de educação
 () enviar e-mail para outros professores trocando idéias sobre atividades a serem desenvolvidas em sala de aula
 () participar em projetos educacionais
 Outros: _____
 Observações: _____

5) Você acredita que a *Internet* pode ser utilizada no ensino de inglês? () sim () não
 De que maneira? _____

EM RELAÇÃO A UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE INGLÊS:

1) Você faria um curso de capacitação para professores de inglês? () sim () não

2) Por que você faria um curso de capacitação para professores de inglês?
 () Por imposição do mercado de trabalho.
 () Para ter acesso ao conhecimento produzido na área.
 () Para trocar idéias com outros profissionais da mesma área.
 () Para desenvolvimento lingüístico.
 () Outros: _____

3) Como você se organizaria para fazer um curso de capacitação para professores de inglês?
 () Não faço um planejamento; trabalharei nas horas vagas sem planejamento prévio.
 () Farei um planejamento mas não conseguir mantê-lo; trabalharei quando possível.
 () Farei um planejamento e conseguirei mantê-lo.
 () Outros: _____

- 4) Quanto tempo por mês você teria para se dedicar a um curso?
- ☐ até 3 horas ☐ entre 4 e 6 horas
☐ entre 7 e 10 horas ☐ mais do que 10 horas
- 5) Em um curso de capacitação, você...
- ☐ espera receber instruções de como direcionar seu processo ensino/aprendizagem
☐ espera auto-direcionar seu processo ensino/aprendizagem
☐ acha necessário ter liberdade plena de controlar seu processo ensino/aprendizagem
☐ Outros: _____

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PRO 2005 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, em uma pesquisa. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento.

A presente pesquisa de mestrado na área de Lingüística Aplicada visa investigar como se configura o letramento digital em um programa de formação continuada para professores de inglês da Rede Pública do Pólo Triângulo de Minas Gerais, *English for All Pro*.

Objetivamos investigar os aspectos de autonomia, colaboração, interatividade e interação, explorar ferramentas variadas disponibilizadas pelo computador e pela *Internet*, dentre essas *Yahoo!®Mail*, *Yahoo!®Groups* e *Filamentality* e ainda analisar os possíveis benefícios desse curso para a formação continuada desses professores.

Os instrumentos de pesquisa que serão utilizados para a coleta de registros para a posterior triangulação: (i) questionário semi-estruturado pré-curso, (ii) teste sobre conhecimento de língua inglesa, (iii) teste sobre conhecimento metalingüístico, (iv) gravação em vídeo, (v) notas de campo, (vi) tarefas a distância, e ainda um (vii) questionário semi-estruturado pós-curso.

Maiores informações podem ser fornecidas pela professora-pesquisadora Valeska Virgínia Soares Souza, telefone 34 9109 9575, e-mail valeska_souzaefap@yahoo.com.

Eu, _____,
RG/ CPF _____, abaixo assinada, concordo em
participar do estudo _____, como sujeito. Fui devidamente informada e esclarecida pela
pesquisadora Valeska Virgínia Soares Souza sobre a pesquisa, os procedimentos nela
envolvidos, assim como o sigilo que será mantido em relação ao meu nome em seu
relatório.

Local e data: Patrocínio (MG), 15 de julho de 2005.

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

APÊNDICE C: CONTRATO

ENGLISH FOR ALL PRO 2005 – COMPUTER LITERACY

COURSE DESCRIPTION

This is a hybrid course which will use both face to face meetings, but also on-line activities. The idea is to successfully integrate computer and Internet resources into the teaching practice. It will last six months with monthly meetings on Friday afternoons (1 to 5:15 p.m.).

ASSUMPTIONS

Participants MUST:

- have an e-mail account that is checked on weekly.
- spend a minimum of four hours a month on the course program.
- Read proposed texts before meetings.
- connect to the Internet using Netscape 3.x or higher or Internet explorer 3.x or higher in order to have access to sites.

Participants SHOULD

- know basic computer skills of mouse and keyboarding
- keep a notebook during the course

COURSE OBJECTIVES

- Get to know one another in order to work collaboratively
- Promote an atmosphere which encourages participation, autonomy and professional development
- Engage in discussion about foreign language learning process and personality factors.
- Create material with the authorship freeware entitled Filamentality.

ASSIGNMENTS – PART A (The assignments will be sent every Monday)

Week 1 -

APÊNDICE D: Lista de perguntas¹³ norteadoras para observação das gravações em vídeo.

- 1) Quais são as características positivas das apresentações dos/as facilitadores/as?
- 2) Os objetivos das apresentações estão claros?
- 3) O ritmo em que o encontro está sendo conduzido é apropriado?
- 4) Qual é o papel tomado pelos/as facilitadores/as?
- 5) Os/as professores/as-alunos/as mostram-se envolvidos e interessados?
- 6) Qual a proporção dos turnos de fala?
- 7) Que tipo de perguntas/observações são feitas pelos/as participantes?
- 8) Quais são as características negativas das apresentações dos/as facilitadores/as?
- 9) Qual comportamento não-verbal pode ser observado?
- 10) As vozes estão claras?
- 11) Acontecem distrações durante o encontro?
- 12) O que você aprendeu desta análise?

⁶¹ Adaptadas da lista de controle adaptada por McKernan (1996, p. 84-85).

APÊNDICE E: Tarefas a distância: descrição e objetivos.

#	Descrição da tarefa	Objetivos da tarefa Levar os aprendizes a...
1	Ler a apresentação da moderadora e responder o <i>e-mail</i> para todos da lista seguindo o roteiro de perguntas.	- conhecer os outros participantes do grupo para futuros trabalhos colaborativos. - usar o <i>e-mail</i> e seus recursos - interagir em inglês
2	Leitura do texto <i>Styles and Strategies</i> , de Douglas Brown (2000), e navegação na página de <i>Treasure Hunt</i> do site <i>Filamentality</i> intitulada <i>Hunt for Styles and Strategies</i> para responder às perguntas propostas.	- conhecer um dos formatos da ferramenta <i>Filamentality</i> mostrando sua possível utilização para o aprofundamento em textos acadêmicos. - utilizar um <i>site</i> com opções de dicionários que podem ser usado para um estudo autônomo e na preparação de aulas.
3	Pesquisa na <i>web</i> proposta através de um documento em <i>Word</i> enviado em anexo. Participantes deveriam seguir o roteiro proposto e enviar respostas via <i>e-mail</i> . Atividade embasada nos tipos de páginas que estão na <i>web</i> propostas por Tom March (1997).	- fazer <i>download</i> de documentos anexados e anexar documentos. - compreender que documentos em <i>Word</i> pode ser utilizado para roteiros com endereços virtuais. - rever as possibilidades de uso da <i>Internet</i> sugeridas por March (1997).
4	Participantes deveriam seguir o roteiro de pesquisa na <i>web</i> embasado nas “Quatro redes para se pesquisar melhor na <i>Internet</i> ” de Bernie Dodge e enviar respostas via <i>e-mail</i> .	- rever as sugestões de Dodge para uma busca virtual mais profícua. - utilizar <i>Internet</i> para suas pesquisas cotidianas, especialmente aquelas relacionadas à esfera profissional.
5	<i>E-mail</i> com anexo de Revisão do Capítulo 1 intitulado <i>What is the Internet</i> do livro <i>How to Use the Internet in ELT</i> . As respostas deveriam ser enviadas para a facilitadora, via anexo ou no corpo do <i>e-mail</i> .	rever o texto de Teeler e Gray (2000) que aborda as noções básicas para utilização da <i>Internet</i>.
6	<i>E-mail</i> com anexo de Revisão do Capítulo 2 do livro <i>How to Use the Internet in ELT, The Internet in Teacher Development</i> . As respostas deveriam ser enviadas para a facilitadora, via anexo ou no corpo do <i>e-mail</i> .	rever o texto de Teeler e Gray (2000) que focaliza as possíveis influências da <i>Internet</i> no desenvolvimento do professor de inglês.
7	Participantes deveriam analisar a página da <i>web</i> <i>Hotlist on netiquette</i> e trocar informações com seus pares.	conhecer outro formato da ferramenta <i>Filamentality</i> mostrando sua possível utilização para o aprofundamento em textos acadêmicos
8	Uma tarefa com um anexo em <i>PowerPoint</i> para revisar os conceitos expostos no capítulo 2, <i>The Internet in Teacher Development</i> . Participantes deveriam enviar <i>e-mail</i> para todas do grupo com opinião sobre a página mais interessante.	- conhecer uma das ferramentas disponíveis em computadores: o editor de apresentações <i>PowerPoint</i>. - coletar opiniões dos tipos de <i>sites</i> disponíveis na <i>web</i> que são de interesse de professores de inglês.
9	Uma tarefa em um anexo em formato <i>Word</i> . Participantes deveriam entrar nos <i>sites</i>	compreender que nem tudo que está na <i>web</i> é adequado.

	designados pela facilitadora e responder às perguntas propostas em uma <i>checklist</i> .	• conhecer uma <i>checklist</i> de avaliação de <i>sites</i>. • ter um olhar crítico para com <i>sites</i> disponibilizados pela <i>Internet</i>.
10	Questionário em português sobre as opiniões das participantes sobre o curso. (obstáculos, observações sobre as tarefas e sobre interatividade, interação, colaboração)	• avaliar o progresso do curso e do desempenho das facilitadoras. • interagir com as facilitadoras e oferecer sugestões de melhorias para a continuidade do curso
11	<i>E-mail</i> com anexo de Revisão do Capítulo 3 do livro <i>How to Use the Internet in ELT, The Internet as a materials resource</i> . As respostas deveriam ser enviadas para a facilitadora, via anexo ou no corpo do <i>e-mail</i> .	• rever o texto de Teeler e Gray (2000) que trata dos materiais disponíveis na <i>web</i>.
12	<i>E-mail</i> com anexo de Revisão do Capítulo 5 do livro <i>How to Use the Internet in ELT, Internet-based activities</i> . As respostas deveriam ser enviadas para a facilitadora, via anexo ou no corpo do <i>e-mail</i> .	• rever o texto de Teeler e Gray (2000) que abrange atividades, especialmente acadêmicas, disponíveis na <i>web</i>.
13	Atividade de produção: Desenvolvimento, em pares, de uma apresentação em <i>PowerPoint</i> sobre um excerto do texto <i>Personality Factors</i> , de Douglas Brown (2000)	• resumir as idéias de um trecho do texto proposto. • montar uma apresentação usando a ferramenta <i>PowerPoint</i>. • trabalhar colaborativamente.
14	Atividade de produção: Produção individual de uma avaliação utilizando os recursos da <i>Web</i> , sobre qualquer tema, mas embasada em uma série do ensino fundamental ou do ensino médio. Enviar esta avaliação para todas participantes via <i>e-mail</i> .	• utilizar recursos da <i>web</i> para montagem de uma avaliação somativa.
15	Tornar-se membro do <i>yahoo group</i> do curso.	• iniciar um processo de interação em ambientes do estilo grupos de discussão ou fóruns.
16	Atividade de produção: Produzir uma pesquisa de informação (<i>hotlist</i>) ou de exploração (<i>multimedia scrapbook</i>) e postar no <i>site yahoo group</i> do curso.	• produzir página de autoria própria e compartilhar o trabalho com outras participantes.
17	Atividade de produção: Produzir um questionário de informação (<i>treasure hunt</i>) e postar no <i>site yahoo group</i> do curso.	• produzir página de autoria própria e compartilhar o trabalho com outras participantes.
18	Atividade de produção: Produzir um questionário de opinião (<i>subject sampler</i>) ou desenvolvimento argumentativo (<i>webquest</i>) e postar no <i>site yahoo group</i> do curso.	• produzir página de autoria própria e compartilhar o trabalho com outras participantes.
19	Participantes deveriam fazer 5 comentários no <i>yahoo group</i> sobre páginas de outras participantes.	• interagir com as outras participantes. • visitar páginas das outras participantes.
20	Questionário final em português sobre as opiniões das participantes sobre o curso. (obstáculos, observações sobre as tarefas e sobre interatividade, interação, colaboração).	• avaliar o curso e o papel das facilitadoras.

21. Você usa <i>newsgroups</i> e/ou <i>bulletin boards</i> ?									
22. Você utiliza recursos de ajuda como FAQ?									
23. Você participa de <i>chats</i> comunicando-se sincronicamente?									
24. Você participa de redes de contato como <i>Orkut</i> ?									
25. Você já participou de alguma videoconferência?									
26. Você usa recursos de áudio advindos do ambiente virtual?									
27. Você usa recursos de imagem advindos do ambiente virtual?									
28. Você usa recursos de vídeo advindos do ambiente virtual?									
29. Você usa recursos de hipertexto sem se perder na rede?									
30. Você usa mecanismos de busca com eficácia?									
31. Você utiliza filtros e/ou pesquisa avançada em sua busca?									
32. Você usa o sistema de favoritos para organização de suas buscas?									
33. Você consegue lidar com novas tarefas no computador e <i>Internet</i> através de experimentação e análise?									
34. Você promove ações para manutenção, segurança e privacidade do sistema do computador?									
35. Você respeita a importância de direitos autorais na <i>web</i> ?									
36. Você utiliza planos de aula encontrados na <i>web</i> ?									
37. Você utiliza periódicos encontrados na <i>web</i> ?									
38. Você utiliza jogos encontrados na <i>web</i> ?									
39. Você utiliza dicionários e enciclopédias encontrados na <i>web</i> ?									
40. Você cria suas próprias páginas na <i>web</i> ?									

- Observações: _____

- Em que o curso de letramento digital influenciou nas suas respostas a este questionário? _____

APÊNDICE G: Roteiro para ser seguido no reencontro.

MEETING SCRIPT

- Analysis of final questionnaire English for All Pro 2005 (20')
- Turn on the computer and access the Internet. (5') Open your e-mail and download the meeting script from the message I sent you. (5')
- You are going to browse the sites below (15'):
 1. Beth Schimschock's Portfolio: <http://www.lehigh.edu/~infolios/Spring2003/Schimschock/index.htm>
 2. Carrie Beam Welborn's Portfolio: <http://carriebeamwelborn.com/>
 - What do you think an online portfolio is? Write your answer in our yahoo group: (10')
 - What is the definition for this word? How do you pronounce it? Is there a picture that can define it? Can you find a text about teacher portfolio on the web? SHARE!
 - Use the sites www.yourdictionary.com or <http://www.m-w.com/> and <http://images.google.com/> (you can search for compounds: student portfolio, teacher portfolio...) (20')
- Put the Cdrom in the drive and find an interesting article! (10')
- LET'S TALK about our previous experiences with portfolios (10')
- Each pair/group has to create a hands-on portfolio about an imaginary teacher. (15' to do and 5' to share).
- Online portfolios are becoming very popular in the educational field, but sometimes the computer can fail and... watch the video (10'). DISCUSSION! <http://www.youtube.com/watch?v=0q7JVG9OoJI>
- Open the chat website below and from now on we are going to communicate ONLY online. (10')

<http://chat.terra.com.br/> - IDIOMAS – Inglês avançado 3 – entrar

- We have a task right now. Each one of us has to come up with ideas for portfolios in three different formats with three different topics:

PORTFOLIO # 1 (15')

- Word: MY LIFE AS A TEACHER.

One page only. Send it to the facilitator's e-mail: valeska_souzaefap@yahoo.com

PORTFOLIO # 2 (15')

- PowerPoint: THE COMPUTER, THE INTERNET AND ME

Add images, sound and/or videos to enrich your presentation. 2 or 4 slides. Print your presentation in one page!

PORTFOLIO # 3 (20')

- Website: WHO AM I?
- First take a look at the scrapbook I came up with!

<http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/scrapteacherva.html>

- Now make your own page at:

<http://www.kn.pacbell.com/> - FILAMENTALITY - SCRAPBOOK

- Open our yahoo group again and post the address of the page you produced.

- NOW WE CAN TALK AGAIN!!! (20')

To end the activity, you are supposed to get into groups of 4 to 6 people. You are going to take a look at everyone's assignments and grade each from 0 to 10. You should also grade yourself. Open an Excel document and write down everyone's name and grades for each assignment. Find out who has the best average.

I HOPE WE HAVE BUILT SOME INTERESTING KNOWLEDGE TODAY!!!

APÊNDICE H: Roteiro para ser seguido nos encontros presenciais da segunda etapa.

MEETING SCRIPT: HOW TO INTEGRATE THE COMPUTER AND THE INTERNET INTO ELT

- 1) **Excel:** we can facilitate controlling our grades by using Microsoft Excel.
 - Come up with ten names for imaginary students.
 - Type them in column A starting at number 2.
 - Decide on five different types of evaluation and assign grades which will add up 100 points.
 - Write the titles of the evaluations in line 1 starting at letter B.
 - Invent different grades for students.
 - Use *AUTO SOMA* to add up your students' grades at the touch of a button.

- 2) **Word:** we can correct our students' texts without changing them.
 - Insert the floppy disk in drive A and open the file in it.
 - Select all the text, copy and paste it.
 - Change the letter into Times New Roman.
 - Choose to have a 1,5 space between lines by using the right mouse button.
 - Justify the text.
 - Insert comments by using *INSERIR COMENTÁRIOS*.
 - Do not forget to add not only correcting comments, but also opinion and complimenting comments.

- 3) **PowerPoint:** Let's review what we have learned so far by producing a presentation using Microsoft PowerPoint.
 - TITLE: Using the Internet in class planning. Add a GOOGLE image.
 - FIRST SLIDE: Tips to facilitate navigation; (1) Use exact phrase (+ or quotation marks), (2) Use advanced search, (3) Trim back the URL, (4) Look for similar pages, (5) Favorites/Bookmarks, (6) Checking list, (7) FAQ
 - SECOND SLIDE: Communicating on the Internet; (1) E-mail, (2) Netiquette, (3) Chat, (4) Groups. Add a CLIPART.
 - THIRD SLIDE: Researching on the Internet; LEFT: Types: Publishers, Search Engines, Metasearch Tools; RIGHT: Examples <http://www.longman.com>, <http://www.ask.com>, <http://dogpile.com>.
 - FOURTH SLIDE: Ready-made lessons; (1) Teen Advice: <http://www.teenadvice.org>, (2) Puzzlemaker: <http://www.puzzlemaker.com>, (3) English Club: <http://www.englishclub.com>, (4) Activities for ESL/EFL Students: <http://a4esl.org>, (5) ESL/EFL Lessons and Lesson Plans: <http://itesljournal.org/Lessons/>. Add hyperlinks.
 - FIFTH SLIDE: Sites for your own development; (1) Professional Associations: <http://www.braztesol.org.br>, (2) Gateway sites: <http://www.eslcafe.com>, (3) Academic databases: <http://www.mel.ileel.ufu.br>, (4) Dictionaries: <http://www.yourdictionary.com>, (5) Language Improvement: <http://www.visualthesaurus.com>.
 - LAST SLIDE: Final considerations. Find a quotation to end your presentation. (<http://www.famous-quotations.com>).

ATTENTION: You should use the strategies you have just learned to prepare a presentation for a part of the text PERSONALITY FACTORS which will be assigned to you.

- 4) **Yahoo groups:** Let's sign up and start communicating! Comment on the message in Portuguese that was sent to everyone.

- 5) **Practical Activity:** WORD + INTERNET. You are now supposed to create a test for any level of ENSINO FUNDAMENTAL or MÉDIO you choose. The test must have five questions/exercises and at least one picture. You cannot create anything. Everything you put on your test must be on the Internet. Write the URLs which were the source of your questions/exercises at the end. Save your work to the floppy disk in drive A.

- 6) **Filamentality**: How to make an Internet page of your own.
- First of all, let's check the possible formats of Filamentality: <http://www.kn.pacbell.com/wired/fil/formats.html>.
 - Make it a favorite.
 - Enter the page: <http://www.kn.pacbell.com>.
 - Quick links: Filamentality.
 - Start a new page.
 - Fill in: main topic, username, password, e-mail address.
 - Spin this thing.
 - Add links/Edit links.
 - Fill in information.
 - Choose a format.
 - Edit Introduction.

SITES FOR OUR FILAMENTALITY PAGE

- 1) <http://www.sk.com.br/sk.html#menu>
Foro de debates sobre aprendizado de línguas, voltado ao inglês. Equipe internacional de professores responde qualquer pergunta. Materiais de ensino inéditos baseados em lingüística comparada.
- 2) <http://www.english-to-go.com/> **The world's leading provider** of English training resources delivered via the Internet.
- 3) <http://www.englishforamerica.com/> The exercises are [Fill in the Blank Exercises](#), [Matching Exercises](#), [Guessing Games - Hangman](#).
- 4) <http://www.antimoon.com/> Learn English effectively
- 5) <http://www.efl.net/> Efl.net is an English learning site with songs and stories to listen to (**ComAudio**) and exercises for you to improve your grammar and knowledge of proverbs and idioms.
- 6) <http://english-zone.com/index.php> ...the BEST English-Learner's site on the 'Net!

ANEXOS

<i>Anexo 1 – Digital Literacy Curriculum</i>	218
<i>Anexo 2 – Digital Literacy Checklist</i>	225
<i>Anexo 3 – Digital Literacy Self-Assessment</i>	234
<i>Anexo 4 – Premissas básicas para montagem do programa</i>	235
<i>Anexo 5 – Roteiro Filamentality</i>	236
<i>Anexo 6 – Teste de conhecimento lingüístico</i>	239
<i>Anexo 7 – Premissas de avaliação TKT</i>	244

ANEXO 1: DIGITAL LITERACY CURRICULUM

(<http://www.microsoft.com/about/corporatecitizenship/citizenship/giving/programs/up/digitalliteracy/eng/Curriculum.msp>.)

Updated: June 30, 2006

The Digital Literacy Curriculum consists of five courses:

[Computer Basics](#)

[The Internet and World Wide Web](#)

[Productivity Programs](#)

[Computer Security and Privacy](#)

[Digital Lifestyles](#)

Each course has an [e-learning](#) module and an assessment. You can also take the Certificate Test, which covers topics from all five courses. If you pass the Certificate Test, you can print out a personalized Digital Literacy Certificate.

[Get help choosing a course](#)

[Get more information on assessments and the Certificate Test](#)

[Take the Digital Literacy Certificate Test](#)

Computer Basics

Estimated Time: 2-3 hours

Prerequisites: None

Description: Computing is an important part of everyday life in the twenty-first century. From music and photos to banking and communicating, computers have changed the way we work and live. This course introduces you to the fundamentals of computing, explains the components of a computer, explores operating system basics, and shows you how to use a mouse and a keyboard.

[View Course Topics](#)

Online Options

[Launch e-learning](#) (requires broadband connection)

[Launch assessment](#) (requires broadband connection)

Offline Options*

[Download e-learning](#), 14.9 MB

[Download Microsoft Word version](#), 4.17 MB

* A 56K connection or faster connection is recommended to access the offline options.

[Top of page](#)

The Internet and World Wide Web

Estimated Time: 2-3 hours

Prerequisites: Computer Basics course or similar experience

Description: The Internet can connect you to people, information, and resources around the world. This course shows you how to connect to the Internet, browse Web pages, navigate Web sites, use [search engines](#), and exchange e-mail with others.

The Internet and World Wide Web

[View Course Topics](#)

Online Options

[Launch e-learning](#) (requires broadband connection)[Launch assessment](#) (requires broadband connection)

Offline Options*

[Download e-learning](#), 16.9 MB[Download Microsoft Word version](#), 6.53 MB

* A 56K connection or faster connection is recommended to access the offline options.

[Top of page](#)

Productivity Programs

Estimated Time: 2-3 hours**Prerequisites:** Computer Basics course or similar experience

Description: There are hundreds of software applications available today. This course explores the most common productivity software applications used in business, in education, and at home. The course teaches you how to select the right software for your project. You will learn the fundamentals of [word processing](#), spreadsheets, presentation software, and databases.

[View Course Topics](#)

Online Options

[Launch e-learning](#) (requires broadband connection)[Launch assessment](#) (requires broadband connection)

Offline Options*

[Download e-learning](#), 25.2 MB[Download Microsoft Word version](#), 15.4 MB

* A 56K connection or faster connection is recommended to access the offline options.

[Top of page](#)

Computer Security and Privacy

Estimated Time: 2-3 hours**Prerequisites:** Computer Basics course or similar experience

Description: It's easy to use a computer safely and responsibly if you know how. This course will help you gain confidence in computing by explaining the risks and threats to [computer security](#) and privacy so that you can understand and prevent them.

[View Course Topics](#)

Online Options

[Launch e-learning](#) (requires broadband connection)[Launch assessment](#) (requires broadband connection)

Offline Options*

[Download e-learning](#), 12.6 MB[Download Microsoft Word version](#), 5.8 MB

* A 56K connection or faster connection is recommended to access the offline options.

[Top of page](#)

Digital Lifestyles

Digital Lifestyles

Estimated Time: 2-3 hours

Prerequisites: Computer Basics course or similar experience

Description: From cell phones to MP3 players to digital cameras, computers are changing our everyday lives. This course introduces you to new digital technologies, including digital audio, digital video, and digital photography. It explores how these and other computing technologies are creating new career opportunities and shaping the world we live in.

[View Course Topics](#)

Online Options

[Launch e-learning](#) (requires broadband connection)

[Launch assessment](#) (requires broadband connection)

Offline Options*

[Download e-learning](#), 12.9 MB

[Download Microsoft Word version](#), 1.23 MB

* A 56K connection or faster connection is recommended to access the offline options.

[Top of page](#)

Digital Literacy Certificate Test

Estimated Time: 30-60 minutes

Prerequisites: All five Digital Literacy Courses or similar experience

Description: The Digital Literacy Certificate Test consists of 30 questions that cover key points from all five of the Digital Literacy courses. When you complete the test, you will get a Learning Plan with links to the course lessons you may need to review to master all of the topics. If you get a passing score, you will be invited to personalize and print a Digital Literacy Certificate.

[Launch Digital Literacy Certificate Test](#) (requires broadband connection)

[Top of page](#)

Course Topics

Computer Basics Course Topics

Lesson 1: Introduction to Computers

Objectives

- 1.1. Describe the importance of computers in today's world.
- 1.2. Identify the main parts of a computer.
- 1.3. Identify the steps for starting a computer.
- 1.4. Identify the different groups of keys on a keyboard.
- 1.5. Perform different tasks by using a mouse.

Lesson 2: Common Computer Terminology

Objectives

- 2.1. Identify the primary hardware components of a computer.
- 2.2. Define what an operating system is and its role.
- 2.3. Define the term *program*.

Computer Basics Course Topics

- 2.4. Explain what is meant by *data*.
- 2.5. Define the term *network* and identify the benefits of networking.
- 2.6. Define the term *Internet*.

Lesson 3: Computer Performance and Features

Objectives

- 3.1. Identify and compare the features of different types of computers.
- 3.2. Explain the role of memory.
- 3.3. Explain the basics of computer performance and how it relates to productivity.
- 3.4. Describe the different types of productivity programs and their uses.
- 3.5. Describe the different types of communications programs and their uses.
- 3.6. Describe the uses of educational and entertainment programs.

Lesson 4: Computer Operating Systems

Objectives

- 4.1. Explain the common functions of an operating system.
- 4.2. Identify the different components of the Windows XP interface.
- 4.3. Work with the Windows XP interface within programs.
- 4.4. Manage files and folders in Microsoft Windows Explorer.
- 4.5. Perform basic file operations.

Lesson 5: Career Opportunities

Objectives

- 5.1. Describe how computers have become a central part of everyday life.
- 5.2. Identify different career opportunities available for a person who is computer literate.

[Top of page](#)

The Internet and World Wide Web Course Topics

Lesson 1: The Internet

Objectives

- 1.1. Define what the Internet is and elaborate on its uses.
- 1.2. Identify the different components required for an Internet connection.
- 1.3. Identify the features of different types of Internet connections.
- 1.4. Explain the meaning of the term *bandwidth* in relation to the different types of Internet connections.

Lesson 2: The World Wide Web

Objectives

- 2.1. Define the World Wide Web and elaborate on its uses.
- 2.2. Explain how Web addresses work.
- 2.3. Explain how to use a browser to navigate the Web.
- 2.4. Describe how to evaluate the content of a Web site.
- 2.5. Explain the meaning of E-Commerce.
- 2.6. Define Web browser plug-ins and their uses.

The Internet and World Wide Web Course Topics

Lesson 3: Communicating on the Internet

Objectives

- 3.1. Explain how e-mail works.
- 3.2. Write and send e-mail messages.
- 3.3. Manage e-mail messages.
- 3.4. Identify the features of online communities.
- 3.5. Explain how instant messaging works.
- 3.6. Explain how Web authoring software is used to create and publish Web pages.

[Top of page](#)

Productivity Programs Course Topics

Lesson 1: Common Features and Commands

Objectives

- 1.1. Identify the main components of the user interface.
- 1.2. Identify the purpose of the commands on the menu bar.
- 1.3. Work with the buttons on the toolbar.
- 1.4. Work with the pointer in a program.
- 1.5. Work with text and characters in a program.
- 1.6. Explain the use of primary keyboard shortcuts and key combinations.

Lesson 2: Word Processing

Objectives

- 2.1. Perform basic tasks by using a word processor.
- 2.2. Edit and format text.
- 2.3. Work with tables and pictures.
- 2.4. Work with language tools.
- 2.5. Identify the various benefits of using Desktop Publishing (DTP).

Lesson 3: Spreadsheets

Objectives

- 3.1. Identify the different components of a spreadsheet.
- 3.2. Enter data into a spreadsheet.
- 3.3. Perform basic mathematical operations in a spreadsheet.
- 3.4. Insert charts into a spreadsheet.
- 3.5. Explain the purpose of options available for printing a spreadsheet.

Lesson 4: Presentation Programs

Objectives

- 4.1. Identify the basic functionalities offered by presentation programs.
- 4.2. Create a new presentation.
- 4.3. Add graphics and multimedia to a presentation.
- 4.4. Identify the options available to print presentations in different formats.

Lesson 5: Databases

Productivity Programs Course Topics

Objectives

- 5.1. Explain basic database concepts.
- 5.2. Create a database.
- 5.3. Work with records in a database.
- 5.4. Explain what database queries are and how they work.
- 5.5. Explain what reports are and their uses.

[Top of page](#)

Computer Security and Privacy Course Topics

Lesson 1: An Overview of Computer Security and Privacy

Objectives

- 1.1. Explain what the terms *security* and *privacy* mean as they apply to computing.
- 1.2. Identify various threats in the world of computers and explain their corresponding solutions.

Lesson 2: Protecting Your Computer and Your Data

Objectives

- 2.1. Identify various methods of protecting the operating system, software, and data on your computer.
- 2.2. Identify various ways of securing online and network transactions.
- 2.3. Identify common measures for securing e-mail and instant messaging transactions.

Lesson 3: Protecting Yourself and Your Family from Security Threats

Objectives

- 3.1. Identify common measures used to protect privacy.
- 3.2. Describe how online predators work.
- 3.3. Identify the guidelines to protect children from online predators.

Lesson 4: Keeping Your Computer Secure and Updated

Objectives

- 4.1. Explain the purpose of different security settings on your computer.
- 4.2. Identify the options available for keeping your computer up to date.

Lesson 5: Computer Ethics

Objectives

- 5.1. Explain what the term *intellectual property* means as it applies to computing.
- 5.2. Identify the various copyright violation acts and their preventive measures.
- 5.3. Identify the various legal concerns associated with information exchange.

[Top of page](#)

Digital Lifestyles Course Topics

Lesson 1: The Modern Digital Experience

Objectives

- 1.1. Identify the benefits of the expanding scope of digital technology.
- 1.2. Explain how merging technologies expands the features of digital devices.

Digital Lifestyles Course Topics

Lesson 2: Digital Audio

Objectives

- 2.1. Identify the characteristics of digital audio.
- 2.2. Explain the concepts of recording, copying, and converting digital audio.
- 2.3. Identify the features of advanced speech technologies.

Lesson 3: Digital Video

Objectives

- 3.1. Identify the characteristics of digital video.
- 3.2. Describe what digital video editing is and the various output formats for digital video.
- 3.3. Identify the features of different Web video technologies.

Lesson 4: Digital Photography

Objectives

- 4.1. Explain the benefits, features, and working of a digital camera.
- 4.2. Describe how digital images can be managed and edited.
- 4.3. Identify the features of different types of printers that are available for printing photos.

Lesson 5: Digital Technology and Career Opportunities

Objectives

- 5.1. Explain how digital technology enables you to work remotely.
- 5.2. Identify different career opportunities available in the digital technology world.

ANEXO 2: DIGITAL LITERACY CHECKLIST

(<http://courses.washington.edu/hs590a/modules/69/diglit/diglit.htm>.)

Digital Literacy Checklist

Health Services - University of Washington
Seattle, WA 98195

Introduction

Digital literacy is "the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers" (1). In the short run, this checklist distinguishes between desktop and Internet competencies; in the future, however, the desktop and Internet will merge and appear seamless. You won't know (or even particularly care) where the information you're working with is stored. All you will care about is accessing it.

The **Explanation** is a written description of the competency explaining how to do the competency.

Practice is one way you can test your skill at the competency. **Show Me** is a run-time movie which demonstrates the competency. Few of the competencies have movies yet. **Weblinks** are additional

resources on the Web which give the reader additional information on the competency, or an additional method of performing the competency. This section will generally refer you to another section of the site where the Weblinks are stored.

The form is eventually planned to be interactive. A reader will be able to check the *Yes* or *No* box and when finished checking off his/her competencies, will get a list (with links to explanations) of areas of uncertain knowledge for immediate study.

Please note that this set of competencies is targeted at PC users. My apologies to Mac and to UNIX and Linux users.

[Suggestions](#) for other competencies gratefully accepted.

Instructions for Filling Out the Paper Form

Check the appropriate box:

Yes, I have that competency - **No**, I don't have that competency

Alternatively, you may use the following rating scheme when filling out the form. Use the **Yes** column for 5 and 4 and the **No** column for 3, 2, and 1. (This just gives you a little additional information about your perceived level of competency).

5 = I could easily do this

4 = I could figure out how to do this

3 = I might be able to do this

2 = I've done this, but don't think I could do it again

1 = I don't have a clue how to do this and need to see the explanation

Keyboard, Mouse and Related Skills (Draft Version 1.0)			
Yes	No...	I'm not sure what this means	Basic Computer Operations Competencies
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can turn my monitor on and off - and adjust it for best viewing
		Explanation Practice Show Me	I can check to see if the power supply is on and connected to the computer

		Weblinks	
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I am skilled in the operation of a mouse
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can touch type on my keyboard
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can set up and operate my printer
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I am not afraid to experiment with the hardware and software on my computer in order to test both
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I'm not afraid to try to solve hardware and software problems that occur while I'm using my computer
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I have a general idea which software I need to perform necessary (work and home) tasks
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know there are many different computer manufacturers and before I purchase a computer I do some research to decide which computer will best meet my needs
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I have successfully purchased a computer

Desktop Competencies (Draft Version 2.0.2)			
Yes	No...	I'm not sure what this means	Desktop Competencies
			Windows Competencies
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can find the setup (install) program on a piece of software and install it on my computer (update software)
		Explanation	I understand what the Windows desktop is and how to

		Practice Show Me Weblinks	use it efficiently
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can create a folder (subdirectory) on my desktop (organize files)
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can successfully copy (move) files into a desktop folder in order to organize information for future retrieval
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I have saved files to my hard drive or to a floppy or auxilliary disk
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can create a shortcut for a program using Windows 95 (manage program files)
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can change the resolution of my screen for use with LCD panels or LCD projectors and change it back
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know how to reset the clock on my computer
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can change the volume on my computer
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know how to quit/exit a program
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know how to multitask
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can use the calculator
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know how to move unwanted files into my recycle bin and then delete them permanently from my hard drive when I'm absolutely sure I no longer need them

		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can unzip a zipped file
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know how important it is to back up key files and do so on a routine basis
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know how to read the help documentation if I don't understand how to do something in a piece of software
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can format a disk
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can use the 'help' window in any of my programs to help solve problems or answer questions about my software AND I can follow the instructions given in help
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can use My Briefcase to manage files across computers
			To view an in-depth list of windows competencies, visit the Windows in-depth competencies page.
Yes	No	I'm not sure what this means	Writing and Wordprocessing Competencies
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know how to use proper grammar to express myself when writing
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can organize my thoughts, create a structure for my document (an outline), and revise as necessary (writing competency)
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can write a letter, memo or report on my word processor, save it and print a copy
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can incorporate images, graphs or charts into a word processed file or a PowerPoint presentation

		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know how to use my spell-checker so that my documents are as correct as possible before sharing them with colleagues
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can justify a document
			To view an in-depth list of word processing competencies, visit in-depth competencies page.
Yes	No	I'm not sure what this means	Time, Task and Contact Management Competencies
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can keep track of where I'm supposed to be at any time, maintain a list of what I'm supposed to do, and create a contact list (organize time and contact information)
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know what a Personal Digital Assistant (handheld) is, although I may not use one
Yes	No	I'm not sure what this means	Presentation Competencies
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I have created a presentation for a class or professional meeting using presentation software
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know how to incorporate images, clip art , tables and graphs into my presentation
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I understand that good presentors provide their audience with handouts
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know that to be a good presenter I must practice the presentation ahead of time to work out personal presentation problems (ers, ums), timing and content
			To view an in-depth list of presentation and PowerPoint competencies, visit the PowerPoint in-depth competencies page.

Yes	No	I'm not sure what this means	Data Management Competencies
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can enter data into Excel, sum a column, insert and run a statistical formula, create a graph and insert the graph into another application using OLE
		Explanation Practice Show Me Weblinks	If I am a public health practitioner I know what <i>Epi-Info</i> is and how to use it
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know that Geographic Information Systems can be used to map data from databases
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I understand that data found on NCHS CD-ROMs can be used to prove or disprove hypotheses through analysis of appropriately selected data
			To view an in-depth list of Excel competencies visit the Excel In-depth Competencies document

Internet Competencies (Draft Version 2.0.2)			
Yes	No..	I'm not sure what this means	Internet Competencies
			Communication Competencies
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can send, delete, reply to and print email messages (collaboration/communication)
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can upload a file to my ISP and attach it to an email message to send to a colleague (collaboration)
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can subscribe to and unsubscribe from an online discussion groups (communication/collaboration)
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know how to participate gracefully in online discussion groups (netiquette)
		Explanation Practice Show Me	If I use Netscape Communicator, I can configure it to read, send and store email

		Weblinks	
		Explanation Practice Show Me Weblinks	If I use a Personal Information Manager such as <i>MS Outlook</i> , I know how to configure it to read, send and store email
Yes	No	I'm not sure what this means	General Web Process Competencies
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know what a Web browser is and how to use it to move between Websites or pages
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know how to use my browser's bookmark file to organize Websites
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know how to change the preferences on my browser. For example, I know how to change my opening page, and change the font type and size
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I've emptied the disk and memory cache on my browser to free up space on my hard drive
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know what a plug-in is and how to install one
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can read various file formats on the Web; e.g., GIF, JPG, PDF, Word 97, Excel 97, PowerPoint 97 and so on
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can use Telnet (an Internet program) to log on to another computer and use that computer as if it were my own
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I'm aware that I can download (and/or listen to) audio files
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I understand that HTML is used to tag ASCII text for displaying by Web Browsers
Yes	No	I'm not sure what this means	Information Literacy (Critical Thinking Competencies)

		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can tell whether information on a Website is reliable and valid
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I understand that on the Web, not all information is equal in quality
Yes	No	I'm not sure what this means	Information Search Competencies
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can use an online library catalog
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can search for, validate, and cite Web-based information (get information)
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can find someone's email address using Internet white pages
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can locate an author's contact information in at least three ways
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know how to recover postings from the newsgroups or discussion groups I'm interested in using a newsgroup search engine
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I understand what the difference between a search engine and a directory (guide) is and when I should use one or the other to look for information on the Web
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know who the major producers of information in my field are
Yes	No	I don't understand what this means	Data Retrieval and Manipulation Competencies
		Explanation Practice Show Me Weblinks	Once I have located data on the Web I can identify the format and know how to move it into my desktop for further analysis
		Explanation	I can download files using my Web browser

		Practice Show Me Weblinks	
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can reliably transfer text and binary files between client and server computers (move data between my desktop and mainframe computers) using FTP
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can download files from public FTP sites
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I know how to set up a personal news feed so that I only get the information I need (push technology)
Yes	No	I'm not sure what this means	Information Organization
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I can organize, design and create a Website for my personal use or for my organization
Yes	No	I'm not sure what this means	Bibliographic Citation
		Explanation Practice Show Me Weblinks	Not only do I know how to cite books, journal articles, technical reports published in paper format, but I also know how to cite documents published on the Web
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I understand that when I use someone else's ideas that I must properly cite their work
Yes	No	I'm not sure what this means	Copyright Knowledge Competency
		Explanation Practice Show Me Weblinks	I understand that all information except government and information explicitly said to be "in the public domain," is copyrighted and may not be used except with permission of the copyright holder

1. Gilster, Paul. *Digital Literacy*. New York: Wiley and Computer Publishing, 1997. p. 1.

This is the creation of Laura Larsson, Research Librarian, Health Services, University of Washington.

ANEXO 3: DIGITAL LITERACY SELF-ASSESSMENT

(<http://courses.washington.edu/hsstudev/studev/self-assess.html>.)

Digital Literacy Self-Assessment

This Self-Assessment is designed to help you determine if you will need additional training or practice to meet the computer-related requirements of your degree program. It is divided into 9 parts:

- General Computer Knowledge (<http://courses.washington.edu/hsstudev/studev/partI.html#top>)
- File Management Knowledge (<http://courses.washington.edu/hsstudev/studev/partI.html#top>)
- System Maintenance and Security Knowledge
(<http://courses.washington.edu/hsstudev/studev/partIII.html>)
- Word Processing Skills (<http://courses.washington.edu/hsstudev/studev/partIV.html>)
- Communications Skills (email, listservs) (<http://courses.washington.edu/hsstudev/studev/partV.html>)
- Web Skills (<http://courses.washington.edu/hsstudev/studev/partVI.html>)
- Databases, Searching and Information Integrity
(<http://courses.washington.edu/hsstudev/studev/partVII.html>)
- Spreadsheets (<http://courses.washington.edu/hsstudev/studev/partVIII.html>)
- Presentation Skills (<http://courses.washington.edu/hsstudev/studev/partIX.html>)

At the end of each part, total your points for that section, and based on the total, make a decision about whether or not you need to seek additional training in that area:

- If you score above 16 points for any particular section, you probably have the skill level you need to use a computer in that area for your program.
- If you score between 10 and 15, you seem to have a significant amount of familiarity but we suggest you continue to give yourself opportunities to work with a computer and become even more familiar with that particular aspect**.
- If you score below 10, you need to get additional training and/or practice**.

BEGIN ASSESSMENT

[HS Home](#) | [SPHCM Home](#) | [UW Home](#) | [HS StudentDev Home](#)

© 2001-2005 Debra Revere University of Washington
Last update 31 May 2005

ANEXO 4: PREMISSAS BÁSICAS PARA MONTAGEM DO PROGRAMA

Brasília, 02 de abril de 2005

Prezado(a) Senhor(a),

Visando fortalecer as relações culturais e educacionais entre os Estados Unidos da América e o Brasil, temos a grata satisfação de anunciar o projeto para ***Fortalecer o Ensino de Inglês na Rede Pública***. As instituições interessadas em desenvolver um curso de capacitação para professores de inglês da rede pública deverão submeter uma proposta com as seguintes informações:

a. ***Descrição detalhada do projeto:***

- Beneficiados dentro do programa: Número de professores que participarão do curso e carga horária;
- Contúdo programático: (metodologia, áreas a serem cobertas), é imprescindível que a proposta apresente um componente da cultura dos Estados Unidos, materiais didático;
- Listagem de pessoas envolvidas no projeto (cargos, qualificações e funções no decorrer do projeto);
- orçamento detalhado (itens a serem cobertos e seus valores aproximados).

b. ***Justificativa/Objetivos:***

- Explicar a necessidade e importância do projeto para sua instituição, como a comunidade será beneficiada e os resultados a serem atingidos.

c. ***Parcerias:***

- Listar todos os parceiros envolvidos no projeto e quais serão suas responsabilidades financeiras e/ou administrativas dentro do programa.

d. ***Avaliação:***

- Processo de avaliação dos resultados: A avaliação do aprendizado dos professores participantes no projeto; o impacto do programa na escola/comunidade; os resultados no ensino dos professores após encerramento de sua participação no curso.

O curso deve ser lecionado em Inglês e ter professores com níveis intermediário em Inglês, ser selecionados por entrevista oral e escrita e lecionar em escolas com alunos desfavorecidos.

Enviar proposta para

Embaixada dos Estados Unidos da América

- Seção de Imprensa, Educação e Cultura

- O FORTALECIMENTO DO ENSINO DE INGLÊS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

- SES Av. das Nações, Lote 3

- 70403-900 Brasília, D. F.

Atenciosamente,

Melvia A. Hasman

Diretora de Projetos de Inglês



Begin with a Goal | [Hotlist](#) | [Scrapbook](#) | [Hunt](#) | [Sampler](#) | [WebQuest](#)

"To the ship without a compass, any port's a destination. "

Begin with a goal. Learning should be more efficient than wandering around aimlessly and being satisfied when learning just happens to take place. Start with a subject of particular interest. For students this might be a hobby or something they've heard about or always wanted to learn about. For teachers and librarians, it might be a subject in which you specialize. Another idea is for both teachers and students is to look at existing curriculum units and see if there are any missing pieces which might be augmented by creating a web activity.

- **Hotlist:** A reasonable first step is to simply compile a list of web-based resources - i.e. a good [Hotlist](#) of sites you know are appropriate for your users. These pages might not be standards-based or geared toward a specific learning outcome, but it will be like wheeling a bunch of good books from the library into the classroom.
- **Treasure Hunt:** If learners are emotionally connected to the topic, then ask the question, "Are they learning enough background information on the subject?" If the answer is no or if the best information on the subject is "hot off the press," then try a [Treasure Hunt](#).
- **Subject Sampler:** If learners have factual knowledge about a subject, then ask yourself, "Do they come out of the unit affectively engaged?" If they don't seem to care about the subject as you think they should, try creating a [Subject Sampler](#).
- **Multimedia Scrapbook:** If you want students to explore a variety of sites that you've selected and create their own reports, newsletters, presentation stacks, or posters using "pieces" from those sites, you might try making a [Multimedia Scrapbook](#).
- **WebQuest:** If they learn facts, but don't pursue higher-level thinking; why not make a [WebQuest](#)? A webquest uses the sites you select as the starting point for a complex activity that involves multiple perspectives, possible group collaboration, and a final project of your choosing.



Another Suggestion...

Maybe you or a team of students or teachers are developing a unit and need some activities to enhance your instructional goals. Using Filamentality, it's easy to create one or all of the formats. You can choose the order of your activities. For example, you might

want to begin by striking a positive attitude with a [Subject Sampler](#). Then you might provide learners with factual information through a [Treasure Hunt](#). Finally, you might want to engage them in a long term project using a [WebQuest](#).

Then again, maybe you want to start with a [WebQuest](#) which thrusts students immediately into a compelling or controversial aspect of a topic. This way, from the beginning, students gain a broader perspective and a better sense of why this topic is important to study (i.e. it's challenging and doesn't offer a simple black and white answer).

Assemble Resources

On the Web, you will find the most [current events](#), the passion of many special interest causes, and a diversity of perspectives. Add to this the ability to communicate with people around the world, access to a wealth of multimedia resources, and an increasing variety of interactive learning experiences and you've got a bunch of good reasons to add web resources to the learning environment!

Even if you don't create a [Hunt](#), a [Sampler](#), or a [WebQuest](#), it's still helpful to create a [Hotlist](#) or a [Scrapbook](#). This way you're adding web-based resources to traditional resources. If you do want to create a [Hunt](#), a [Sampler](#), or a [WebQuest](#); the best way is to create a thorough [Hotlist](#) which can then be used to build the remaining formats. Below are examples of both professionally created pages that vary from the standard Filamentality format and plain Filamentality pages created by real users.

Hotlist Examples: [China on the Net](#) * or [A Hotlist on Colonial America](#)

Hotlists are lists of sites that you find most useful and appropriate. Filamentality will let you divide them into different categories. Providing a Hotlist will save your learners hours of aimless searching. With Filamentality, you fill in the URL, Title, and Description and we spin the Hotlist for you. You might choose to have learners create their own sites or have groups studying different aspects of a larger topic create a Hotlist on each aspect.

Scrapbook Example: [Exploring China: a Scrapbook](#) * or [A Scrapbook on The Great Depression](#)

If you want to expose learners to a variety of media on a specific topic, you might want their first web-based activity to be the exploration of a Multimedia Scrapbook. A Scrapbook lets learners dig through a collection of sites you've selected and categorized. Links can include photographs, maps, stories, facts, quotations, sound clips, videos, [virtual reality](#) tours, whatever! Learners use the Scrapbook to find aspects of the topic that's important to them. They then download or copy and paste these scraps into a newsletter, desktop slide show, collage, bulletin board, HyperStudio stack, or new web page. The Multimedia Scrapbook offers an open, student-centered approach based on what appeals to them.

Promote Learning

Filamentality helps you integrate the Internet into your handouts, research, lessons, and activities. Students and other teachers can access your pages from any Internet connected computer (or from your network if you choose to download and save your pages there). Below you will find examples of professionally created pages that vary from the standard Filamentality format and plain Filamentality pages created by real users.

Treasure Hunt Example: [Black History Past to Present](#) * or [Team Treasure Hunt](#)

Teachers (and students) can create Treasure Hunts to facilitate learning factual knowledge on a subject. The basic strategy is to find sites that hold

information (text, graphic, sound, video, etc.) that you feel is essential to the given topic. After you've gathered these links, you are then prompted by Filamentality to pose a question for each site. [At the end of the Hunt, you add a culminating "Big Question."](#)

Subject Sampler Example: [My China](#) * or [River Ecosystems Sampler](#)

Subject Samplers connect students emotionally to the chosen topic. Learners are presented with a small number of intriguing websites on a specific topic. Samplers are fun because you've chosen websites that offer something interesting to do, read, or see. It's emotional because students are asked to respond to questions from a personal perspective. Rather than uncover hard facts (as they do in a Treasure Hunt), students are asked about their perspectives on topics, comparisons to their experiences, and their interpretations of artworks or data, etc. Thus, more important than the right answer is that students see that their views are valued. Use a Subject Sampler when you want students to feel connected to the topic and to feel that the subject matters.

WebQuest Example: [Look Who's Paying the Bill!](#) * or [Thumbs Up?Thumbs Down?Are We as Violent as the Romans?](#)

When you want to go beyond learning facts and want to get into grayer, more challenging aspects of the topic -- you are talking about a WebQuest. A WebQuest presents student groups with a challenging task, scenario, or problem to solve. It's best to choose aspects of a topic that are under dispute or that at least offer a couple different perspectives. Current events, controversial social and environmental topics work well.

Logistically, all students begin by learning some common background knowledge. Then they divide into groups. In the groups, each student or pair of students have a particular role, task, or perspective to master. They effectively become experts on one aspect of a topic. When the roles come together, students must synthesize their learning by completing a summarizing act such as e-mailing congressional representatives or presenting their interpretation to real world experts on the topic.

WebQuests take time to develop and require careful consideration in order to be effective. You can find out more [about WebQuests](#) on our site and follow links to other sites that also deal with WebQuests.

* A professionally created site that varies somewhat from the standard page you create when using Filamentality.

<http://www.kn.pacbell.com/wired/fil/formats.html>
First posted 1995.

ANEXO 6: TESTE DE CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO

DIAGNOSTIC TEST*

Name: _____ Date: ____/____/____

WRITTEN EXPRESSION (20 points – 15 minutes)

Write a paragraph of 10 to 12 lines using the topic: ***“What advice would you give to someone who is just beginning the study of the English language? Give reasons and examples to support your response.”***

STRUCTURE (20 points – 15 minutes)

PART A – Choose the option which best completes the sentence.

- 1) The president _____ the election by a landslide.
☐ A – won ☐ B – he won ☐ C – yesterday ☐ D – fortunately
- 2) When _____ the conference?
☐ A – the doctor attended ☐ B – did the doctor attend
☐ C – the doctor will attend ☐ D – the doctor’s attendance
- 3) The North Pole _____ a latitude of 90 degrees north.
☐ A – it has ☐ B – is having ☐ C – has ☐ D – which is having
- 4) The city of Beverly Hills is surrounded on _____ the city of Los Angeles.
☐ A – its sides ☐ B – the sides are ☐ C – it is the side ☐ D - all sides by
- 5) _____ greyhound, can achieve speeds up to thirty-six miles per hour.
☐ A – The ☐ B – The fastest ☐ C – The fastest dog
☐ D – The fastest dog, the
- 6) Marmots spend their time foraging among meadow plants and flowers or _____ rocky cliffs.
☐ A – gets sun ☐ B – sunning ☐ C – the sun ☐ D – sunny

- 7) The Rose Bowl, _____ place on New Year's Day, is the oldest postseason collegiate football game in the United States.
 () A – takes () B – it takes () C – which takes () D – took
- 8) _____ off the Hawaiian coastline are living, others are dead.
 () A – While some types of coral reefs
 () B – Some types of coral reefs
 () C – There are many types of coral reefs
 () D – Coral reefs
- 9) People who reverse the letters of words _____ to read suffer from dyslexia.
 () A – when trying () B – if they tried
 () C – when tried () D – if he tries
- 10) Rubber _____ from vulcanized silicones with a high molecular weight is difficult to distinguish from natural rubber.
 () A – is produced () B – producing
 () C – that produces () D – produced

PART B – Circle the one underlined word or phrase that must be changed in order for the sentence to be correct.

- 11) Because of the flourish with (A) which John Hancock signed the Declaration of Independence, (B) his name (C) become (D) synonymous with *signature*.
- 12) Segregation in (A) public schools (B) was declare (C) unconstitutional by the Supreme Court (D) in 1954.
- 13) Sirius, the Dog Star, is (A) the most brightest star in the sky with (B) an absolute magnitude about (C) twenty-three times (D) that of the Sun.
- 14) (A) The community of Bethesda, Maryland, was (B) previous (C) known (D) as Darcy's Store.
- 15) J. H. Pratt used (A) group therapy (B) early in this century (C) when he brought tuberculosis patients together to discuss (D) its disease.
- 16) The United States has (A) import (B) all carpet wools in recent years (C) because domestic wools are (D) too fine and soft for carpets.
- 17) Banks (A) are rushing to merge because consolidations (B) enable them to slash (C) theirs costs and (D) expand.
- 18) William Hart was an (A) act (B) best known for (C) his roles (D) as western heroes in silent films.
- 19) (A) Artist Gutzon Borglum designed the Mount Rushmore Memorial and worked on (B) project from 1925 (C) until (D) his death in 1941.
- 20) (A) Like snakes, lizards can (B) be found on all (C) others continents (D) except Antarctica.

LISTENING (20 points – 10 minutes)

- You will hear short conversations between two people. After each conversation, you will hear a question about the conversation. The conversation and the questions will not be repeated. After you hear a question, read the four possible answers and choose the best one.

- 1) (A) The coffee is much better this morning.
(B) The coffee tastes extremely good.
(C) The coffee isn't very good.
(D) This morning he definitely wants some coffee.
- 2) (A) The two classes meet in an hour and a half.
(B) The class meets three hours per week.
(C) Each half of the class is an hour long.
(D) Two times a week the class meets for an hour.
- 3) (A) A few minutes ago, the flight departed.
(B) The flight will start in a while.
(C) They are frightened about the departure.
(D) The plane is going to take off soon.
- 4) (A) He hasn't yet begun his project.
(B) He's supposed to do his science project next week.
(C) He needs to start working on changing the due date.
(D) He's been working steadily on his science project.
- 5) (A) At the post Office.
(B) In a florist shop.
(C) In a restaurant.
(D) In a hospital delivery room.
- 6) (A) The professor drowned the cells in a lab.
(B) The lecture was long and boring.
(C) The professor divided the lecture into parts.
(D) The biologist tried to sell the results of the experiment.
- 7) (A) She needs to get a driver's license.
(B) Two pieces of identification are necessary.
(C) The man should check to see if he needs credit.
(D) A credit card can be used to get a driver's license.
- 8) (A) Housing within his budget is hard to locate.
(B) It's hard to find his house in New York.
(C) He can't afford to move his house to New York.
(D) Housing in New York is unavailable.
- 9) (A) The boss was working on the reports.
(B) He would have to finish the reports before the end of next month.
(C) He was directed to stay late and finish some work.
(D) He could finish the reports at home.
- 10) (A) The boisterous students made the teacher mad.
(B) The teacher angered the students with the exam results.
(C) The students were angry that the teacher was around.
(D) The angered students complained to the teacher.
- 11) (A) The prices are reasonable.
(B) The store is too far out of town.
(C) He would like the woman to repeat what she said.
(D) He agrees with the woman.
- 12) (A) It's rained unusually hard this year.
(B) There hasn't been any rain for many years.
(C) It's been many years since it rained.
(D) He doesn't like rain.
- 13) (A) He needs to do a better job writing questions.
(B) He certainly must make his writing better.
(C) Without the questions, he cannot write the answers.
(D) He needs to understand the written questions better.
- 14) (A) The agent was standing in line with his passport.
(B) The line to get new passports is very long.
(C) The woman must wait her turn to get her passport checked.
(D) He can check her passport instead of the agent.
- 15) (A) He couldn't finish closing the library book.
(B) He hadn't finished the library assignment, but he was close.
(C) He was working on the assignment when the library closed.
(D) His homework was incomplete because the library wasn't open.
- 16) (A) All the lawyer's preparation did no good.
(B) The lawyer prepared nothing for the case.
(C) It wasn't work for the lawyer to prepare for the case.
(D) The lawyer didn't work to prepare for the case.
- 17) (A) This history class begins next week.

- (B) He thinks the papers should be turned in next week.
 (C) He has already done the paper for next week.
 (D) The papers are not due next week.
- 18) (A) He's not really happy.
 (B) The contractor's work was satisfactory.
 (C) He would rather work with the contractor himself.
 (D) He was already contacted about the work.
- 19) (A) The man should try another type of paper.
- (B) The man should locate a typist tomorrow morning.
 (C) The man should make a tape in the morning.
 (D) The man should complete the paper without help.
- 20) (A) She'd like some pie.
 (B) It's easy to buy it.
 (C) The task the man's working on isn't difficult.
 (D) It's easier to prepare pie than do what the man is doing.

READING (20 points – 20 minutes)

- Read the following passages and choose the best answer for the questions:

Questions 1 – 9

Carbon tetrachloride is a colorless and inflammable liquid that can be produced by combining carbon disulfide and chlorine. This compound is widely used in industry today because of its effectiveness as a solvent as well as its use in the production of propellants.

Despite its widespread use in industry, carbon tetrachloride has been banned for home use. In the past, carbon tetrachloride was a common ingredient in cleaning compounds that were used throughout the home, but it was found to be dangerous: when heated, it changes into a poisonous gas that can cause severe illness and even death if it is inhaled. Because of this dangerous characteristic, the United States revoked permission for the home use of carbon tetrachloride in 1970. The United States has taken similar action with various other chemical compounds.

- 1) The main point of this passage is that
 (A) carbon tetrachloride can be very dangerous when it is heated
 (B) the government banned carbon tetrachloride in 1970
 (C) although carbon tetrachloride can legally be used in industry, it is not allowed in home products
 (D) carbon tetrachloride used to be a regular part of cleaning compounds
- 2) The Word "widely" in line 2 could most easily be replaced by
 (A) grandly
 (B) extensively
 (C) largely
 (D) hugely
- 3) The Word "banned" in line 4 is closest in meaning to
 (A) forbidden
 (B) allowed
 (C) suggested
 (D) instituted
- 4) According to the passage, before 1970 carbon tetrachloride was
 (A) used by itself as a cleaner
 (B) banned in industrial use
 (C) often used as a component of cleaning products
 (D) not allowed in home cleaning products
- 5) It is stated in the passage that when carbon tetrachloride is heated, it becomes
 (A) harmful
 (B) colorless
 (C) a cleaning compound
 (D) inflammable
- 6) The word "inhaled" in line 7 is closest in meaning to
 (A) warmed
 (B) breathed in
 (C) carelessly used
 (D) blown
- 7) The word "revoked" in line 8 could most easily be replaced by
 (A) gave
 (B) granted
 (C) instituted
 (D) took away
- 8) It can be inferred from the passage that one role of the U. S. government is to
 (A) regulate product safety
 (B) prohibit any use of carbon tetrachloride
 (C) instruct industry on cleaning methodologies
 (D) ban the use of any chemicals
- 9) The paragraph following the passage most likely discusses
 (A) additional uses for carbon tetrachloride
 (B) the banning of various chemical compounds by the U. S. government
 (C) further dangerous effects of carbon tetrachloride
 (D) the major characteristics of carbon tetrachloride

Questions 10 – 15

The next artist in this survey of American artists is James Whistler; he is included in this survey of American artists because he was born in the United States, although the majority of his artwork was completed in Europe. Whistler was born in Massachusetts in 1834, but nine years later his father moved the family to St. Petersburg, Russia, to work on the construction of a railroad. The family returned to the United States in 1849. Two years later Whistler entered the U. S. military academy at West Point, but he was unable to graduate. At the age of twenty-one, Whistler went to Europe to study art despite familial objections, and he remained in Europe until his death.

Whistler worked in various art forms, including etchings and lithographs. However, he is most famous for his paintings, particularly *Arrangement in Gray and Black No.1: Portrait of the Artist's Mother or Whistler's Mother*, as it is more commonly known. This painting shows a side view of Whistler's mother, dressed in black and posing against a gray wall. The asymmetrical nature of the portrait, with his mother seated off-center, is highly characteristic of Whistler's work.

- | | |
|--|--|
| <p>10) The paragraph preceding this passage most likely discusses</p> <p>(A) a survey of eighteenth-century art</p> <p>(B) a different American artist</p> <p>(C) Whistler's other famous paintings</p> <p>(D) European artists</p> | <p>13) The word "majority" in line 2 is closest in meaning to</p> <p>(A) seniority</p> <p>(B) maturity</p> <p>(C) large pieces</p> <p>(D) high percentage</p> |
| <p>11) Which of the following best describes the information in the passage?</p> <p>(A) Several artists are presented.</p> <p>(B) One artist's life and works are described.</p> <p>(C) Various paintings are contrasted.</p> <p>(D) Whistler's family life is outlined.</p> | <p>14) It is implied in the passage that Whistler's family was</p> <p>(A) unable to find any work at all in Russia.</p> <p>(B) highly supportive of his desire to pursue art.</p> <p>(C) working class.</p> <p>(D) military.</p> |
| <p>12) Whistler is considered an American artist because</p> <p>(A) he was born in America.</p> <p>(B) he spent most of his life in America.</p> <p>(C) he served in the U.S. military.</p> <p>(D) he created most of his famous art in America.</p> | <p>15) The word "objections" in line 7 is closest in meaning to</p> <p>(A) protests</p> <p>(B) goals</p> <p>(C) agreements</p> <p>(D) battles</p> |

ORAL EXPRESSION (20 points – 2 minutes)

- During the next two minutes, you are going to talk about your life as a teacher. Why did you decide to become a teacher? Where did you study? Do you like your job? What are your students like? What is the school you work at like?

- A) Pronunciation: () Weak – 1 p. () Fair – 2 p. () Good – 3 p. () Great – 4 p.
- B) Fluency: () Weak – 1 p. () Fair – 2 p. () Good – 3 p. () Great – 4 p.
- C) Grammar: () Weak – 1 p. () Fair – 2 p. () Good – 3 p. () Great – 4 p.
- D) Vocabulary: () Weak – 1 p. () Fair – 2 p. () Good – 3 p. () Great – 4 p.
- E) Level of speech: () Weak – 1 p. () Fair – 2 p. () Good – 3 p. () Great – 4 p.

* Adapted from: PHILLIPS, Deborah. Longman Complete Course for the TOEFL Test.

ANEXO 7: PREMISSAS DE AVALIAÇÃO TKT

Grading and results

Grading

Each module is free-standing. Candidates receive a certificate for each module they take. Each question carries one mark, so the maximum mark for each module is 80. Candidate performance is reported using four bands.

Band A candidate at this level demonstrates

- 1 limited knowledge of TKT content areas
- 2 basic, but systematic knowledge of TKT content areas
- 3 breadth and depth of knowledge of TKT content areas
- 4 extensive knowledge of TKT content areas

Our trialling research indicates that for a candidate to achieve TKT Band 3, a score of at least 45–50 marks (out of 80) is required.

The reporting of results for TKT is subject to ongoing research.

Further guidance on the interpretation of results will be issued in the future.