

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

TIAGO LENARTOVICZ

**LETRAMENTO DIGITAL E PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA  
OFICINA DE NOVAS TECNOLOGIAS ALIADA AO ENSINO DE LÍNGUA  
INGLESA**

MARINGÁ – PR  
2013

TIAGO LENARTOVICZ

**LETRAMENTO DIGITAL E PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA  
OFICINA DE NOVAS TECNOLOGIAS ALIADA AO ENSINO DE LÍNGUA  
INGLESA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neiva Maria Jung.

MARINGÁ  
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

L5631 Lenartovicz, Tiago  
Letramento digital e participação de professores em uma oficina de novas tecnologias aliada ao ensino de língua inglesa/ Tiago Lenartovicz. - Maringá, 2013.  
137 f. : il., figs., tabs.

Orientador: Prof.a. Dr.a. Neiva Maria Jung.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Letras, 2013.

1. Letramento digital. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Língua inglesa. I. Jung, Neiva Maria, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ED.419.071

JLM-001339

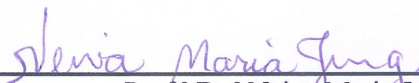
TIAGO LENARTOVICZ

**LETRAMENTO DIGITAL E PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA  
OFICINA DE NOVAS TECNOLOGIAS ALIADA AO ENSINO DE LÍNGUA  
INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

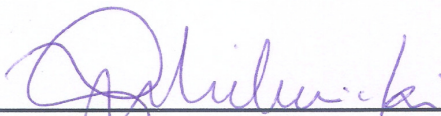
Aprovado em 29 de novembro de 2013.

BANCA EXAMINADORA




---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neiva Maria Jung  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Helena Gomes Wielewicki  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Odete Burgeile  
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

*Dedico este trabalho aos que acreditam no conhecimento como caminho e força para transformações, capaz de modificar realidades em busca de uma sociedade melhor.*

## AGRADECIMENTOS

À professora Neiva, por acolher meus estudos; por acreditar em meu projeto; pelas orientações, paciência e pela pronta disposição sempre; pela liberdade concedida para minhas escolhas e apoio ao trabalho.

Ao programa de Pós-Graduação em Letras da UEM, aos professores e funcionários.

À professora Rosângela, por integrar minha oficina ao programa de Formação Continuada de professores de Língua Inglesa.

À professora Vera e à professora Odete, por aceitarem fazer parte da banca examinadora de meu trabalho, pelo olhar dedicado e por contribuírem com importantes sugestões.

Aos novos amigos da pós-graduação, pois juntos pudemos compreender que o caminho para a dissertação requer muita dedicação, mas pode ser divertido.

Aos professores participantes de minha oficina, parte do projeto; pela disposição, por acreditarem na proposta da oficina; por também me ensinarem; por estarem dispostos a aprender e mostrar que devemos sempre buscar mais se quisermos fazer a diferença.

Ao meu computador, que suportou fortemente as madrugadas de pesquisa, leitura, escrita, incansáveis buscas, pela boa música, e por ser ao mesmo tempo um bom instrumento de trabalho e entretenimento.

Aos amigos, por compreenderem minhas ausências, minhas reclamações de sempre, minhas risadas de sempre e partilharam comigo as conquistas e os bons momentos.

À Maria Amélia e família pelo impulso inicial e amizade de sempre.

E em especial:

Às minhas irmãs Veridiana e Juliana, pelo apoio, por me socorrerem nas dúvidas, pelas palavras de motivação.

Aos meus sobrinhos Guilherme e Marília, que souberam me dar as alegrias e a descontração nos momentos em que mais precisei.

Aos meus pais José e Julia, pelo apoio incondicional e força para eu sempre continuar a fazer aquilo que acredito.

A Deus.

## RESUMO

Esta pesquisa investigou o uso das novas tecnologias como constituinte de uma cultura digital em um ambiente de práticas de ensino e aprendizagem, procurando analisar o engajamento e a participação de professores em uma Oficina de Novas Tecnologias e Ensino de Língua Inglesa realizada na cidade de Maringá – Paraná. A partir da oficina, este estudo reflete sobre as possibilidades de inserção das tecnologias em sala de aula a fim de contribuir com o ensino de língua inglesa. Os pressupostos teóricos que nortearam o trabalho são os Novos Estudos sobre Letramento (BARTON 1994; HEATH, 1993; STREET, 2003), letramento digital (STREET 1998; SOARES 2002), cibercultura (LÉVY, 1999) e ensino e aprendizagem de línguas adicionais (SCHLATTER; GARCEZ, 2009). Através de um olhar qualitativo interpretativo, adotando a metodologia sobre fala-em-interação da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), procurou-se realizar a análise de dados coletados por meio de gravações audiovisuais da oficina, para o registro e transcrição de segmentos selecionados, além de questionários aplicados com os participantes e notas de campo oriundas das observações. Em termos de resultados, os dados evidenciam que a cultura digital dos professores participantes da oficina se constitui por meio do contato com as tecnologias em seu cotidiano, mas há dificuldades em utilizá-las em suas atividades docentes, por isso há uma busca por formações continuadas. Em relação à maneira como os participantes da fala-em-interação se orientam para o letramento digital, nota-se que os professores se apropriam melhor dos conteúdos por meio de acompanhamento contínuo das atividades realizadas com o computador e demonstraram disposição em tornar o ambiente propício para a coconstrução de conhecimentos ao partilharem suas experiências e saberes prévios durante os encontros da oficina. As propostas distintas realizadas pelos participantes durante a oficina apontaram um engajamento constante e resultados satisfatórios com relação à instrumentalização e competências associadas ao uso dos recursos tecnológicos. As práticas de leitura e escrita em língua inglesa, por meio da oficina, possibilitaram observar a necessidade de conteúdos pedagógicos e cursos preparatórios próprios acerca da temática a fim de darem continuidade às práticas pedagógicas dos professores.

Palavras-chave: Letramento digital. Ensino e aprendizagem. Língua inglesa.

## **ABSTRACT**

This research investigated the use of new technologies as a component of a digital culture in an environment of teaching and learning practices, trying to analyze the engagement and participation of teachers in a Workshop of New Technologies elated with Teaching of English Language in Maringa - Parana. This study, from the workshop, reflects on the possibilities of integration of technology in the classroom in order to contribute to the teaching of English. The theoretical assumptions which guided the research are the New Literacy Studies (Barton 1994; HEATH, 1993; STREET, 2003), digital literacy (Street 1998; SOARES 2002), cyberspace (Lévy, 1999) and teaching and learning of additional languages (SCHLATTER; GARCEZ, 2009). Through a qualitative interpretive approach by Speech-in-interaction Methodology in Conversation Ethnometodological Analysis (ECA). The data analysis was made by audiovisual recording of workshops, besides questionnaires which were applied to the participants and also field notes were taken from observation time. In terms of results, the data reveal that digital culture of the teachers who participated of the workshop is constituted by contact with the technologies in their daily lives, but there are difficulties in using them in their classes, so there is a search for continuing courses. In respect to how participants talk-in-interaction oriented toward digital literacy, note that the teachers take ownership of the contents better by continuous monitoring of the activities performed with the computer and demonstrated willingness to make the conducive environment for co-construction of knowledge by sharing their experiences and prior knowledge during the workshop meetings. The different proposals made by participants during the workshop pointed to a constant engagement and satisfactory results about respect to instrumentation and associated skills with the use of technological resources. Practices of reading and writing in English, via the workshop, made possible to observe the need for educational content and preparatory courses about the subject in order to give continuity to the pedagogical practices of teachers.

Keywords: Digital literacy. Teaching and learning. English.



## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 1: Esquema do Laboratório de Informática.....	60
Gráfico 01 – Respostas da pergunta 01 do questionário 01.....	65
Gráfico 02 – Respostas da pergunta 04 do questionário 01.....	66
Gráfico 03 – Respostas da pergunta 06 do questionário 01.....	67
Gráfico 04 – Respostas da pergunta 05 do questionário 01.....	68
Gráfico 05 – Respostas da pergunta 09 do questionário 01.....	69
Gráfico 06 – Respostas da pergunta 08 do questionário 01.....	70
Gráfico 07 – Respostas da pergunta 03 do questionário 01.....	71
Figura 2: Exemplo 01 de atividade a distância – Criação de Hiperlink.....	113
Figura 3: Exemplo 02 de atividade a distância – Criação de Hiperlink.....	113
Figura 4: Exemplo 03 de atividade a distância – Criação de Hiperlink.....	114
Figura 5: Exemplo 04 de atividade a distância – Criação de Hiperlink.....	114
Figura 6: Exemplo 05 de atividade a distância – Criação de Hiperlink.....	115
Figura 7: Exemplo 06 de atividade a distância – Cartaz Publicitário.....	116
Figura 8: Exemplo 07 de atividade a distância – Cartaz Publicitário.....	117

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>9</b>
<b>I LETRAMENTO, CIBERCULTURA E ENSINO .....</b>	<b>19</b>
1.1 Alfabetização, Letramento e Contemporaneidade.....	20
1.2 Letramento Digital, Cibercultura e Multimodalidade.....	26
1.3 Aprendizagem, Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa .....	31
<b>II METODOLOGIA .....</b>	<b>42</b>
2.1 Perspectiva teórico-metodológica da pesquisa qualitativa .....	42
2.2 Princípios da Análise da Conversa Etnometodológica .....	47
2.3 Descrição da Oficina de Novas Tecnologias .....	53
2.3.1 Planejamento da Oficina de Novas Tecnologias.....	54
2.3.2 Os participantes.....	58
2.3.3 A estrutura física do espaço em que ocorreu a Oficina de Novas Tecnologias.....	59
2.4 Instrumentos e procedimentos de geração de dados .....	60
2.4.1 Notas de Campo.....	61
2.4.2 Questionário.....	61
2.4.3 Documentos e atividades <i>online</i> .....	62
2.4.4 Gravações audiovisuais.....	62
<b>III EVENTOS DE LETRAMENTO DIGITAL: PARTICIPAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA .....</b>	<b>64</b>
3.1 O perfil dos professores participantes da oficina.....	64
3.2 A cultura digital dos professores.....	76
3.3 Participações nos eventos de letramento digital .....	90
3.4 O ensino de língua inglesa por meio do letramento digital .....	101
3.5 Resultados de atividades e avaliação dos participantes da Oficina .....	111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>133</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na contemporaneidade, as constantes mudanças sociais e as maneiras como ocorrem as interações entre as pessoas instigam investigações e pesquisas que buscam a compreensão de como tais interações acontecem em múltiplos contextos da sociedade.

As formas como a leitura e a escrita fazem parte do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, por meio dos usos das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), é um desses novos contextos de interação.

O chamado letramento digital dos alunos e professores pode e precisa constituir o fazer pedagógico da sociedade contemporânea, todavia, há dificuldades, especialmente por parte da escola, de incluir essa cultura. Uma das possíveis razões para que isso ocorra é a falta de preparo da escola e dos professores para trabalhar com as novas tecnologias como cultura digital, e não apenas como ferramenta para transmitir conteúdos curriculares.

Nesse sentido, pensar o uso das novas tecnologias como constituinte de uma cultura digital, a qual apresenta traços da língua inglesa, e levar isso para uma prática com professores, procurando analisar o seu engajamento e participação nessas práticas, é o objetivo deste trabalho.

O despertar pela temática desta pesquisa ocorreu durante o período de realização de meu curso de graduação em Letras-licenciatura Português/Inglês pela Universidade Estadual de Maringá. O ingresso nesse curso ocorreu simultaneamente ao fim de minha primeira graduação, Comunicação Social, realizada no Centro Universitário de Maringá.

No curso de Letras, durante o período de realização das disciplinas de estágio de docência em Língua Inglesa, os acadêmicos tinham que lecionar em escolas da rede pública da cidade de Maringá, atuando como docentes em diferentes anos, abrangendo tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio.

Nesse período de atuação como professor no estágio, ao preparar os planos de aula e buscar por conteúdos interessantes para os alunos, considerei a experiência com as Tecnologias da Informação e Comunicação – as TIC, adquirida durante a graduação em Comunicação Social, e optei por fazer uso de tais recursos nas minhas aulas.

Ao visitar a escola, para cumprir uma das etapas do estágio, a observação, percebi que os professores efetivos de Língua Inglesa faziam pouco ou nenhum uso de tecnologias em suas aulas, e as poucas vezes que as utilizavam, limitavam o seu uso a exibição de vídeos e execução de músicas, ou então, realizavam atividades de caráter estruturalista, apenas

modificando o suporte tradicional do livro para a tela do computador, sem explorar diferentes possibilidades.

Sendo assim, no planejamento das aulas, defini os usos de alguns recursos tecnológicos que fariam parte das propostas didáticas durante meu estágio de docência, e, ao final do período em que estive em sala de aula, o resultado foi muito positivo, tanto em relação ao uso das tecnologias, como, de maneira mais significativa, na aprendizagem dos alunos. Isso foi possível não só por minha formação em Comunicação Social, mas também por considerar válidos, durante minhas aulas, os conhecimentos dos alunos e sua relação com as tecnologias no seu cotidiano, tanto para fins pessoais, como para fins profissionais ou educacionais.

Alguns dos professores efetivos das escolas surpreenderam-se com as possibilidades que os recursos tecnológicos oferecem para a realização das aulas, por isso, solicitaram os planos de aula e as sugestões das atividades por mim desenvolvidas, para que pudessem utilizar em outras turmas.

A realização do estágio pode trazer muitas respostas para o graduando, e também muitas questões. Por isso, passei a questionar os motivos da não utilização e do não aproveitamento dos recursos tecnológicos, pelos professores de Língua Inglesa, em sala de aula. Com base na experiência obtida durante a convivência no ambiente escolar, percebi a necessidade e a carência existente na formação dos professores já atuantes quanto à familiarização com as tecnologias e sua associação ao ensino.

Muitos dos alunos em formação docente, em cursos de licenciatura, fazem parte de uma nova geração que já utiliza mais rotineiramente, em seus contextos sociais, as novas tecnologias e a internet, havendo menos dificuldades em seu reconhecimento. Nesse sentido, surge mais uma questão: em relação aos professores que não possuem muita facilidade com as novas tecnologias e a internet, qual o preparo e os recursos que estão sendo disponibilizados para que esses educadores atuantes possam ser incluídos nessa nova sociedade culturalmente digital e virtual?

Os muros que separam os demais contextos sociais da escola não devem ser intransponíveis. As barreiras e as dificuldades em fazer com que a escola seja um ambiente que possibilite uma formação educacional de qualidade sempre existiram, e sempre foram desafiadoramente enfrentadas, mas a estruturação e a formação de uma nova realidade social, advinda da inserção das novas tecnologias, podem vir a tornar as barreiras ainda mais dificultosas em relação à educação de qualidade. A necessidade de compreender os usos das tecnologias aliadas ao ensino não pode esperar por uma nova geração já imersa nessa

realidade. A velocidade com que surgem novos recursos e novas estruturas de comunicação é alta e constante, mudando ou configurando novas formas de ler e escrever em nossa sociedade, portanto, a inserção dessa realidade no contexto escolar é crucial na sociedade contemporânea.

O discurso educacional de que a sala de aula é um ambiente de construção de conhecimento, e que professores precisam considerar em sala o conhecimento dos alunos já é instaurado. Pela primeira vez na história da educação, vivencia-se uma realidade na qual muitos alunos têm, de fato, um amplo conhecimento, em grande parte, adquirido fora da escola, por meio das e sobre as novas tecnologias, e que algumas vezes é superior aos dos professores, e esse saber nem sempre é acolhido em sala de aula, pelo contrário, tornou-se temido. Cabe, então, aos pesquisadores e profissionais da educação criarem formas de tornar o ambiente de sala de aula propício à cultura digital e aos diversos conhecimentos que envolvem seus usos, aproximando e preparando os educadores pouco familiarizados com esses recursos, para se considerarem inseridos nesse contexto.

Assegurar a entrada e a familiaridade das TIC no ambiente escolar é assegurado pelos planos educacionais nacionais, e consta nos documentos que orientam e determinam as direções a serem tomadas por instituições de ensino de todo país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reservam um espaço significativo<sup>1</sup> para apresentar e considerar a realidade das tecnologias e relacioná-la com o ensino:

O mundo vive um acelerado desenvolvimento, em que a tecnologia está presente direta ou indiretamente em atividades bastante comuns. A escola faz parte do mundo e para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformação e construção da realidade, deve estar aberta e incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas. (PCN, 1999, p. 138)

Como o professor conseguirá incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas se a sua própria inserção na cultura digital, muitas vezes, ainda não aconteceu? É preciso reconhecer que esse educador pode ter uma série de dificuldades, que poderão ser técnicas e pedagógicas. “O educador contemporâneo necessita compreender as mudanças que ocorrem na realidade em que está inserido seu aluno, para cumprir seu papel de forma

---

<sup>1</sup> Nos PCNs, mais especificamente no documento introdutório para o Ensino Fundamental intitulado Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresenta a 5ª parte de seu conteúdo como: Tecnologias da comunicação e informação (p. 133). Os conteúdos referentes ao Ensino Médio contêm no documento: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, na área de conhecimento: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, em parte específica intitulada: Informática. (p. 207).

adequada”. (DETTONI, 1994). Sendo assim, é preciso que esse professor tenha oportunidades de reconhecer e trabalhar as novas tecnologias aliadas ao ensino.

Sabemos que, dentre as diferentes concepções de ensino, infelizmente, ainda existem conceitos ultrapassados em relação à estrutura escolar, que desconsideram as mudanças do mundo e não se preocupam com novos e diferentes meios de se aprender. Por isso, considerar os conhecimentos das tecnologias e seus reflexos no ensino faz parte de um olhar transformador, que busca uma mudança de paradigma educacional que favoreça o ato de aprender e educar. Nesse sentido, destaca-se aqui, uma das justificativas desta pesquisa, qual seja a de contribuir para a elaboração de propostas para o uso das novas tecnologias em práticas de ensino escolares, como uma cultura digital pedagógica.

Na atualidade, os alunos chegam à escola com experiências diferenciadas com o texto escrito, cada vez mais próximas das novas tecnologias e da internet, por isso, não há razões para a escola abster-se dessa realidade, mas sim, tornar essas novas formas de lidar com o texto, mais próximas do ensino e da aprendizagem nos diferentes âmbitos educacionais, comprometendo-se com a construção dessa nova realidade tanto para alunos quanto para professores.

Reafirma-se essa justificativa, ao esmiuçar a pesquisa “TIC – Educação<sup>2</sup> sobre o uso das tecnologias de informação e educação nas escolas brasileiras”, realizada em 2011 pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação - Cetic.br. O documento, com cerca de 400 páginas, apresenta resultados com base em respostas de 1822 professores<sup>3</sup> de todo território brasileiro, e indica percentuais que revelam os usos das tecnologias e da internet pelos educadores nas escolas e como retratam sua relação com a tecnologia.

Um dos aspectos abordados na pesquisa acima merece destaque em virtude da sua relação com a temática explorada neste trabalho. Ao tratar da capacitação do professor para o uso do computador e da internet, a pesquisa do Cetic.br apresenta informações relevantes obtidas por meio de questionários aplicados aos docentes. Uma das informações que se destaca é a de que os professores com média de 15 anos de experiência ou mais não tiveram, durante sua formação inicial, a inclusão de recursos tecnológicos em seu preparo para o exercício de sua profissão. A pesquisa foi realizada com 55% de professores com idade entre

---

<sup>2</sup> Realizada anualmente a partir de 2010, a TIC Educação apresenta resultados por escolas públicas de áreas urbanas em todas as regiões do Brasil. São entrevistados professores, alunos, diretores e coordenadores pedagógicos.

<sup>3</sup> Os professores da pesquisa são homens e mulheres de diferentes faixas etárias, fazendo parte tanto da rede pública quanto privada, porém prevalecendo os de escolas estaduais e municipais.

31 a 45 anos, 28% com 46 anos ou mais e 18% com menos de 30 anos. Dos docentes, 60% do total realizaram cursos ou especializações, sendo que os professores da região Sul<sup>4</sup> destacam-se por apresentar 85% de participação em cursos, como em formação continuada, o que significa que há interesse e iniciativa por parte dos professores para se atualizarem, apontando que apenas 2% dos professores declararam não ter aprendido ainda a utilizar o computador ou a internet. Isso mostra a importância da formação continuada para que os professores possam aprender sobre as tecnologias e reconhecer esse conteúdo como constituinte dos saberes pedagógicos atuais.

Por um lado, a pesquisa indica o Sul do Brasil como a região que faz o uso mais efetivo das tecnologias em atividades com alunos, com o total de 61% dos docentes utilizando as tecnologias para as práticas pedagógicas, contrapondo-se a 41% na média do país. Os fatores ligados a essa diferença podem estar relacionados à maior quantidade de computadores nas escolas e ao uso privado, além de diferentes e variadas fontes de acesso à internet, que os profissionais da região Sul têm à disposição.

Por outro lado, dos que fazem uso de computadores, 52% dos professores aprenderam a usar o computador por meio de cursos específicos. Importante destacar que a maioria (72%) utilizou recursos próprios para financiar esses cursos, 21% realizaram cursos por meio de programas de incentivo do governo ou da Secretaria da Educação e apenas 11% pela própria escola.

Com base nesses dados, apresenta-se mais uma justificativa deste trabalho - a importância de oferecer, aos professores, condições e oportunidades de aperfeiçoamento profissional e a necessidade da criação de cursos e programas de capacitação voltados à tecnologia e ao ensino, proporcionados e custeados pelas escolas e universidades, ou incentivados e estruturados pelos programas pedagógicos das escolas, para que os cursos sejam acessíveis aos educadores.

É possível perceber que existem preocupações pelo uso adequado das tecnologias na educação, porém o sistema educacional caminha a passos lentos, se comparado a outros setores sociais, pois há uma busca constante por parte da educação em acompanhar essas mudanças, porém o resultado não tem sido muito satisfatório.

Enquanto as tecnologias já estão integradas à sociedade, a escola ainda está planejando como inseri-las e utilizá-las nos processos pedagógicos para obter resultados na aprendizagem dos alunos. Muitas vezes, a escola é equipada com computadores e internet, porém, não fornece

---

<sup>4</sup> Destaco a região Sul por apresentar maior percentual de participantes na pesquisa realizada, e também por ser a área geográfica do Brasil em que se localiza a fonte de dados de minha pesquisa.

suporte pedagógico e preparo técnico para a utilização eficaz. Percebe-se que o preparo e o incentivo por parte dos órgãos competentes limitam-se à estrutura física, e não priorizam a formação continuada do educador, visando capacitá-lo para realizar de forma satisfatória os usos desses recursos em sala de aula.

Moran (2001) observa, em seus estudos, as maneiras como as tecnologias podem ser utilizadas no ensino e na aprendizagem, relatando também as novas configurações de comportamento e formas de lidar com as TIC por parte de alunos e docentes.

Os alunos estão prontos para a multimídia, os professores, em geral, não. [...] Creio que muitos professores têm medo de revelar sua dificuldade diante do aluno. [...] Os professores percebem que precisam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não estão preparados para experimentar com segurança. Muitas instituições também exigem mudanças dos professores sem dar-lhes condições para que eles as efetuem. [...] Os administradores se frustram ao ver que tanto esforço e dinheiro empatados não se traduzem em mudanças significativas nas aulas e nas atitudes do corpo docente. (MORAN, 2001, s.p).

Em termos de pesquisa, já foram realizados estudos que investigaram essa relação entre os processos de ensino e aprendizagem e as TIC. Trata-se de pesquisadores interessados em analisar os usos da tecnologia em diferentes níveis de ensino, desde as séries iniciais até a formação superior, formação continuada ou pós-graduação.

Visando destacar alguns desses estudos, consideram-se válidas e satisfatórias as realizações de grupos de pesquisa, como o grupo Tecnologia em Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade (TEIAS), com sede na UFRGS; os grupos da linha de pesquisa em Educação, Desenvolvimento e Tecnologias do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS; o grupo de Estudo, desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias na educação, pertencente à USC; o grupo Linguagem, Educação e Cibercultura (LEC) – UNIFESP; e os grupos: As tecnologias de informação e comunicação, práticas pedagógicas e a formação docente; e Tecnologias nos Estudos da Linguagem (TEL), ambos vinculados à UNESP, além de centros de pesquisa como o Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino (CEFORT) - UFA. Todos esses grupos visam pesquisar as relações entre as tecnologias e a educação, voltados para questões socioculturais e também aos processos de ensino e aprendizagem, considerando o contexto atual da cultura digital.

Outros desenvolvem estudos voltados à utilização das tecnologias para o Ensino a Distância (EaD), vertente em expansão nos sistemas de ensino promovidos pelos recursos utilizados com a internet, o Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a



Distância – UFSM; Metodologia de Ensino a Distância – UFPEL e o grupo de Tecnologia Educacional e Educação a Distância (TEED) – PUC/SP, que realizam atividades relacionadas às formas como os processos de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem são realizados.

Ainda de forma paralela aos grupos específicos de estudos, destacam-se também os trabalhos realizados de modo interdisciplinar em diferentes áreas de pesquisa, que associam os processos de aprendizagem à técnica, ao desenvolver e estudar projetos tecnológicos para serem inseridos no contexto educacional, como o Laboratório de Inovação Tecnológica Aplicada na Educação (LANTEC) - UNICAMP, e o Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Linguística Informática – USP.

Outros setores sociais desenvolvem trabalhos envolvendo a capacitação e inclusão de pessoas nos processos digitais, não apenas para a formação na educação tradicional, mas para atender a um público de minorias sociais, como o programa de P&D do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações (CPqD) em Campinas - SP, que utiliza as tecnologias visando ao atendimento das políticas públicas de inclusão digital.

As pesquisas realizadas em universidades originam diversos questionamentos e estudos com resultados que permeiam os programas de pós-graduação tanto no Brasil quanto no exterior, destacando-se o crescimento de teses e dissertações publicadas e disponibilizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES acerca dos usos das tecnologias relacionadas com a educação, o ensino e a aprendizagem.

As publicações também evidenciam a relevância do tema para os pesquisadores, nelas são publicados artigos oriundos de pesquisas, teses e dissertações. Por meio de revistas e periódicos, como a Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE) - ISSN 1679-1916, Revista Tecnologias na Educação – ISSN 1984-4751, Revista Educação, Formação e Tecnologia – ISSN 1646-933X, Revista Educação & Tecnologia – ISSN 2179-6122, Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD) - ISSN 1806-1362 e publicações científicas como a Revista TIC na Educação, além de eventos e encontros realizados como a Interdidática – Feira Internacional de Tecnologia Educacional e Educar/Educador - Feira e Congresso Internacionais de Educação.

O contingente de pesquisas e núcleos de estudos apresentados reforça a necessidade do olhar para as novas tecnologias presentes na sociedade, e sua inclusão nos processos de ensino e aprendizagem, despertando temáticas diversas que procuram auxiliar na tradução e compreensão da complexidade que aparenta ser a tecnologia na contemporaneidade.

Este trabalho também se justifica pela busca em estabelecer uma aproximação a essas preocupações contemporâneas, todavia, procurando reconhecer e articular a relação das novas tecnologias com o ensino de língua inglesa. Ao direcionar o olhar para as novas tecnologias no processo de ensino de língua inglesa, nota-se a quantidade de inferências ao idioma por meio das tecnologias e suas estruturas físicas, bem como na virtualidade da internet, dos gêneros que permeiam seus caminhos, como conteúdos textuais, audiovisuais, sonoros que carregam junto às suas estruturas as quebras de fronteiras idiomáticas e de contatos culturais por meio da globalização social e da cibercultura<sup>5</sup> (LÉVY, 1999).

Assim, pretendeu-se propor um caminho para auxiliar a familiarização de professores com as novas tecnologias, por meio do desenvolvimento da Oficina de Novas Tecnologias e o Ensino de Língua Inglesa, ministrada como parte do projeto de extensão: Curso de Formação Continuada de professores de Língua Inglesa do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Ms. Rosângela A. Basso. A oficina foi oferecida a professores da rede pública e privada de educação, com o objetivo de apresentar uma abordagem de ensino de língua inglesa, escrita e leitura, por meio de recursos tecnológicos.

Os dados desta pesquisa foram gerados de acordo com as orientações teórica e metodológica do grupo de pesquisa Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo (LEIAM) pela UEM, do qual participo, propondo a oficina, gerando e analisando os dados a partir da concepção de letramento dos Novos Estudos sobre Letramento (NLS) e da concepção de fala-em-interação da Análise da Conversa Etnometodológica.

Os NLS observam contextos em que a leitura e a escrita fazem parte, seja nas relações socioculturais dos indivíduos ou em seu modo de organização social, propondo o letramento como práticas socioculturais (BARTON, 1994), ressaltando sua natureza social, e o caráter múltiplo de suas práticas (BARTON, 2007; JUNG, 2007; KLEIMAN, 1995; STREET, 2007). Dentre essas práticas, encontram-se os usos das novas tecnologias, que fazem parte do processo chamado letramento digital (SOARES, 2002; BUZATO, 2007), oriundo do desenvolvimento tecnológico e da cibercultura (LÉVY, 1997; SANTAELLA, 2003). A cultura digital e sua virtualidade originam novas experiências e novas formas de interagir nos

---

<sup>5</sup> **Cibercultura:** quer dizer modos de vida e de comportamentos assimilados e transmitidos na vivência histórica e cotidiana marcada pelas tecnologias informáticas, mediando a comunicação e a informação via Internet. Essa mediação ocorre a partir de uma ambiência comunicacional não mais definida pela centralidade da emissão, como nos media tradicionais (rádio, imprensa, televisão), baseados na lógica da distribuição que supõe concentração de meios, uniformização dos fluxos, instituição de legitimidades. Na cibercultura, a lógica comunicacional supõe rede hipertextual, multiplicidade, interatividade, imaterialidade, virtualidade, tempo real, multissensorialidade e multidirecionalidade (Lemos, 2002; Lévy, 1999, apud SILVA, 2005, p. 61).

processos de comunicação, e conseqüentemente, nos textos, configurando novas práticas de leitura e escrita.

A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica compreende a participação como forma de comportamento integrada às organizações e contextos sociais (SACKS, SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), sendo o uso da linguagem uma ação conjunta, e em termos pedagógicos, em que a participação significa aprendizagem (SHULTZ, 2007).

Assim, com base no exposto, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como os diversos contextos sociais dos professores e suas práticas de docência estão interligados com as transformações socioculturais contemporâneas promovidas pelas Novas Tecnologias?
2. De que maneira os professores constroem conhecimentos e se apropriam dos conteúdos ensinados em eventos de letramento relacionados às Novas Tecnologias?
3. Como os professores participantes da oficina se engajam e se orientam em um ambiente de ensino de enfoque tecnológico?
4. Como o letramento digital pode ser inserido no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa?
5. Quais propostas de letramento digital são relevantes para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa?

Para dar conta desses questionamentos, esta pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

#### 1. Objetivo Geral:

Investigar como o letramento digital pode ser inserido no contexto de ensino de língua adicional, por meio de eventos de letramento realizados em uma oficina de Novas Tecnologias e Ensino de Língua Inglesa, destinada a professores pertencentes à rede de ensino do Núcleo Regional de Educação da cidade de Maringá – Paraná.

#### 1.1 Objetivos Específicos:

Descrever como os participantes se orientam para o letramento digital na fala-em-interação;

Reconhecer como se apropriam das propostas que relacionam as novas tecnologias com o ensino de língua inglesa.

Em termos de organização, o trabalho apresenta, em seu primeiro capítulo, os estudos sobre letramento relacionados às práticas sociais e culturais, e o letramento digital, que integra práticas sociais às novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) e suas ações na contemporaneidade. Faz, também, apontamentos sobre a cibercultura, multimodalidade e as formas como os processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa se relacionam com as tecnologias. Já o segundo capítulo apresenta o percurso metodológico e as orientações que conduziram o trabalho de campo e a análise de dados.

No terceiro capítulo são realizadas as análises dos dados gerados na Oficina de Novas Tecnologias, observando na fala-em-interação o engajamento dos participantes no que diz respeito à cultura digital, sua participação e a realização das atividades propostas para o ensino de língua inglesa aliada às tecnologias. Por fim, são apresentadas algumas considerações finais da pesquisa realizada.

## CAPÍTULO I

### LETRAMENTO, CIBERCULTURA E ENSINO

Os Novos Estudos sobre Letramento (NLS) procuram analisar a leitura e a escrita além da escolaridade e apresentam o letramento como prática social. Trata-se de uma concepção que reconhece leitura e escrita articuladas com as formas como os indivíduos se relacionam socialmente com a escrita e também com as transformações relacionadas aos textos que ocorrem em sua volta. Os estudos do letramento<sup>6</sup> consideram os diversos contextos dos quais a leitura e a escrita fazem parte, seja nas relações socioculturais dos indivíduos ou em seu modo de organização social.

A sociedade, em contínua transformação, renova e torna mais desafiadoras as formas com as quais cada indivíduo atua para o pertencimento social e também para seu desenvolvimento pessoal e coletivo. Parte de tais mudanças está relacionada, em especial, no que se refere à escrita e às novas tecnologias, advindas dos avanços por meio de pesquisas e estudos que oferecem ferramentas distintas para se comunicar, agir e interagir, constituindo, desse modo, as novas práticas sociais de escrita.

As tecnologias fazem parte, atualmente, de diversas atividades cotidianas, e o que antes era restrito a uma pequena parcela de pessoas, agora está disponível para grande parte da população, seja para usos domésticos, em suas atividades profissionais, ou indiretamente em suas relações sociais, tornando-se assim fonte de pesquisas em várias áreas, como para os estudos de letramento e de escolarização. (COOK-GUMPERZ, 1991).

O letramento digital, que tem como foco as tecnologias inseridas em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, é parte de pesquisas recentes que procuram compreender os resultados de sua presença em diferentes contextos, como em ambientes de ensino, sua força motivadora e seu efeito na aprendizagem e nas relações sociais do aluno.

---

<sup>6</sup> Para o presente estudo, consideram-se os dois termos, tanto letramento quanto Novos Estudos sobre Letramento (NLS) para um mesmo conceito teórico. Visto que “Nos países de língua inglesa, o termo ‘literacy’ (que hoje devemos traduzir por alfabetização ou letramento, dependendo do contexto) foi mantido pelos pesquisadores que começaram a considerar os aspectos sociais do uso da língua escrita e, face à necessidade de distinguir essa nova perspectiva dos estudos sem a perspectiva social, eles recorreram ao adjetivo ‘novos’: daí New Studies of Literacy. No Brasil, um novo termo foi cunhado — letramento — pelos pesquisadores que queriam diferenciar os usos da língua escrita na vida social da alfabetização e, assim, os dois termos foram mantidos. No nosso país, portanto, todos os estudos do letramento são novos, datando apenas da década de 90 (cf. KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998).

Sendo assim, é necessária a compreensão do letramento e de sua natureza social, o caráter múltiplo de suas práticas, descrevendo como as novas tecnologias compõem o letramento digital, visto como múltiplo e como prática social.

Para esse capítulo, visando dar conta dessa compreensão, propõe-se, primeiramente, a discussão de conceitos que fazem parte dessas novas perspectivas de compreender as relações de leitura e escrita pelos Novos Estudos sobre Letramento (NLS) com foco nas relações sociais e nas práticas evidenciadas em diferentes contextos, destacando, dentre eles, o ambiente escolar, composto por diversas práticas de ensino e de aprendizagem que envolvem a escrita, possíveis de serem modificadas por meio de transformações socioculturais.

Em seguida, na segunda seção, apresentam-se as mudanças que permeiam as esferas sociais, buscando compreender o novo contexto cultural que surge com as tecnologias e suas formas de interação, originando uma cultura digital, também definida como cibercultura (LÈVY, 1999; SANTAELLA, 2003). Nesse espaço transitam a virtualidade de recentes perfis de relações sociais em que as pessoas se comunicam por meio de novas estruturas que envolvem a escrita e a leitura, em seu caráter textual e imagético. Assim, poderia haver a integração desse espaço virtual com metodologias de ensino e aprendizagem nas escolas, associadas a conceitos de multimodalidade, abrindo espaços para oportunidades de estudos, reflexões e construções didáticas contemporâneas.

Por fim, a terceira seção aborda conceitos relacionados à aprendizagem, dando enfoque ao ensino de língua inglesa e à forma como o referido idioma se faz presente por meio das tecnologias, refletindo sobre como essa presença crescente da língua inglesa na sociedade e no cotidiano dos alunos constitui (ou não) as atividades escolares. Destaca-se, ainda, o papel do professor como central para a mediação entre a escola e as novas tecnologias pensadas para o ensino.

Compreendendo esses aspectos, delineia-se um horizonte para o entendimento do letramento digital evidenciado por meio da participação dos professores na oficina proposta.

## **1.1 Alfabetização, Letramento e Contemporaneidade**

A leitura e a escrita são, de fato, apropriações que fazem parte do cotidiano da maioria dos indivíduos atualmente. Contudo, ler e escrever são aprendizados que estão além da simples decodificação das palavras, sendo esta visão o foco dos estudos do letramento.

Traduzido do termo em inglês *Literacy* – o letramento tem sido tema de pesquisas realizadas por autores como Barton & Hamilton (2000), Street (1984), Heath (1983) e Kleiman (1995) que desenvolveram seus trabalhos analisando práticas socioculturais, de comunidades e grupos sociais minoritários, a fim de compreenderem as relações entre a escrita e seu impacto nas sociedades, originando, assim, os Novos Estudos sobre Letramento (NLS) (BARTON, 1994).

É importante que o letramento não seja relacionado apenas aos processos de ensino e aprendizagem e que não esteja restrito aos ambientes escolares, mas que possa ser compreendido como o uso social da leitura e da escrita na constituição dos indivíduos, em suas formas de organização na sociedade, considerando o letramento como uma prática social (BARTON, 1994).

O termo letramento, no dicionário, está relacionado unicamente à alfabetização, como salienta Soares (2002). Isso demonstra que o conceito relacionado ao aspecto social da escrita ainda não circulou socialmente, visto que um critério para a dicionarização das palavras é seu uso recorrente e consentido pela população falante de um mesmo idioma. Entende-se letramento como uma “tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.” (KLEIMAN, 1995, p. 15). A escrita é compreendida e validada de formas distintas em diferentes contextos, diferindo da já instaurada compreensão de alfabetização.

Segundo Soares (2006, p. 92), “alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis.” Essa interdependência pode ser compreendida visto que a alfabetização se desenvolve em contextos onde há o exercício da leitura e escrita, ou seja, em atividades de letramento, e letramento, segundo a autora, são as abordagens de escrita e leitura, mesmo entre pessoas que não dominam a escrita, mas estão inseridas socialmente em contextos e ambientes onde a escrita se faz presente, como em atividades cotidianas de ir ao supermercado, realizar lista de compras, localizar-se por meio de numerações em transporte urbano, movimentações financeiras de compra e venda, entre outras.

A alfabetização dedica-se à aquisição da escrita pelos indivíduos em um contínuo linear, já o letramento é um contínuo não linear, concentra-se em múltiplos aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (SOARES, 2006).

Letramento é também um contínuo, mas é um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e escrita demandadas. (SOARES, 2006, p. 95)

Nessa afirmação, é visível a forma como os estudos de letramento reconhecem a coletividade, não sendo restrita a aqueles que possuem escolaridade, ou ditos alfabetizados, mas abrangendo todos aqueles que de uma forma ou de outra estão em contato com a língua escrita. Barton e Hamilton (2000) também enfatizam que letramento não se restringe à escola, mas aborda um conjunto de práticas em que há acesso a diferentes conhecimentos e informações, com competências de escritas em determinadas culturas.

As possibilidades de se observar as práticas de letramento é tão extensa quanto a existência de textos na sociedade contemporânea, com diferentes especificidades passíveis de serem analisadas como constituintes de diferentes práticas de letramento. O letramento é

o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em que os indivíduos se desenvolvem em seu contexto social. (SOARES, 2006, p. 72)

O contexto social torna-se, então, constituinte das práticas de letramento, que possuem variações quanto à forma como a escrita está presente, os modos de interagir com essa escrita, as atitudes e crenças em relação à escrita, reconhecido por meio do chamado modelo ideológico de letramento (STREET, 1984).

De acordo com Street (2003), o letramento pode ser reconhecido por meio de modelos, como o autônomo e o ideológico, buscando compreender a natureza do letramento. Para diferenciar esses modelos o autor defende que, no modelo autônomo, letramento é “uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos independentemente do contexto” (STREET, 2003, p. 36). Este modelo apresenta a leitura e a escrita como independentes dos fatores sociais condicionantes de seus usos, categorizando de modo feral as pessoas, classificando-as, separando as letradas das não letradas, e desconsiderando o contexto no qual a escrita está inserida.

Por isso, para o autor, o modelo autônomo não é o ideal para descrever o letramento, pois as práticas de leitura e escrita dependem de seus contextos de uso, não podem ser compreendidas simplesmente como técnica ou habilidade.



Já no modelo ideológico de letramento, o autor afirma que as pessoas “podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimento em relações sociais podem ser diferentes”. (Ibidem, p. 37) e assim acredita na necessidade de analisar quais aspectos têm significações e valores específicos nos usos da escrita para cada comunidade. Estes vários fatores dependem de contextos ideologicamente constituídos em que as práticas de letramento variam de um contexto a outro, e por essa pluralidade, resultam em múltiplos letramentos.

Devido ao caráter de pluralidade contextual, Street (1993) acredita ser mais apropriado referir-se a ‘letramentos’ ao invés de apenas ‘letramento’, pois assim compreender-se-ia que letramento não é apenas um, ou movido por uma única ação ou restrito temporalmente. Os NLS utilizam o conceito de múltiplos letramentos visto que a escrita pode estar presente em diferentes lugares, com significados variados, modos de participação diferenciados e marcada diferentemente pelas relações de poder. Tais relações são marcadas por meio de letramentos dominantes (HAMILTON, 2000), em domínios institucionais como a escola, a igreja, sistemas empresariais, órgãos públicos onde há uma regularidade formal, de recorrentes práticas sociais, e um domínio exercido por figuras institucionais como o professor, o padre, o legislador, ou seja, uma hierarquia no trabalho com marcas de contextos culturais específicos (STREET, 2003). Há, também, letramentos do cotidiano definidos como vernaculares, em que as regras formais não estão enraizadas, porém são conduzidas por papéis sociais dos indivíduos envolvidos, como por exemplo, nas relações familiares.

Letramentos são identificados culturalmente como tal. Letramentos diferentes estão associados com diferentes domínios da vida, tais como casa, escola, igreja e trabalho. Existem diferentes lugares da vida onde as pessoas agem de forma diferente e usam uma linguagem diferente. (BARTON, 1994, p. 39)

Esses domínios demonstram que as ações com a linguagem variam e esta é utilizada de modo diferente, havendo modos regulares de agir em eventos de letramento em determinados contextos (BARTON; HAMILTON, 2000), regidos por determinações culturais definidas por ações históricas de tempo e, conseqüentemente, passíveis de transformações sociais. Esses modos culturais de interação com a escrita constituem as práticas de letramento. Jung (2009), ao interpretar as definições de Barton e Hamilton (2000), define práticas de letramento como

os padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular, isto é, as pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de

leitura e escrita, definindo os caminhos para utilizar o letramento em eventos de letramento. (JUNG, 2009, p. 49)

E eventos de letramento, ainda de acordo com a autora, são

todas as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido em uma situação específica. A interação entre os participantes e os processos e estratégias interpretativas constituem o evento. [...] são as atividades particulares nas quais o letramento tem um papel. (JUNG, 2009, p. 48)

Como parte do desenvolvimento desses estudos do letramento, Jung (2009, p. 49) traduz, de maneira sintetizada, seis proposições a respeito da natureza do letramento apresentada por Barton e Hamilton (2000) que discutem a teoria do letramento como prática social. São elas: 1) o letramento é compreendido como um conjunto de práticas sociais, tais práticas sociais podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos; 2) existem diferentes letramentos associados com diferentes domínios da vida; 3) as práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros; 4) as práticas de letramento têm propósitos e se encaixam em metas sociais e práticas culturais mais amplas; 5) o letramento é historicamente situado; 6) as práticas de letramento mudam, e novas práticas são adquiridas.

Para a presente seção, dedica-se um olhar mais aprofundado às duas últimas proposições apresentadas, visto que se referem às diferentes possibilidades de práticas de letramento surgirem por fatores históricos e também por tratar da dinamicidade e do caráter mutável do letramento. As pessoas fazem uso de diferentes letramentos, associados a diferentes domínios. Estas diferenças aumentam em distintas culturas ou períodos históricos (BARTON, 2007). Os letramentos estão em constantes mudanças devido às transformações que ocorrem no mundo, envolvendo os modos como se configuram as sociedades por meio de fatores econômicos, culturais, sociais e também tecnológicos.

Evidenciando os eventos de letramento dessa maneira, Jung (2009) baseia-se também nos estudos de Heath, que postulou o conceito de eventos de letramento como “qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (HEATH, 1983 p. 137).

Destaca-se a contribuição de Heath (1983) que realizou estudos para compreender as diferenças nas práticas discursivas de acordo com as formas e os usos da escrita em diferentes grupos sociais. Para isso, estudou três comunidades letradas dos Estados Unidos: Trackton,

Roadville e Maintown, relacionando as orientações de letramento que as crianças possuíam em casa com o seu desempenho escolar.

Nesse trabalho, Heath demonstrou que as comunidades, distintas por fatores econômicos e culturais, lidam de maneira diferente com a leitura e a escrita, o que influenciava nas relações e organizações sociais, na oralidade dos sujeitos e também em sua interação (JUNG, 2009). A pesquisa aponta também para os conflitos entre o letramento da comunidade da criança e o da escola, que, como instituição, desconhece muitas vezes de que eventos de letramento as crianças participam cotidianamente e que tais fatos possuem relação com o seu desenvolvimento escolar. A escola, de certa maneira, não valida os letramentos das crianças fora do contexto escolar, o que significa muitas vezes conflitos para as crianças que precisam se apropriar da forma padrão e com o ensino e avaliação de aprendizagem que a escola apresenta. (TERZI, 1995)

Portanto, por mais que a escola seja culturalmente um referencial de ensino e aprendizagem para os indivíduos, não deve se limitar às instâncias de contato com os textos apenas em contextos educacionais cristalizados socialmente, visto que é possível haver letramentos por meio de práticas com outros textos e de outras maneiras de lidar com a escrita e com a leitura diariamente.

Barton (2007) fala da importância de não restringir o letramento escolar aos considerados textos oficiais que circulam pelos meios de ensino, mas também apreciar outros textos com os quais os alunos estão em contato. A escola não é o único local onde se pode aprender, e mesmo ela, deve estar atenta aos demais letramentos nos quais estão inseridos os alunos em seus ambientes além dos muros que limitam sua estrutura física.

Sendo assim, faz-se necessário estudar e compreender o letramento como parte da sociedade, como parte de temas debatidos publicamente por órgãos competentes, pois está relacionado às questões sociais, como poder, política e ideologia. (STREET & LEFSTEIN 2007)

Na história, são perceptíveis as mudanças que ocorreram na maneira como as pessoas lidam e se identificam com a escrita por meio dos letramentos, surgindo assim diferentes domínios a serem aprendidos e incorporados às práticas de letramento. A contemporaneidade, momento historicamente situado, apresenta novas maneiras com as quais as pessoas estão envolvidas socialmente, diversas delas, constituídas pelas novas tecnologias, havendo assim, novos letramentos a serem observados e compreendidos (STREET, 2012). Os Novos Estudos sobre Letramento propõem dar conta da diversidade das práticas letradas que constituem a sociedade atual.

Contemporaneamente, a sociedade vive um momento histórico de rápido desenvolvimento tecnológico, e também de inclusão digital. (KRESS; 2000, LEEUWEN, 1996). Segundo Cope e Kalantzis (2000), as mudanças comunicativas se intensificam com o desenvolvimento das tecnologias, o qual influenciou os usos da língua, as práticas de leitura e escrita, bem como os aspectos culturais que constituem os usos da linguagem. Eles enfatizam que a comunicação e seus meios se modificam junto às novas necessidades sociais e conforme as possibilidades de interação e participação. Os textos e informações que circulam nas diferentes práticas sociais digitais ampliam as possibilidades de observar uma pluralidade cultural associada às novas tecnologias, visto que os novos recursos aproximam e facilitam a troca de informações, agindo também no modo como elas são construídas e disponibilizadas.

Mesmo pertencentes a diferentes classes sociais, muitas pessoas convivem e interagem cotidianamente com a tecnologia, seja para a realização de uma simples compra e para atividades domésticas, seja nas mais avançadas pesquisas científicas. A tecnologia passa a fazer parte das relações humanas, e constitui novos textos e novas formas de interagir com esses textos, tornando-se cada vez mais constituinte de uma nova geração de leitores.

## **1.2 Letramento Digital, Cibercultura e Multimodalidade**

As novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) instauram-se por meio de equipamentos desenvolvidos com características dinâmicas e ágeis no processo de comunicação e desenvolvimento de tarefas específicas, mediadas ou não por computadores, que transmitem informações, por meio de textos, imagens estáticas ou em movimento, através de formas digitais ou em redes de computadores conectados virtualmente pela internet (MARCUSCHI, 2001; SOARES, 2002).

Associar as novas tecnologias aos estudos de letramento possibilita a inclusão do conceito de multimodalidade, pois está relacionado com outras formas de leitura. Segundo Street (2012), com base nos estudos relacionados à semiótica social, que considera o texto como signo (HALLIDAY, 1978; KRESS, 2000; KRESS & VAN LEEUWEN, 2006), há necessidade de incluir outros recursos para a construção de significado por meio de sinais em um conjunto organizado, podendo ser o olhar, imagem, gesto, movimento, música, fala, escrita dentre outros. Multimodalidade é

uma abordagem para a comunicação em que os modos textuais trabalham em conjunto, um com o outro, sem que haja necessariamente o favorecimento de um sobre o outro. Multimodalidade é guiada pelos interesses de quem cria os sinais em dado momento no tempo, lugar e com modos particulares de fazer tais sinais. (STREET, 2012 p. 23)

A multimodalidade pode ser associada às teorias do letramento como prática social, por abordar, segundo Street, questões semelhantes, incluindo como foco a semiótica, ao analisar a associação da leitura e da escrita com outras modalidades, como a fala ou a representação visual. O autor ainda destaca o trabalho de Kress (2000) que realiza uma fusão entre a perspectiva semiótica e letramento, que até então, não havia sido explicitamente realizado, explorando a forma como as mudanças tecnológicas estão transformando o letramento tal como é conhecido (STREET, 2012).

Assim, os estudos de multimodalidade, apresentados por Kress (2000), apontam para a linguagem associada a modalidades múltiplas, não sendo possível caracterizar a linguagem como monomodal. Essa multiplicidade está constituída em todas as formas de linguagem e nas formas de comunicação, fazendo com que as maneiras como são categorizadas as modalidades das linguagens devam ser repensadas para não restringir suas estruturas a apenas um modo de significação e assim compreender suas diversas relações semióticas.

Os modos de comunicação dos grupos culturais atuais estão cada vez mais perpassados pelas tecnologias. Kress (2000) afirma que as tecnologias da informação possuem um importante caráter de visualização, termo que traduz a maneira de transformar a informação em formas cada vez mais visuais em conjunto com as formas verbais. Esse autor também destaca que há diversas informações que são expressas mais apropriadamente em modos visuais do que em verbais.

Dessa forma, pode-se compreender que o conceito de multimodalidade se torna relevante para os estudos dos diferentes tipos de textos contemporâneos produzidos e/ou veiculados pelas novas tecnologias, já que, muitas vezes, incluem combinações múltiplas em sua apresentação, além da simples representação gráfica da escrita. Assim, o domínio da multimodalidade e seus aspectos se torna importante para que haja um diálogo cultural que considere importante as formações sociais na era digital, tendo um posicionamento visando a criticidade e a reflexão. (COPE, CALANTZIS, 2000). As novas tecnologias e as formas de leitura envolvidas podem, por meio da multimodalidade, ser inseridas nos processos de letramentos e também observadas pelos Novos Estudos sobre Letramento, o que sugere a concepção de letramentos digitais. Assim, Soares (2002) define letramento digital como sendo

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 de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 151)

Certamente, ao descrever a apropriação da tela como constituinte de uma nova prática de leitura, Soares (2002) incluiu um abrangente número de recursos e ferramentas tecnológicas que ganham cada vez mais formas e adaptações, visto que, além dos computadores pessoais e *notebooks*, a tela é o lugar virtual presente nos telefones móveis, *smartphones*, *tablets*, nos aparelhos domésticos, nos espaços publicitários, nas urnas eletrônicas de votação e em diversos outros suportes inseridos no cotidiano e utilizados nas relações sociais, constituindo uma relação de novas possibilidades de leitura associadas a elementos que compõem o cotidiano, pois

estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a *web*), a Internet. [...] um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel. (SOARES, 2002 p. 146)

Sobre as adjetivações dos estudos de letramento, reconhecendo-os em subcategorias, como práticas de letramentos comerciais, acadêmicos, bem como as práticas de letramentos digitais, Street (2010) afirma que é o componente social envolvido que determina o uso das tecnologias, não seu inverso, ou seja, é com base nas práticas sociais que se definem as formas como são usadas as tecnologias. Mesmo que surjam novas plataformas digitais ou de interações virtuais em que leitura e escrita façam parte, o que define o letramento é o envolvimento dos participantes com as tecnologias nas práticas sociais.

Letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos ligam a uma rede de significados elaborada por outros. (LEMKE, 2010, s.p.)

A importância da ação dos indivíduos em suas relações sociais configura o caráter que os NLS adotam para validar os vários aspectos que fazem parte de qualquer evento, não como fatores vistos isoladamente, mas por meio das ações dos participantes. As tecnologias propõem interatividades múltiplas, mas os participantes, como pessoas constituídas cultural e

socialmente interferem ou constituem um evento, inclusive a forma como o recurso tecnológico pode ser utilizado.

Sendo assim, é preciso destacar que as ações de indivíduos de diferentes sociedades e com múltiplos objetivos necessitam de um olhar situado para pessoas que utilizam as tecnologias. Como destaca Primo (2005), deve-se abordar a interação a partir de uma perspectiva sistêmico-relacional, que enfatiza o aspecto relacional da interação, deixando de investigar simplesmente o indivíduo ou a máquina. Isso modifica a forma de se conceber o conhecimento.

O conhecimento concebido como relação, ou produto da relação, deve ser pensado como atividade e não como faculdade. Não constitui um reservatório estático sem transformação, movimento ou ressignificação. Não configura um objeto que se possui ou não. Não pode ser compreendido como matéria, substância. É antes, ação, exercício, atividade, movimento, redes, relações, conexões. (PRIMO, 2005, p. 13)

É por meio da fala-em-interação que surgem as formas de se produzir textos com as novas ferramentas tecnológicas, integrando-os às práticas sociais. Os letramentos digitais possibilitam transformações culturais que levam também a novas condições de produção escrita, que configuram novas formas sociais de integração entre pessoas e tecnologias, herdando parte das relações tradicionais com a escrita no meio físico, e ao mesmo tempo, tornando-se independentes, ao criarem novas formas de letramento com o meio virtual, além de criarem novos padrões de interação e propiciar o surgimento de novas regularidades para práticas de letramento associadas às novas tecnologias.

As mudanças nos modos de interagir com e através da linguagem trazidas pela escrita cibernética implicam uma mudança no tipo de conhecimento que possibilita ao leitor/escritor cibernético a prática social da leitura e da escrita mediadas eletronicamente, ou seja, um novo tipo de letramento (BUZATO, 2007, p. 83)

O contato com distintas formas de escrita, como afirma Buzato (2007), e as práticas sociais com dispositivos tecnológicos, atuam nas mais diferentes esferas sociais atualmente. Com o advento das tecnologias a partir da década de 1960, por meio do surgimento e uso da internet para além dos serviços militares de sua origem, ou restritos a grupos de pesquisa científica, tornam-se nitidamente um espaço de popularização a partir da década de 1990, graças a suportes eletrônicos reduzidos fisicamente e de custos para produção, associados à interface elaborada para usos mais intuitivos e conseqüentemente mais expansivos no

aumento de usuários. Assim, mais pessoas passaram, com o tempo, a integrar a rede de informações virtuais (LÉVY, 1999). O espaço virtual, ou ciberespaço, surge a partir das interações por meio da internet, em um novo espaço de relações sociais, sendo

o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999, p. 17)

Ainda para Lévy (1999 p.17), tais mudanças por meio da conectividade do ciberespaço configuram a cibercultura, “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, ou seja, com o uso da internet, a ligação entre diferentes pessoas por meio das tecnologias rompe a fronteira espacial e também temporal.

Tanto o ciberespaço quanto a cibercultura reiteram as afirmações de Hamilton (2000) e Street (2003) de que as regularidades de interação com a escrita constituem padrões culturais e práticas de letramento. Dentre essas práticas, estão as modificações das formas de lidar, produzir e assimilar textos no ciberespaço, gerando uma das marcas da cultura digital, que é a grande quantidade de produção e circulação de informação compartilhada na internet e que atinge a sociedade nos dias atuais (SANTAELLA, 2003).

A internet é uma “espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Se bem aproveitada, ela pode tornar-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas” (MARCUSCHI, 2001 p. 14). Ela possibilita “uma relação com o texto e com a escrita totalmente diferente da que fora estabelecida com o manuscrito: possibilidade de exame rápido do conteúdo, de acesso não linear e seletivo ao texto, de segmentação do saber em módulos, de conexões múltiplas”. (LÉVY, 1999, p. 20)

Com os letramentos digitais surge a noção do hipertexto, termo utilizado para se referir à singularidade da escrita digital, abarcando características próprias, como a não-linearidade e a não sequencialidade que se desdobra diante do leitor de acordo com seus interesses e escolhas. Diferentemente da escrita no papel, linear e fixa, o hipertexto em *links* nas telas permite que, ao serem escolhidos ou selecionados, o usuário-leitor transite por múltiplos assuntos sem que haja uma ordem predefinida. (LÉVY, 1999; MARCUSCHI, 2001; SOARES, 2002).

Assim, o hipertexto é parte de uma nova relação com a escrita por meio das novas tecnologias, ele tem caráter dinâmico e possibilita a ação do leitor com relação à escolha dos



textos, o que constitui uma nova interatividade. Porém, muitas outras maneiras de interação são efetivadas utilizando recursos tecnológicos. Interagir virtualmente com o texto e por meio do texto é uma das características das novas tecnologias por meio da tela.

A tela [...] traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. [...] a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital. (SOARES, 2002 p. 151)

As práticas de leitura e escrita nas telas demonstram a apropriação das novas tecnologias digitais pelos indivíduos que estão em contato com ela, sendo parte dos eventos de letramento digitais e são, por conseguinte, interações promovidas pela linguagem e pelo caráter multimodal que elas implicam, modificando o letramento temporalmente e em contextos diferentes.

Compreende-se, assim, que o letramento digital constitui a realidade sociocultural de um grupo no contexto em que está inserido, e tal prática de letramento digital também pode estar nos contextos de ensino e aprendizagem escolar, criando um importante diálogo entre o mundo real, associando as questões culturais e tecnológicas da sociedade com a escola (COPES & KALANTZIS, 2000).

### **1.3 Aprendizagem, Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa**

Torna-se relevante compreender como o letramento digital faz parte das práticas sociais das pessoas. Ao direcionar este estudo para o ambiente escolar, é necessário entender como a escola está relacionada com a participação dos alunos e professores e quais conceitos de aprendizagem podem ser levados em consideração junto às práticas de letramento digital.

A escola e a educação básica são lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. (ROJO, 2004 p. 7)

Todavia, como ressalta Kleiman (1995), as iniciativas dos educadores, para que o letramento digital seja validado e compreendido como prática social, ainda precisam ser intensificadas para a formação letrada dos alunos, visto que os professores exercem o papel de mediadores no ambiente escolar e intervêm no desenvolvimento dos alunos para ampliar

positivamente as formas de aprendizado por meio de recursos tecnológicos. No contexto educacional, segundo Almeida (2005),

O que as TIC podem trazer como contribuição efetiva à evolução do letramento é o emprego das múltiplas linguagens hipermidiáticas para a representação do próprio pensamento associado com a recuperação instantânea e a leitura de textos e hipertextos produzidos por si mesmo ou pelo outro, para o diálogo de ideias, a reconstrução do pensamento a partir do pensamento explicitado pelo outro, a análise da própria representação com a possibilidade de reelaboração. (ALMEIDA, 2005, p. 183)

Os estudos realizados por Street (2012), em uma escola de Londres, exemplificam os Novos Estudos sobre Letramento associados às novas tecnologias e à multimodalidade em aulas de inglês como língua materna. Nesse estudo, é possível observar um relato constante do entrelaçamento entre diferentes 'modos' de linguagem (escrita, fala, leitura) e atividades de letramento, envolvendo uma variedade de materiais de uso multimodal, de interatividade e tecnologias que comprovam as mudanças no processo de construção do conhecimento em uma sala de aula, até então limitada aos recursos tidos como tradicionais.

Ainda é possível incluir os estudos de Daley (2010) realizados no Instituto para Letramento Multimidiático do Annenberg Center (*University of Southern California*). Os alunos, pertencentes a outras áreas acadêmicas, em conjunto com a Escola de Cinema e Televisão, deveriam criar um projeto na disciplina de sua área de origem, com o rigor de um trabalho de final de curso, de cinco a sete páginas, e que pudesse ser “explorado” (lido) somente na tela do computador, sem que fosse impresso no papel. Nesse projeto, várias propostas foram desenvolvidas, incluindo sites, vídeos e outros meios de multimídia, tendo como resultando novas e importantes abordagens para pesquisa, publicação e ensino (DALEY, 2010). As instituições educacionais são ambientes vistos como referências para que o conhecimento possa por ela transitar e transformar a sociedade, em um processo dialético.

O conhecimento é reconhecido socialmente como uma aquisição humana ligada a diferentes contextos. O despertar para uma consciência da importância do conhecimento é parte fundamental nos processos de ensino. A noção de que o conhecimento amplia as possibilidades deve ser despertada, para que o seu valor seja algo presente em todas as atividades cotidianas. É preciso sempre conhecer para realizar, para ter confiança e gerar credibilidade em ações, criações e interações, conceitos despertados pela comunicação e pela interiorização do conhecimento que rodeia as esferas sociais.

O conhecimento se dá fundamentalmente no processo de interação, de comunicação. A informação é o primeiro passo para conhecer. Conhecer é relacionar, integrar, contextualizar, fazer nosso o que vem de fora. Conhecer é saber, é desvendar, é ir além da superfície, do previsível, da exterioridade. Conhecer é aprofundar os níveis de descoberta, é penetrar mais fundo nas coisas, na realidade, no nosso interior. (MORAN, 2007 p. 25)

O processo de conhecimento se constrói interiormente por meio da mediação social, e se torna parte do desenvolvimento de ideais e atitudes de cada indivíduo. Parte desse processo está em buscar e construir o conhecimento, sendo os ambientes de ensino possíveis intermediários para que isso se concretize.

Parte das mudanças que ocorrem na sociedade está intrinsecamente ligada aos processos educacionais, por isso, refletir sobre o ambiente de ensino e a inserção das TIC em sala de aula é muito importante, pois não se trata apenas de equipamentos inseridos na escola, mas de recursos que, sabiamente utilizados, podem contribuir para a construção de novas práticas pedagógicas, tão necessárias para a melhoria da educação.

Na medida em que a educação é iniciação em comunidades e especialmente em práticas de letramento genéricas e especializadas, novas tecnologias da informação, novas práticas de comunicação e novas redes sociais possibilitam novos paradigmas para a educação e a aprendizagem, e colocam em debate os pressupostos sobre os quais os paradigmas mais antigos se apoiam. (LEMKE, 2010)

Os paradigmas citados por Lemke (2010) fazem parte do entendimento de uma abordagem da aprendizagem contemporânea, pensada de modo a não restringir o conhecimento ao ambiente da sala de aula e aos professores por meio apenas dos livros didáticos ou da participação limitada e unilateral. Com isso, projetam-se maneiras de desenvolver as habilidades intelectuais dos alunos em um processo mais dinâmico, aumentando sua participação e contribuindo com as formas de ver a escola como um ambiente que se dedica verdadeiramente em formar cidadãos críticos e ativos socialmente. Assim, para este estudo, adota-se uma perspectiva de aprendizagem assim definida:

como uma realização intersubjetiva, emergente e contingente às ações dos participantes, produzida para dar conta das atividades desenvolvidas em cada interação (ABELED, 2008). Isso quer dizer que a sala de aula pode ser um espaço para os participantes interagirem e, na busca por soluções, para alcançarem os objetivos propostos, lançarem mão de recursos linguísticos já conhecidos e aprenderem outros à medida que se fazem necessários (SCHLATTER & GARCEZ, 2009 p. 130)

Percebe-se o caráter intersubjetivo da interação como o momento em que são realizadas ações entre atores sociais. Focando essas ações que ocorrem entre professores e alunos, há a percepção da importância da participação para que ocorra aprendizagem. Oportunizar os espaços para participação adequada dos alunos é um desafio vigente em qualquer sala de aula, entendendo e identificando necessidades, dentro de um contexto comunicacional participativo (MORAN, 2007). O trabalho do educador consiste em alcançar objetivos, metas-fim, uma das características da fala-em-interação institucional.

Alcançar os objetivos da aprendizagem inclui o uso de recursos linguísticos conhecidos, como apontam Schlatter e Garcez (2009), ao passo que também fazem parte novos recursos de acordo com as necessidades observadas. Necessidades essas que podem estar relacionadas com as formas de interação, com a maneira de obter informações, de construir conhecimento. Os novos recursos são então originados por fatores sociais, culturais e também por desenvolvimento tecnológico, assim, as múltiplas funcionalidades das tecnologias podem proporcionar novas formas de interagir com a linguagem escrita.

O processo de integração das tecnologias passa a ser também uma constante nas discussões de projetos que possam ser adequados ao ensino. Muitas questões são levantadas justamente por serem novas realidades, e como toda nova estrutura, requer tentativas para fins determinados e averiguações de seus resultados no processo de aplicabilidade.

Nesse sentido, os trabalhos didáticos em que se usam as tecnologias devem estar integrados aos seus usos como ferramentas colaboradoras nos processos de ensino e aprendizagem, e não voltados apenas à inserção física e improdutiva. Assim, disponibilizar o recurso tecnológico na escola deve incluir, também, o preparo dos profissionais da educação e dos próprios alunos para o uso consciente das TIC.

No ambiente escolar, os recursos mais comuns de tecnologia são o computador e o acesso à internet. A popularização desses recursos facilita o acesso, mas não determina a eficiência do uso. O computador deve ser visto como uma ferramenta que dispõe de recursos inovadores, não como suporte para transferir conteúdos. O computador não deve ser pensado como um pretexto para visualizar imagens digitalizadas. Mudar a plataforma significa pensar em formas adequadas de seus usos, visto que as capacidades de tarefas computacionais são extensas.

o computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas, uma vez que ele pode ser usado para lidar com diversas situações. E é aí que está uma das vantagens de se usar o computador em

sala de aula. Cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente (COSCARELLI e RIBEIRO, 2005, p. 27)

O computador e as tecnologias contemporâneas podem ser úteis em momentos diversos, cabendo ao professor planejar as atividades de maneira mais direcionada, pensando nas práticas de leitura, escrita e produção de conteúdos possíveis. “A escola precisa encarar seu papel, não mais apenas de transmissora do saber, mas de ambiente de construção do conhecimento” (COSCARELLI, 2005, p. 32).

Uma das formas de considerar a multiplicidade dos usos das tecnologias é observar que são utilizadas não apenas como parte de uma aula presencial, mas como uma alternativa para suprir as necessidades físicas e temporais dos alunos, como ao serem disponibilizadas formas de educação a distância (EAD). Os processos são diversos, desde a forma semipresencial, como não presencial, em que todas as etapas do ensino são realizadas virtualmente.

A EAD em rede está contribuindo para superar a imagem de individualismo, de que o aluno tem que ser um ser solitário, isolado em um mundo de leitura e atividades distantes do mundo e dos outros. A Internet traz a flexibilidade de acesso junto com a possibilidade de interação e participação. Combina o melhor do *off line*, do acesso quando a pessoa quiser com o on-line, a possibilidade de conexão, de estar junto, de orientar, de tirar dúvidas, de trocar resultados. É fundamental o papel do professor-orientador na criação de laços afetivos. (MORAN, 2007, s.p).

A maior disponibilidade de tais formas de ensino é possível devido ao crescente acesso das pessoas à internet e a familiarização dos usuários com as plataformas virtuais. Contudo, mesmo sendo a EAD uma modalidade educacional em que a tecnologia se faz presente de forma essencial, considerada como facilitadora para suprir necessidades de caráter temporal e espacial, o papel do educador continua sendo a base para todo o ensino envolvido nas aulas e para a elaboração de conteúdos ministrados que utilizam este recurso. Desse modo, é preciso considerar que, atualmente, o computador e as diferentes tecnologias de informação e comunicação, como a internet móvel, por exemplo, estão cada vez mais acessíveis no ambiente escolar, e também em diferentes contextos, o que facilita o acesso de pessoas a redes sociais, portais de notícias e sites de busca de conteúdos, provocando um crescimento dos modos de participação no ciberespaço e a produção de conteúdos (SANTAELLA, 2003; LÉVY, 1999).

Atualmente, a maioria das crianças e jovens em fase escolar está imersa em uma cultura na qual as inovações tecnológicas são muito comuns. As tecnologias digitais são recursos muito próximos desses jovens, também conhecidos como “nativos digitais”, (JORDÃO, 2009), cuja forma de pensar e aprender está relacionada à rapidez de acesso às informações, à forma de acesso a diferentes conexões e às múltiplas possibilidades de caminhos a se percorrer oferecidas pela internet.

A cada dia, mais os professores se deparam, em suas salas de aula, com alunos que convivem diariamente com as tecnologias digitais. Estes alunos têm contato com jogos complexos, navegam pela internet, participam de comunidades, compartilham informações, enfim, estão completamente conectados com o mundo digital. (JORDÃO, 2009, p. 10).

Para Marinho (2011), é preciso ressaltar que os nativos digitais convivem com uma geração ainda ligada a estruturas midiáticas diferentes. De um lado, os nativos digitais estão acostumados ao hipertexto, à hipermídia, às redes sociais e a estruturas narrativas não lineares. De outro, agentes de educação que não nasceram e cresceram em meio digital e tem dificuldade de lidar com a não linearidade. Essa geração cresceu vendo filmes e lendo livros. São dois modelos de comunicação que entram claramente em conflito.

A internet tem revolucionado a maneira como as pessoas interagem com a informação e o conhecimento e os professores nem sempre estão suficientemente preparados para trabalhar com alunos que nascem em um mundo muito mais mutável e dinâmico que o mundo de apenas algumas décadas atrás. (ANDRÉ E BRUZZI, 2009, p. 29).

É preciso, então, aproximar as experiências, ao invés da exposição unilateral de vivências e saberes. As gerações podem e devem trocar suas histórias e o modo de contá-las. Atrair alunos é tão importante, tanto quanto incentivar e incluir os professores nessas novas metodologias de ensino, aprendizagem e produção de conhecimento. “A escola deve ser pensada como um corpo dinâmico, pois o conhecimento é assim. O papel social da escola é preparar indivíduos capazes de ler o mundo criticamente para torná-lo melhor”. (MARINHO, 2011, s.p.).

O momento atual permite um acesso cada vez mais acelerado de informações, e na mente dos alunos as informações nem sempre possuem um critério de seleção ou filtragem do que realmente é adequado para seu aprendizado no contexto escolar. O excesso de informações e as atualizações constantes de acontecimentos no ciberespaço é um grande passo para o desenvolvimento da comunicação, porém é preciso que existam formas de auxiliar os alunos, em como lidar com a quantidade de informações existentes e fazer com

que a informação seja transformada em conhecimento, “encontrar uma lógica dentro do caos de informações que temos” (MORAN, 2009, p. 101).

Processos de ensino passam a ser integrados à rede de informações imediatas. Os livros e seus formatos tradicionais passam a ser um iniciador de temas, havendo a possibilidade de explorar conteúdos e investigar topicamente os assuntos tratados em sala de aula, o que muitas vezes pode gerar desconforto ao professor, pois a sua figura, tida tradicionalmente como a única detentora do conhecimento em sala de aula, passa a concorrer com a tecnologia, também concebida como fonte de informações.

Ao invés de sermos prisioneiros de autores de livros texto e de suas prioridades, escopos e sequência, somos agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram (ou com a qual concordam ou até mesmo consideram moral ou científico). (LENKE, 2010)

Cabe ao professor mediar a interação do aluno com as TIC, visando a qualidade das informações obtidas em fontes virtuais. Isso significa que seu papel é ainda mais importante, por ter de expandir os conhecimentos de seus alunos, na busca por informações mais adequadas, criando, assim, um olhar mais crítico diante da imensidão de textos que estão disponíveis na rede.

Os alunos precisam saber aprender, saber onde encontrar as informações de que precisam e ter autonomia para lidar com essas informações, avaliando, questionando e aplicando aquelas que julgarem úteis e pertinentes. [...] Assim, conseguiremos partir do que os alunos já sabem (e não do que já deveriam saber ou do que a escola acredita de antemão que eles não saibam) e ajudá-los a conquistar novos espaços. (COSCARELLI, 2005, p. 32)

A participação dos alunos, que expõem seus saberes prévios, contribui com o caráter de coconstrução do conhecimento em sala de aula. Integra-se então a esses fatores o conceito de inteligência coletiva, definido por Lévy (1998, p. 28) como “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”, o que demonstra uma dinâmica de participação voltada à colaboração de cada indivíduo, incluindo nestes os ambientes de ensino. Ainda segundo o autor, “a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas” (p. 29).

Aliado a isso está o alto potencial de interação e a disposição de informações que são proporcionados pela cibercultura e encontrados nos recursos da internet, que, segundo o autor, reforçam a coletividade e levam a compreender que não há apenas um indivíduo que possa contemplar e centralizar para si todo saber. Por meio das ações dos papéis sociais de todos que se unem os saberes para fins coletivos.

A inteligência coletiva tem início com a cultura e seu crescimento se faz por meio dela (LÉVY, 1999), com isso é possível levar em consideração os mais variados tipos de conhecimento que são adquiridos e transmitidos em diferentes contextos. Tal conceito faz também com que o professor entenda melhor quais os contextos que seus alunos estão inseridos, quais tipos de textos fazem parte de sua vida cotidiana, ou seja, informações relevantes para a preparação e direcionamento das aulas.

Ao considerar os contextos nos quais os alunos estão inseridos, mais especificamente as situações pertinentes de uso da língua, passa-se a refletir sobre a presença da língua inglesa. O foco no idioma é justamente motivado pelo fato de que as tecnologias de informação e comunicação, sobretudo a internet, permitem que a língua inglesa esteja mais próxima das pessoas, em situações reais do cotidiano.

Até pouco tempo, o ensino de inglês, muitas vezes, se restringia a textos dos livros, excertos de construções textuais fora de contextos e o uso limitado de gêneros como músicas e filmes. O avanço tecnológico ampliou o uso do inglês e trouxe outras possibilidades que agora podem fazer parte do dia-dia de qualquer indivíduo que tenha acesso às novas tecnologias, ao ciberespaço e às produções da cibercultura (PAIVA, 2001). São textos em inglês, parte integrante de programas de computador, sites, jogos virtuais, compras on-line, redes sociais, grande acervo de músicas e conteúdos audiovisuais em sua forma original, como filmes, séries e programas de TV.

O que antes era apresentado ao aluno por meio de trechos e pressuposições dos usos da língua inglesa, hoje é parte de uma realidade vivenciada, e se não habitual, é instigadora e gera interesse principalmente para a nova geração, aproximando o aluno a essa realidade, fazendo com que a língua inglesa seja vista como instrumento de comunicação cada vez mais integrada à sociedade globalizada. A somatória da tecnologia e a da língua inglesa gera interesses diversos dos profissionais da educação, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas (PAIVA, 2001).

Assim, uma maneira de entender a língua inglesa é considerá-la como sendo uma língua adicional e não uma língua estrangeira. O conceito de línguas adicionais vem ao encontro do caráter social que um idioma possui; “falar de uma língua adicional em vez de



língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade.” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009 p. 130), que é também uma forma de associar a língua inglesa aos conceitos do letramento e da cibercultura, que consideram as práticas sociais e as ações dos indivíduos. A língua, vista como parte de uma sociedade, a torna ainda mais viva e acessível aos indivíduos mesmo não sendo falantes nativos dessa língua.

O inglês deve ser visto como um recurso necessário para a cidadania contemporânea (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), sendo um recurso disponível a todo aquele que tem interesse em se aproximar do idioma. No ensino de uma língua adicional, as preocupações devem estar relacionadas à formação do cidadão e sua atuação crítica em uma sociedade, e não apenas como um falante obtendo fluência em alguma das habilidades do idioma.

O ensino de inglês, por essa visão, passa a ver os contextos em que a língua é utilizada, observando as práticas sociais em que se apresentam, sendo importante que o educador compreenda em quais locais os textos estão circulando e o que acontece nesses ambientes em que a língua adicional pode ser usada por seus alunos. As formas de ensino estão diretamente ligadas à formação do docente e como reagem às mudanças sociais.

Parte desses aspectos de transformações dos modos de lidar e encontrar a língua inglesa são intrínsecos ao surgimento das novas tecnologias, como por exemplo, com a inserção dos recursos tecnológicos em diferentes contextos sociais que alunos e professores muitas vezes partilham. Durante o processo de ensino das chamadas Línguas Adicionais, como no ensino de língua inglesa, faz-se necessário compreender de que maneira o ensino de outro idioma, que não a língua materna, corrobora a formação de um cidadão atuante socialmente.

Formar o cidadão apto a participar da vida social e do mundo do conhecimento que acontece também em inglês. Promover oportunidades de letramento quer dizer fomentar a participação em eventos variados que exigem leitura e escrita, e assim o desenvolvimento de habilidades do uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. (SCHLATTER & GARCEZ, 2012 p. 41)

As oportunidades de letramento existem a cada interação com textos escritos e a cada prática social vivenciada pelos alunos. O contato com a realidade sociocultural permite um entendimento de papéis sociais participativos, permitido por meio de atividades nas quais o texto, a leitura e a escrita permitem ampliar a visão de mundo e as reais ocorrências do idioma por meio de diferentes gêneros e estruturas textuais no cotidiano de cada indivíduo.

Usar a língua adicional para ampliar o entendimento sobre nós próprios e sobre o mundo em que vivemos através do acesso a textos (orais e escritos), oportunidades de reflexão sobre eles e sobre suas implicações e de produções significativas a partir dessa discussão é o que entendemos por ter a educação linguística e o desenvolvimento do letramento como objetivos do ensino de línguas adicionais. (SCHLATTER & GARCEZ, 2012 p. 50)

A busca pelo letramento efetivo é o que aparenta ser a proposta dos autores, de forma a concretizar a perspectiva de letramento como prática social. Como papel do educador, firma-se também a preocupação em conquistar o sucesso na aprendizagem, que significa:

envolver-se em atividades de aprendizagem e ser capaz de interagir cada vez mais afirmadamente em diferentes práticas sociais das quais se deseja participar usando os recursos de expressão que a comunidade de práticas prefere ou exige (SCHLATTER & GARCEZ, 2012 p. 57)

Pode-se considerar a interação com a escrita em inglês como componente presente em diferentes práticas sociais, em que se faz presente a língua inglesa, como em seus acessos à internet e em sites de diferentes nacionalidades, no consumo de entretenimento como filmes, músicas e jogos eletrônicos, na literatura e aplicativos móveis digitais, práticas em contextos sociais dos alunos que fazem parte também do letramento digital em meio aos textos e às ferramentas tecnológicas que circulam por elas.

Dessa forma, a escola pode validar a existência de diferentes gêneros e formatos em que os textos podem ser adequados, criados e editados, bem como compartilhados (MARCUSCHI, 2004). Legitimando, assim, novas práticas e também novas formas de lidar com a escrita e leitura.

Certamente a escola não pode passar à margem dessas inovações sob pena de não estar situada na nova realidade dos usos linguísticos. Nesse sentido, o letramento digital deve ser levado a sério, pois veio para ficar. (MARCUSCHI, 2004, p. 62)

Há, então, iniciativas sendo realizadas que exploram de maneira satisfatória e eficaz as tecnologias em conjunto com o letramento como prática social, expandindo os horizontes que configuram as sociedades que convivem com recursos tecnológicos, havendo condições de associá-los nos variados processos de ensino e aprendizagem. As instituições de ensino podem propiciar um contato entre alunos e contextos tecnológicos, visando uma aprendizagem por meio daquilo que faz parte de suas relações sociais, desenvolvendo a

criticidade e despertando-os para diferentes maneiras de compreender sua inserção e atuação social.

As diferentes relações com textos em inglês, por meio de redes sociais, jogos, navegação pela internet em suportes digitais levam a novas formas de participação dos indivíduos, sejam eles atuantes em espaços físicos ou virtuais. A participação em práticas de letramento digital pode ser vista e interpretada em suas manifestações de interação, com base no engajamento das pessoas com textos escritos, como se relacionam com as informações neles existentes e como agem socialmente diante dos suportes tecnológicos. Essa interpretação é possível por meio da Análise da Conversa Etnometodológica – ACE, que aborda a fala-em-interação, utilizada na análise das interações ocorridas durante a oficina de capacitação com os professores.

Em síntese, neste capítulo foram discutidos os conceitos sobre letramento relacionado às práticas sociais e culturais dos indivíduos. A partir do embasamento teórico, compreendeu-se que as transformações sociais levam a novas práticas, como o letramento digital, em que são observadas as interações associadas às novas tecnologias. Tais práticas levam a observar a presença desses recursos tecnológicos em contextos de ensino e aprendizagem associados ao ensino de língua inglesa, vista, aqui, como língua adicional.

Para isso, é preciso que a escola e os profissionais da educação estejam conscientes da importância dessa integração na contemporaneidade, tendo em vista o acelerado surgimento de tecnologias acessíveis, assim como a participação das pessoas em ambientes virtuais, levando a novas formas de interação com o texto.

A preocupação com os usos das TIC nas práticas pedagógicas atraem interesses dos educadores na busca por oportunidades de compreender e aperfeiçoar as formas de lidar com essas ferramentas em sala de aula em cursos como a oficina apresentada na pesquisa.

Esses são conceitos relevantes para a análise da participação dos professores na oficina, por meio da metodologia e critérios na seleção e análise de dados descritos no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGIA**

Os Novos estudos sobre Letramento (BARTON e HAMILTON, 2000; HEATH, 1993; STREET, 2003) apresentam o letramento como uma prática social e reconhecem os múltiplos letramentos que variam com o tempo e o espaço e atuam nas relações de poder. As novas tecnologias estão presentes na contemporaneidade e apontam novas práticas de letramento possíveis de serem analisadas e utilizadas em diferentes contextos, como nos ambientes de ensino e aprendizagem. Nesses ambientes, essas práticas sociais tornam-se foco para análise, por meio de estudos que adotem uma perspectiva metodológica que abranja não só os conteúdos presentes em uma determinada interação, mas também que considere e inclua, como fonte de dados, o contexto em que estão inseridos os participantes, ou seja, suas práticas culturais tornadas relevantes (ou não) na fala-em-interação.

Nas seções deste capítulo, apresenta-se o delineamento metodológico deste estudo qualitativo-interpretativo que procurou investigar como o letramento digital pode ser inserido no contexto de ensino de língua estrangeira, por meio de eventos de letramento realizados em uma oficina de Novas Tecnologias e Ensino de Língua Inglesa, destinada a professores da rede pública e particular de ensino da cidade de Maringá – Paraná.

Assim, apresenta-se a perspectiva metodológica utilizada para o estudo do letramento em sua natureza social, os conceitos de uma pesquisa qualitativa interpretativa de cunho etnográfico, incluindo os princípios da reflexividade e do estranhamento, as noções fundamentais da Análise da Conversa Etnometodológica, bem como a descrição dos caminhos percorridos para a geração de dados e os procedimentos para análise.

Além disso, serão descritos os instrumentos utilizados, como gravações em áudio e vídeo das aulas da oficina, questionários, notas de campo e coleta de documentos, e os métodos de seleção e transcrição de alguns dados de fala-em-interação para análise.

#### **2.1 Perspectiva teórico-metodológica da pesquisa qualitativa**

A metodologia, caminho percorrido para a realização deste trabalho, possui caráter qualitativo-interpretativo de cunho etnográfico. Dentro desse paradigma, realizou-se um

estudo analítico dos dados gerados com o objetivo de compreender como inserir as novas tecnologias nas aulas de inglês como cultura digital.

A definição da metodologia como qualitativa vem ao encontro da proposta de elucidar detalhadamente cada etapa relacionada à pesquisa, visto que, se tratando de um estudo com enfoque interpretativo, faz-se necessário centralizar pontualmente o olhar do pesquisador, atentando para a multiplicidade de características particulares de elementos e indivíduos envolvidos (MASON, 1998).

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, busca-se o detalhamento dos dados coletados, havendo uma preocupação adicional em relação às estruturas sociais, que podem ser interpretadas e constituídas por meio da compreensão das ações humanas e dos contextos em que se encontram os participantes, a fim de interpretá-los.

Segundo Mason (1998), a condução qualitativa adjetiva-se de certa flexibilidade, por permitir uma variedade de métodos e fórmulas obtidas de acordo com as diferentes condições em que é possível extrair os dados considerados relevantes.

O ambiente da oficina de novas tecnologias, lócus do trabalho de campo, exigiu ser sensível ao contexto em que foram geradas as informações analisadas junto aos participantes, pois cada etapa dos conteúdos apresentados foi planejada por atividades e abordagens direcionadas aos anseios e às necessidades dos professores presentes, como também às possibilidades de serem aplicadas em seu contexto escolar. Também fez-se necessário considerar a cultura digital dos professores, por ser uma demonstração das ações e conhecimentos dos participantes, propiciados pelos usos de ferramentas tecnológicas e sua relação com o letramento.

Dentre algumas definições, Geertz (1978) conceitua cultura pelo seu valor simbólico e mutável.

O conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo estas teias e sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1978 p. 15).

Portanto, ao incluir a cultura como um fator central para o letramento, percebe-se que sua compreensão só é possível ao tratá-la interpretativamente, atrelando diferentes elementos que a constituem e que traduzam seu significado por meio das ações dos indivíduos em práticas letradas situadas.

Nesse caso, o caráter interpretativo é necessário à análise, pois possibilita, segundo Erickson (1989), um olhar potencialmente minucioso, ao combinar os detalhes que caracterizam a pesquisa qualitativa junto às possibilidades interpretativas para delinear explicações ou construções de argumentos que envolvam a compreensão em sua complexidade e contexto. Para o investigador interpretativo, a lógica da investigação vai do concreto e particular para o universal. O estudo interpretativo de um determinado caso realiza-se desenvolvendo um modelo de análise o mais completo possível das situações e dos contextos ali imersos, para assim, por recorrentes aspectos, buscar possíveis generalizações. (ERICKSON, 1989)

Ambientes onde há uma relação de informações contínuas sendo geradas e integradas a diversas atuações, como a sala de aula, a escola, e seus agentes de ação, como o professor e o aluno, são eventos ideais de indagação da pesquisa interpretativa pela infinidade de ocorrências de momentos de interação entre os participantes. A oficina realizada, seus participantes e a presença de recursos tecnológicos formam um ambiente que compartilha dessas possíveis ocorrências de interações instigantes. O foco de estudo não foram os comportamentos e os pensamentos dos indivíduos, mas os constituintes das situações, a construção conjunta de significados na interação, e nessas situações esses significados estão sujeitos a contínuas renegociações e revisões. (ERICKSON, 1989)

Além disso, outros fatores podem ser evidenciados no que diz respeito à investigação realizada, que complementam a forma de compreender os dados coletados na oficina. Como salienta Hamilton (1989), quatro fatores constituem a denominada *ecologia da aula*: a) a atenção para a interação entre as pessoas e os seus meios, mais em termos de reciprocidade do que em termos de simples causalidade direcional de professores para estudantes; b) consideração do ensino e da aprendizagem como processos interativos de forma contínua, em vez de isolar alguns fatores de um sistema e classificá-los como "causa" e "efeito"; c) tratamento do contexto da sala de aula como parte de outros contextos - a escola, a comunidade, a família, a cultura - os quais influenciam o que pode ser observado em sala de aula; e d) os processos não observáveis, como pensamentos, atitudes, sentimentos e percepções dos participantes. Levou-se em consideração esses princípios visto que a oficina foi planejada de forma semelhante a uma aula. Todavia, neste trabalho, objetiva-se analisar se os participantes se engajam na fala-em-interação de modo a constituir efetivamente uma fala-em interação institucional.

Com base nos critérios apontados por Hamilton (1989), percebe-se a importância de observar aspectos que estão além dos fatores palpáveis ou contáveis presentes em pesquisas,

como a cultura digital desses professores, que pode se evidenciar por meio de suas ações diante das propostas da oficina.

Ainda compreendendo a metodologia sobre a investigação realizada, faz-se importante a explanação do caráter etnográfico que compõe a pesquisa. Nesse sentido, adiciona-se o olhar da etnografia ao analisar as organizações sociais, as relações sociais e atividades nela presentes, na busca por unir, neste caso, as formas de ensino e aprendizagem com as práticas sociais mais amplas. (DURANTI, 2003)

Além disso, a etnografia acrescenta a visão êmica, que apresenta um olhar mais aproximado, participativo, validando e considerando a visão que os próprios participantes têm de suas ações sociais. (DURANTI, 2003).

Aparentemente mais dinâmica para os pesquisadores, por sua flexível forma de lidar com as informações, a etnografia também se estrutura pelo rigor científico.

Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 1978, p. 10)

A forma como Geertz (1978) procura definir a etnografia e suas nuances complementa o cunho etnográfico apresentado por Erickson, como uma “descrição densa”, justamente por estarem envolvidos múltiplos olhares e perspectivas, cabendo ao objetivo da pesquisa auxiliar a definição de quais aspectos são prioritários em uma descrição completa e detalhada de determinados recortes de momentos vivenciados pelos participantes, além de conhecer o papel do pesquisador, que o orienta para a sensibilidade empírica existente nas delimitações teóricas realizadas, visto que todo o seu entorno é parte do objeto de pesquisa e torna-se fonte de análise, logo, também ele deve se inserir como parte dos dados gerados.

Outros princípios etnográficos presentes na pesquisa são a reflexividade e o estranhamento, defendidos por Erickson (1989) como parte da atitude do pesquisador durante o contato com as suas fontes de dados. O pesquisador deve estar em constante reflexão sobre seu papel, bem como sua posição social e a dos participantes. A reflexividade, no caso deste trabalho, esteve presente desde antes do primeiro contato com os participantes da oficina, na preparação, ao considerar que, durante as oficinas, o papel de professor seria concomitante ao de pesquisador, durante toda realização e observação da oficina até a análise reflexiva dos dados coletados.

Agora, tratando do princípio de estranhamento, também recomendado por Erickson (1989), realiza-se tal medida por meio da criação de um desprendimento daquilo que possa ser familiar ao pesquisador no ambiente pesquisado, para tornar seu trabalho menos tendencioso ou propositalmente direcional. O estranhamento para a pesquisa esteve presente de forma consciente, e também inconsciente, pois as experiências como docente do presente pesquisador estavam, até então, ligadas ao público alunos, e para a oficina, os participantes eram alunos professores já atuantes no ensino de línguas. Desse modo, a sala de aula era familiar ao pesquisados, mas a sua constituição, estranha.

Com base nesses princípios, a pesquisa pôde ser realizada com o envolvimento e a subjetividade necessários, havendo o distanciamento recomendado do que era familiar ao pesquisador, e a familiarização com o que lhe era estranho.

De acordo com Duranti (2003), a observação e as pesquisas da linguística, em conjunto com a etnografia, têm tido um aumento significativo, e um dos fatores é o advento das tecnologias, pois os recursos tecnológicos vêm se tornando mais acessíveis, por esse motivo auxiliam na realização de muitas pesquisas, especialmente pesquisas na área da fala-em-interação.

Os novos recursos tornaram os trabalhos mais eficazes, ao possibilitarem a captação e os registros das atividades sociais com mais detalhes, como o uso de imagens e sons que reproduzem as ações e os ambientes sociais. Adotar a captação visual e sonora dos acontecimentos que envolvem as relações sociais a serem analisadas faz com que haja uma maior aproximação do pesquisador com a dinâmica dos participantes envolvidos. Por isso, durante os encontros da oficina, fez-se uso desse recurso para a coleta de dados, detalhadamente descrito em seção posterior deste capítulo.

Embora haja o uso de procedimentos e o embasamento em princípios etnográficos, a pesquisa realizada não se define como uma etnografia, mas sim, apresenta cunho etnográfico, por não ter sido realizada uma pesquisa de campo de longa duração.

Sendo assim, cada característica da pesquisa que delimita a metodologia, como a análise qualitativa, a visão interpretativa e o cunho etnográfico, pode ser compreendida como complementar, entendendo que a particularidade de cada aspecto torna-se, por fim, parte do outro e constitui o todo da pesquisa.

Em um contexto de ensino, essa forma de pesquisa faz com que haja uma aproximação do olhar para as aulas em busca da compreensão êmica de como ocorreram as formas de participação. Uma vez que se compreende que é nas ações humanas que se revelam as constantes maneiras de se concretizar e desenvolver a construção social em que os sujeitos



estão inseridos, identifica-se a necessidade de associar aos pressupostos de análise da pesquisa a metodologia desenvolvida pelos estudos da Análise da Conversa Etnometodológica, doravante ACE. Assim, o ambiente de aprendizado encontrado na oficina é palco de ações dos sujeitos envolvidos, desse modo, em cada encontro realizado e atividades desenvolvidas, os participantes coconstruíram a oficina por meio de falas e ações.

A seguir, descrevem-se os princípios da ACE que fazem parte do processo metodológico deste trabalho, por embasarem a compreensão da fala-em-interação como importante ferramenta para o entendimento da participação dos professores na oficina.

## **2.2 Princípios da Análise da Conversa Etnometodológica**

As participações dos indivíduos nos eventos de letramento, especificamente durante a oficina proposta, serão analisadas a partir dos pressupostos etnometodológicos da ACE, que contribuem para a compreensão dos diferentes usos da linguagem.

A ACE é “um empreendimento calcado eminentemente sobre a observação, o registro e a transcrição de dados empíricos de fala-em-interação situada no tempo e no espaço, de ocorrência natural” (GARCEZ, 2008 p. 22). Ou seja, a sequência das falas é fonte de descrição. Nas falas, os turnos de cada interação, traduzem as formas de ver e interpretar a realidade e a forma de os falantes compreenderem a sociedade da qual fazem parte.

A fala-em-interação constrói o entendimento com base no que se torna significativo aos participantes envolvidos no momento da interação, e que podem manifestar o entendimento dessas ações, ao compreender o turno anterior e, em sequência, tomar o turno da fala para si, se necessário.

os participantes precisam sempre se valer do andamento sequencial da fala-em-interação para tomarem um turno de fala, o fazem sempre em relação ao que é relevante aqui-e-agora da conjuntura interacional, nisso revelam suas perspectivas do que foi feito antes e submetem esses entendimentos ao escrutínio dos interlocutores (GARCEZ, 2008 p. 30)

Comumente ao longo da fala-em-interação surgem, porém, possíveis problemas interacionais entre os participantes, pois são pessoas constituídas de pensamentos, visões de mundo e experiências diferentes, acarretando em dificuldades para o andamento da interação realizada, como problemas de escuta, produção de fala e entendimento (LODER, 2008). Na busca por uma reorganização da tomada de turnos – organização central da conversa cotidiana - observou-se, então, a ocorrência do reparo como uma estrutura recorrente para a solução dos

problemas durante o processo de fala-em-interação. (SCHEGLOFF, JEFFERSON, SACKS, 1977)

A identificação do problema leva conseqüentemente à busca pela sua resolução durante os turnos de fala, retornando às ações em curso, assim que considerados resolvidos, sendo observados: a iniciação do reparo, as trajetórias de reparo e a preferência por reparo levado a cabo pelo falante da fonte do problema (LODER, 2008). Com isso, é possível coconstruir as ações na interação, por meio de cada interlocutor em seus turnos em que demonstrarão o entendimento das elocuições anteriores.

Os princípios da ACE nortearão a análise de dados da fala-em-interação na oficina. Com base nessa teoria, busca-se analisar

as ações sociais dos participantes de uma interação, observando a sequencialidade dessas ações, turno a turno. O modo como os atores interpretam a realidade, como as pessoas entendem a sociedade e como elas demonstram esse entendimento na fala-em-interação é a chave da ACE. (LOPES; JUNG, 2011, p. 303).

A perspectiva por parte dos participantes sobre as ações na fala-em-interação e as maneiras como as demonstram constituem a chamada perspectiva êmica. Ao observar detalhadamente os dados que mostram o uso da linguagem, a ACE “privilegia o ponto de vista dos membros da comunidade sob estudo e assim tenta descrever como os membros da comunidade atribuem sentido a certo ato ou à diferença entre dois atos diversos” (DURANTI, 1997), realizando assim, um estudo a partir do lado de dentro de um sistema de turnos de fala, descrevendo a ordem de regras durante a organização de falas interacionais sob “o ponto de vista da alocação das oportunidades de falar”. (FREITAS; MACHADO, 2008, p. 59). As oportunidades de fala são organizadas por meio dos turnos, obedecendo seqüências identificáveis, que tornam capaz a compreensão dessa sequencialidade das falas.

A tomada de turnos revela, portanto, a forma como os sujeitos falam, e como as manifestações por essa fala podem ter relação com os demais envolvidos no processo e nas formas de interação (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974). Essa organização descrita por Sacks, Schegloff e Jefferson na década de 1970, inicialmente, referia-se aos eventos da intitulada conversa cotidiana, sendo esse um sistema essencial de troca de falas em que se originam todos os demais sistemas em que se realiza o uso da linguagem nas interações sociais face a face, como entrevistas, atendimentos, pesquisas e salas de aula. (GARCEZ, 2006b). Além dessa organização, observaram e descreveram em 1977 a já descrita organização de reparo, como organizadora da fala-em-interação cotidiana.

Essas duas organizações reconhecidas por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, 1977) para a conversa cotidiana, passaram a ter seu uso também para os estudos em eventos onde a interação é definida como institucional. (DREW; HERITAGE, 1992; CORONA, 2009; GONZALEZ; JUNG, 2009). Dos sistemas de fala-em-interação da conversa cotidiana derivam, então, outros sistemas, como, por exemplo, os eventos de fala-em-interação institucionais.

Segundo Corona (2011 p. 56), “as interações institucionais orientam-se para o cumprimento de um mandato institucional, o que implica na produção de uma série de práticas diferenciadas”, ou seja, abrange tarefas especiais a serem realizadas. Como exemplo, o atendimento que ocorre entre cliente e balconista, uma consulta entre paciente e médico, são interações que levam a ações específicas em que a conversa entre os participantes geralmente se volta para determinados fins ali negociados. Destaca-se, todavia, que o que determina uma interação como institucional não é o ambiente em si, mas os objetivos demonstrados pelos participantes em interação.

O funcionamento de determinadas práticas é regulado pelo poder das instituições em que ocorrem, havendo assim práticas dominantes de letramento (BARTON e HAMILTON, 2000), mas segundo a ACE, isso precisa ser demonstrado pelos participantes. Cada instituição existente nas esferas sociais tende a organizar seus eventos, cumprindo assim seus objetivos de caráter institucional. (DREW; HERITAGE, 1992). Para definir e compreender, de maneira mais consistente, os fatores que constituem uma conversa institucional, são apresentadas suas características fundamentais:

1. pelo menos um dos participantes está orientado para alguma meta ou tarefa institucional;
2. há limites particulares e específicos quanto ao evento que está sendo realizado;
3. a interação institucional pode ser associada a procedimentos peculiares a contextos específicos. (DREW; HERITAGE, 1992; CORONA, 2009).

Esses fatores configuram uma fala-em-interação institucional, e especificadamente neste trabalho, reconhecem-se práticas específicas da linguagem (CORONA, 2009). Os modos de interação em um ambiente, como a oficina realizada, constituem provavelmente fala-em-interação institucional, pois seguem moldes de uma sequência didática pautada em encontros com a finalidade de realizar-se “aula”, produzindo ações conjuntas pelo uso da linguagem com o objetivo de cumprir essas finalidades. Os objetivos e realizações de ações por meio de tarefas específicas, além da relação e coconstruções de atividades entre os participantes para alcançar objetivos ou metas em tais ambientes, como os educacionais,

identificam a interação institucional. (CORONA, 2009; DREW; HERITAGE, 1992, LOPES; JUNG, 2011).

Além disso, as ações que envolvem a troca de turnos em uma fala tornam-se indicadores e sinalizadores de elementos capazes de configurar questões, como identidade social e pertencimento a categorias dos participantes. (CORONA, 2009; LOPES, JUNG 2011). Isso ainda leva salientar outra questão na participação da interação definida por Goffman (2002) como o *status* de participação, sendo a relação existente de qualquer participante da fala-em-interação com certa elocução. Já quando se refere a estruturas de participação, o autor destaca a participação não de apenas qualquer participante, mas a relação que todas as pessoas têm em determinada interação em que há uma dada elocução, havendo assim a relação de falante e ouvinte entre os participantes. Nela o ouvinte é aquele a quem o falante remete sua fala, e quando ratificado, espera que passe a exercer o papel de falante. (GOFFMAN, 2002). Fala ratificada é “a fala que é endereçada a um ou mais interlocutores específicos dentre os participantes, sendo que este(s) sinaliza(m) ao falante seu *status* de ouvinte(s) endereçado(s) da fala que lhe(s) está sendo dirigida” (GARCEZ; OSTERMANN, 2002, p. 262)

Assim, é possível ser ratificado ou também não ratificado na participação, o que pode identificar os participantes da fala-em-interação, como falante, se estão sendo ouvidos e compreendidos pelo outro, ao qual a fala é (ou não) endereçada. Para isso, o ouvinte passa a dar sinais, volta a sua atenção à fala realizada, dando indícios que podem comprovar o seu engajamento nessa interação, e levar a dar sequência aos turnos.

Para observar todos os constituintes descritos da fala-em-interação, o pressuposto epistemológico da ACE é o de que os participantes evidenciam suas ações na sequencialidade. Na sequencialidade das ações dos participantes há a convergência entre os realizadores de ações por meio da chamada intersubjetividade, em um ponto comum de entendimento quanto à ação proposta durante a fala-em-interação.

A intersubjetividade não é uma questão de intersecção generalizada de crenças ou conhecimentos, ou de procedimentos para gerar crenças ou conhecimentos. Nem surge como 'um problema de intersubjetividade'. Em vez disso, aspectos específicos de parcelas específicas de conduta compõem o padrão e a tessitura da vida social cotidiana criam as ocasiões e os recursos para o entendimento, que também podem entrar em questão nos entendimentos problemáticos. (SCHEGLOFF, 1992 p. 129 apud. GARCEZ, 2008, p. 31)

Os participantes, ao fazerem o uso da linguagem em suas interações sociais, estão em um mesmo plano de compreensão, caracterizando o caráter intersubjetivo, havendo para isso a necessidade de um engajamento entre eles.

A adjacência é parte disso e está relacionada à organização dos denominados “pares adjacentes” (SACKS, 1992), compostos por duas elocuições que estão posicionadas uma em seguida da outra, sendo cada elocução produzida por falantes diferentes. Um exemplo é o esquema “pergunta/resposta” (LODER, SALIMEN, MÜLLER, 2008). A pergunta torna-se uma elocução e a resposta outra, formando assim a ideia de par, sendo adjacente pela sua sequência de fala.

Como outras características essenciais que compõem pares adjacentes, está a compreensão de que “as partes do par ficam dispostas tão próximas quanto possível na sequência interacional [...] produzidas por falantes diferentes” e “o ordenamento de suas partes relaciona-se à noção de relevância condicional” (LODER, SALIMEN, MÜLLER, 2008).

Conforme são realizadas as elocuições durante as sequências de turnos de fala, pode-se ter sequências preferidas ou despreferidas. Um par adjacente em uma organização da fala-em-interação, percebida sequencialmente, gera a espera pela segunda parte do par de uma elocução. Qualquer alternativa, seja ela já esperada ou diferente, apresentada pela segunda parte, está relacionada com a preferência das elocuições possíveis. Nesse sentido, “as elocuições preferidas são normalmente mais breves e produzidas tão logo quanto possível; e as elocuições despreferidas são normalmente proferidas com atrasos, hesitações, justificativas” (LODER, 2008, p. 51).

Considera-se que tais modos de interação são coconstruídos pelos participantes na fala-em-interação (GARCEZ, 2008), as “atividades vocais e não-vocais constituintes da interação social humana, o que engloba todas as formas faladas de uso da linguagem em interação social, institucionais ou não, em co-presença ou não” (GARCEZ, 2006, p. 66).

As falas produzidas em interação são os dados da ACE e, para isso, é preciso transcrevê-las para que cada aspecto da linguagem possa ser analisado e, assim, traduzir as ações dos participantes em relação ao constructo social observado. As normas de transcrição para apresentar os excertos das gravações audiovisuais deste trabalho foram baseadas no modelo Jefferson de transcrição, modelo este utilizado crescentemente em trabalhos que envolvem ACE. A referência a Gail Jefferson é relevante por seu pioneirismo na área, e algumas convenções de transcrição surgiram de seus estudos. Porém, como afirma Loder (2008), a forma de transcrição do chamado modelo Jefferson não possui uma metodologia

definitiva, visto que as estruturas da própria ACE fazem com que as convenções de transcrição sofram variações, como a inclusão de novos símbolos ou maneiras de representar fenômenos que ocorram no momento da fala-em-interação antes não contemplados.

A transcrição “procura registrar as elocuições dos participantes tal qual foram produzidas (não negligenciando fenômenos como auto-interrupções, ocorrência de itens não-lexicais, inspirações e expirações audíveis, risos, cliques)” (LODER, 2008, p. 133), o que também ressalta o caráter variável nas normas de transcrição, pois com novos recursos de coleta de dados, como gravações em vídeos, incluem-se os fatores que fazem parte do processo visual dos dados, os dados multimodais. Garcez (2008) também frisa a nova configuração de coleta de dados para os processos de pesquisa em ACE, que se tornaram mais detalhados e mais precisos, a partir da inserção de recursos tecnológicos, como captadores de imagens e sons, que registram e gravam as ações ocorridas, para posterior estudo. Esse recurso foi utilizado na análise de dados da presente pesquisa.

Por meio dessa metodologia, busca-se demonstrar o engajamento e a orientação dos participantes em eventos de letramento dos encontros da oficina, com as devidas adaptações para o presente estudo, seguindo a padronização da transcrição de língua culta do idioma, visto que questões relacionadas a variedades linguísticas não fazem parte dos objetivos do trabalho realizado, deixando flexível a forma de registro selecionada.

Os participantes são identificados por meio de pseudônimos. As características da pesquisa procuram evitar a imposição de categorias dos sujeitos *a priori*, (como papéis sociais de professor, aluno, médico, paciente) (LODER, 2008; SCHEGLOFF, 1999 apud LODER, 2008), aproximando-se ainda mais da perspectiva êmica descrita anteriormente. Ressalta-se, nesse momento, que por ser pesquisador deste trabalho e, também, professor responsável por ministrar a oficina, optou-se pela escolha de pseudônimo, seguindo o princípio do estranhamento do momento em que houve a atuação como integrante da oficina, para, como pesquisador, analisar a fala-em-interação dos dados gerados.

Conforme Loder (2008) salienta, a transcrição torna-se uma representação seletiva do material disponível, estando o pesquisador atento às escolhas do processo de transcrição e na seleção dos momentos registrados, para que possam ser adequados para as respostas às questões de pesquisa.

Aliar os pressupostos apresentados ao processo de análise da pesquisa legitima a compreensão da linguagem como ação social, o que demonstra que os eventos de letramento digitais, que ocorreram por meio da associação dos textos escritos às ferramentas

tecnológicas, podem ser analisados detalhadamente de modo a observar todas as ações captadas e consideradas como dados de pesquisa durante as atividades propostas pela oficina.

### **2.3 Descrição da Oficina de Novas Tecnologias**

Esta seção tem por objetivo descrever a oficina desenvolvida, seus objetivos e os conteúdos programados, visando contextualizar o ambiente em que foram gerados os dados para o presente trabalho.

A pesquisa foi realizada a partir de uma proposta de oficina, intitulada como Oficina de Novas Tecnologias para o Ensino de Língua Inglesa, destinada a professores da rede pública e particular de ensino de escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Maringá – PR, interessados em se instrumentalizarem e de integrarem o uso tecnológico às suas atividades pedagógicas.

A oficina surgiu como parte de minhas atividades como mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, e foi integrada ao projeto de extensão: Curso de Formação Continuada de professores de Língua Inglesa, cadastrado junto ao processo n. 11736/2011-DEX, aprovado em dezembro de 2011 e coordenado pela professora Rosângela A. Basso. O referido projeto de extensão tem como objetivo oferecer cursos para professores com o intuito de capacitá-los por meio de diversas temáticas integradas ao ensino de línguas, como uma forma de continuarem a realizar encontros com o meio acadêmico, para fins de atualização, aprimorando a sua formação como educadores.

Essa oficina ocorreu entre os meses de agosto e outubro de 2012, com carga horária de 40 horas (20 presenciais e 20 a distância). A oficina foi realizada no Laboratório de Informática pertencente ao Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá, contando com a disposição de computadores, acesso à internet e equipamento de projeção multimídia.

Primeiramente, a oficina foi apresentada ao Núcleo Regional de Educação de Maringá, que divulgou o projeto aos professores, dando início ao período de inscrições. Inicialmente, a oficina esteve programada para ocorrer quinzenalmente, às sextas-feiras, no período vespertino. Porém, muitos dos professores, interessados na realização do curso, já estavam comprometidos com outra atividade complementar no mesmo período e sugeriram uma adequação dos dias e horários, demonstrando, assim, interesse inicial pela temática da oficina, uma vez que solicitaram uma possível mudança no cronograma elaborado.

Em reunião juntamente com a coordenadora do projeto de extensão, professora Rosângela Basso, e a orientadora deste trabalho, optamos por modificar as datas e o dia em que a oficina seria ministrada, o que não comprometeu o conteúdo ou o planejamento das atividades propostas no cronograma, não havendo redução de carga-horária, mas apenas a adequação do dia da semana de sua realização.

Assim, adequado o cronograma, as aulas da oficina foram programadas para serem realizadas quinzenalmente às quintas-feiras, no período vespertino, por ser o dia dedicado à hora-atividade, no ano letivo de 2012, dos professores participantes. Com essa alteração, os professores então se inscreveram, preenchendo o número de vagas disponíveis, totalizando 15 participantes.

O número de vagas ofertado justifica-se pela estrutura física onde foi realizada a oficina, considerando o número de computadores em situação de uso apropriada para os professores inscritos, e também para que as atividades e os estudos no computador pudessem ser acompanhados e orientados individualmente, para um melhor aproveitamento do tempo disponível.

### 2.3.1 Planejamento da Oficina de Novas Tecnologias

A partir do objetivo de oportunizar, aos professores já atuantes, um contato pedagógico com as novas tecnologias, a oficina foi desenvolvida, priorizando o contato com a língua inglesa escrita em diferentes contextos sociais, tanto em ambientes reais como também virtuais. Além disso, buscou-se capacitar os professores participantes a utilizar as novas tecnologias da comunicação em sala de aula, em suas atividades de ensino.

As tecnologias avançam em grande escala e em prazos cada vez mais diminutos, fazendo com que o conhecimento necessário para sua aplicabilidade se torne muitas vezes distante dos que não são nativos digitais. Buscando fazer parte da nova realidade tecnológica, professores atuantes há tempos, ao se depararem com os recursos tecnológicos adentrando no universo escolar, por meio de seus alunos, procuram se atualizar para reconhecer e validar tais recursos em suas aulas.

Os objetivos da oficina vão ao encontro desse anseio dos professores. Desse modo, propôs-se associar metodologias que pudessem articular contextos reais dos alunos, considerando textos que circulam pelos meios tecnológicos, nos espaços virtuais e, também, abranger diferentes gêneros textuais em que seria possível encontrar e reconhecer o idioma de língua inglesa e até mesmo reproduzi-lo pelo uso das tecnologias.



Para definir os objetivos de cada encontro, os conteúdos foram agrupados de acordo com: a) a relevância para os professores participantes; b) a adequação das atividades, que posteriormente seriam utilizadas nas escolas; c) a associação a diferentes contextos, com base em atividades realizadas nas práticas de ensino durante o estágio de docência, e d) as leituras e análise de relatos de bibliografia especializada (MARTINEZ, 2009; LIMA, 2009; DIONÍSIO, et al. 2002; REBOLO, *et al.* 2012; ORTENZI, *et a.* 2008), bem como nas orientações teóricas deste trabalho.

Sendo assim, para compreender como foram desenvolvidas as atividades, seguem os planos de aula de cada encontro programado para a oficina.

<b>09 de Agosto – Apresentação</b>
<b>Objetivo:</b>
- Apresentar o projeto de Oficina de Novas Tecnologias e o Ensino de L.I apresentando e justificando-o para os participantes.
<b>Metodologia e Conteúdo:</b>
- Apresentação dos conteúdos a serem ministrados na oficina. - Ativação dos conhecimentos prévios dos participantes sobre as novas tecnologias no contexto escolar. - Contextualização das novas tecnologias, escrita e o ensino de língua inglesa.
São questionados:
- Por que utilizar as novas tecnologias no ensino de língua estrangeira? - Quais tecnologias estão inseridas no contexto social dos alunos em diferentes redes de ensino? - Quais tecnologias estão inseridas no contexto escolar?
São apresentados:
- Quais tecnologias fazem parte dos PCN's e suas orientações para o uso em sala. - Quais as relações entre tecnologia e escrita.

<b>23 de Agosto – Internet em Sala</b>
<b>Objetivo:</b>
- Especificar os possíveis usos significativos e educativos da escrita na internet para o ensino de língua inglesa.
<b>Metodologia e Conteúdo:</b>
- Apresentação da internet como ferramenta pedagógica. - Apresentação dos softwares para downloads e conversão de vídeos e músicas da internet. - Utilização de hipertexto em atividades na sala de aula.
- Escolha, download de vídeos e músicas por meio de softwares gratuitos. - Conversão de mídias para sua exibição em diferentes suportes tecnológicos, especialmente para a TV pendrive.

<b>06 de Setembro – Hipertexto e Escrita</b>	
<b>Objetivo :</b>	<p>Especificar os possíveis usos significativos e educativos da escrita por meio do hipertexto em jogos eletrônicos e redes sociais virtuais para o ensino de língua inglesa.</p>
<b>Metodologia e Conteúdo:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de diferentes redes sociais e como a escrita está relacionada com suas práticas de letramento e a formação de gêneros.</li> <li>- Criação de uma apresentação em hiperlinks textuais explorando as ferramentas semelhantes a sites de internet, o hipertexto e diferentes temáticas do contexto da língua inglesa.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- criação passo a passo, de uma apresentação com links e hipertextos;</li> <li>- Como inserir textos, vídeos, imagens, e demais recursos que favorecem o ensino e a aprendizagem em apresentações digitais.</li> </ul>

<b>11 de Outubro<sup>7</sup> - Os Gêneros no Meio Digital</b>	
<b>Objetivo:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar a escrita de língua inglesa em diferentes gêneros textuais e as ferramentas para sua reprodução em sala de aula.</li> </ul>
<b>Metodologia e Conteúdo:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação dos gêneros notícia e propaganda em diferentes contextos e por meio de diferentes tecnologias;</li> <li>- Utilização da escrita nos gêneros notícia e propaganda.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento das especificidades e diferenças de cada gênero e de seus formatos e suportes de veiculação;</li> <li>- Orientação para atividades que posicionem o aluno criticamente diante de textos e imagens apresentados;</li> <li>- Identificação dos efeitos de informação do gênero notícia;</li> <li>- Orientação para elaborar textos jornalísticos, utilizando softwares como Microsoft PowerPoint, Microsoft Word, e produzir imagens fotográficas para associá-las ao texto produzido;</li> <li>- Identificação dos efeitos de persuasão do gênero propaganda;</li> <li>- Elaboração de propaganda impressa, utilizando softwares como Microsoft PowerPoint, Microsoft Word, e produzir imagens fotográficas para associá-las ao texto produzido.</li> </ul>

<sup>7</sup> Em relação às datas dos encontros, houve uma readequação da sequência devido a fatos não programados da universidade. Durante a paralisação dos servidores públicos, não tivemos acesso aos laboratórios de informática, havendo o adiamento dos encontros no período em que não estava sendo possível utilizar as instalações do *campus*.

<b>18 de Outubro – Oportunidades de uso das Tecnologias</b>
<p><b>Objetivo :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar a escrita de língua inglesa em diferentes gêneros textuais e as ferramentas para sua reprodução em sala de aula.</li> <li>- Concluir as atividades da oficina.</li> </ul>
<p><b>Metodologia e Conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação dos gêneros audiovisual, música, fotonovela, histórias em quadrinhos em diferentes contextos e por meio de diferentes tecnologias;</li> <li>- Utilização da escrita nos gêneros apresentados;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientação para atividades que posicione o aluno criticamente diante de textos e imagens apresentados.</li> <li>- Edição e inserção de legendas em vídeos a fim de selecionar os conteúdos mais relevantes dos materiais de interesse.</li> <li>- Criação de fotonovelas com imagens próprias ou retiradas da internet.</li> </ul> <p>Discussão sobre as atividades e propostas realizadas durante a oficina, destacando seus pontos positivos e negativos.</p> <p>Conclusão dos temas e das atividades propostas.</p>

Também fez parte da oficina o módulo a distância, em que parte dos conteúdos ministrados e atividades foram realizados por meio de interações on-line, via e-mail. A proposta inicial para o curso online era o uso da plataforma virtual Moodle, utilizada pela universidade, porém o uso não foi possível devido a algumas restrições para o cadastro e tutoria do espaço virtual disponibilizado, inviabilizando o processo de integração de todos os participantes da oficina. Sendo assim, o grupo supriu via e-mail as necessidades das propostas realizadas pela oficina.

As atividades on-line foram elaboradas tanto para a realização de tarefas específicas como também para estimular o próprio hábito de uso da internet e de suas ferramentas como fonte de estudos, pesquisa e interação entre os participantes, sendo também esse uso parte dos objetivos da integração dos participantes ao meio digital.

A seguir estão listadas as atividades propostas para serem realizadas a distancia pelos participantes.

<b>Atividade 01 – 27 de setembro – Criação de Hiperlinks</b>
<p><b>Descrição:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de um conteúdo temático para uma aula de língua inglesa utilizando as ferramentas de hiperlink por meio do software PowerPoint.</li> <li>- Definição de conteúdo adequado à turma específica para a apresentação criada.</li> <li>- Criação de links internos e externos conforme as especificações da atividade.</li> </ul>

<b>Atividade 02 – 22 de Outubro – Criação de Gênero Cartaz Publicitário</b>
<p><b>Descrição:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de um cartaz publicitário educativo em língua inglesa seguindo os mesmos parâmetros desenvolvidos durante a aula pelo software PowerPoint.</li> </ul>

- Definição de conteúdo adequado à turma específica para o cartaz criado.
- Utilização de ferramentas de imagem e textos conforme especificações da atividade.

#### **Atividade 03 – 01 de Novembro – Planejamento de Projeto Audiovisual**

##### **Descrição:**

- Planejamento um projeto de criação audiovisual.
- Definição da turma e conteúdo adequado ao gênero escolhido (filme curta-metragem, entrevista, propaganda, clipe etc).
- Elaboração de um cronograma de atividades a serem desenvolvidas.

#### **Atividade 04 – 21 de Novembro – Reflexões sobre a Cibercultura.**

##### **Descrição:**

- Leitura e reflexão sobre bibliografia disponibilizada sobre a noção de hipertexto.
- Elaboração de texto reflexivo sobre as noções de hipertexto e a inserção dos alunos e professores na cibercultura conforme descrito na atividade.

### 2.3.2 Os participantes

Para a oficina em questão, inscreveram-se 15 professores, de ambos os sexos, e pertencentes às redes pública e privada de ensino, de diferentes cidades localizadas próximas à região de Maringá – PR. Suas atividades de docência, na disciplina de Língua Inglesa, são realizadas tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

Os professores participantes possuíam diferentes conhecimentos com relação ao letramento digital. Cada um deles possuía um contato direto com os meios digitais cotidianamente, fazendo uso dos recursos tecnológicos em seu meio pessoal e também profissional. Os diferentes níveis de conhecimento, a busca individual de conhecimentos e os interesses dos participantes foram informações relevantes para que a forma de abordar as atividades pudesse ser delineada, e todos caminhassem de uma maneira conjunta, rumo a capacitações satisfatórias para o uso das tecnologias disponíveis.

O primeiro anseio dos professores da rede pública veio por meio do uso de um recurso básico que está à disposição em sala de aula, a chamada TV Pendrive<sup>8</sup>, pois segundo eles, tinham dificuldades em fazer com que as mídias suportadas (imagens, vídeos e sons) fossem utilizadas, sem que houvesse incompatibilidade de arquivos ou de leitura para

<sup>8</sup> Uma TV 29 polegadas com entradas para VHS, DVD, cartão de memória, pendrive e saídas para caixas de som e projetor de multimídia. Cada professor da rede estadual de ensino possui um pendrive. O pendrive é um dispositivo portátil e o escolhido pela Secretaria de Educação possui memória de 2G, para armazenar vídeos, áudios, imagens e animações. Ele se ajusta ao computador e ao televisor – desenvolvido exclusivamente para o Estado do Paraná, com entrada USB e conexão universal, ou seja, todas as informações do pendrive podem ser visualizadas na tela da TV Pendrive e de computadores. Manual da TV Pendrive (2007)

exibição das imagens na tela, ou ainda, utilizavam seus recursos de maneira simples, transferindo os conteúdos da plataforma tradicional dos livros didáticos para o formato digital.

O perfil dos professores e suas relações com as tecnologias são descritos de forma mais detalhada no próximo capítulo deste trabalho, por meio da análise das respostas ao questionário inicial aplicado aos participantes.

As atividades da oficina foram ministradas pelo professor que, simultaneamente, atuou como pesquisador, por isso, tanto as interações dos professores-alunos, como as mediações do professor-pesquisador, passam a ser fonte de dados e de posterior análise.

No primeiro contato com os professores, foram apresentados os objetivos da pesquisa e os motivos pelos quais seriam registrados nossos encontros por meio de gravações audiovisuais e, conforme orienta Erickson (1989), as explicações aos participantes devem ser detalhadas para obter o consentimento de todos e a autorização com uso restrito de imagem e som. Os professores não apresentaram dúvidas ou relutância com relação ao procedimento de coleta de dados e se prontificaram a participar e autorizaram suas participações em todos os momentos da oficina.

### 2.3.3 A estrutura física do espaço em que ocorreu a Oficina de Novas Tecnologias

O espaço em que ocorreram os encontros da oficina de Novas Tecnologias foi disponibilizado pelo Departamento de Letras – DLE da UEM. O Laboratório de Informática cedido para as atividades estava equipado com vários computadores, fones de ouvido, conexão com a internet e projetor de imagens. Foram utilizados 15 computadores pelos professores participantes e um pelo professor pesquisador.

Para a utilização eficaz dos equipamentos, era realizada uma pré-verificação antes de iniciar cada oficina, para a certificação de que os computadores estavam em condições de uso e conectados à internet, e, também, para a instalação dos softwares específicos utilizados em algumas atividades em que os programas já instalados nos computadores não supririam as necessidades das atividades.

Estava à disposição de uso uma lousa tradicional para escrever e relacionar os assuntos dos encontros da oficina. O uso do projetor foi fundamental para que os professores pudessem acompanhar, em tempo real, os conteúdos das aulas expositivas, os temas discutidos e para que, durante as atividades práticas, pudessem observar de modo didático como realizar as atividades em seus computadores. Houve a recomendação para que os

professores tivessem um pendrive próprio, para salvarem as atividades realizadas e os arquivos que julgassem importantes.

A figura a seguir tem como objetivo apresentar a planta baixa do ambiente em que a oficina foi realizada, indicando, por meio de legendas, os equipamentos disponíveis no laboratório para uso durante os encontros.

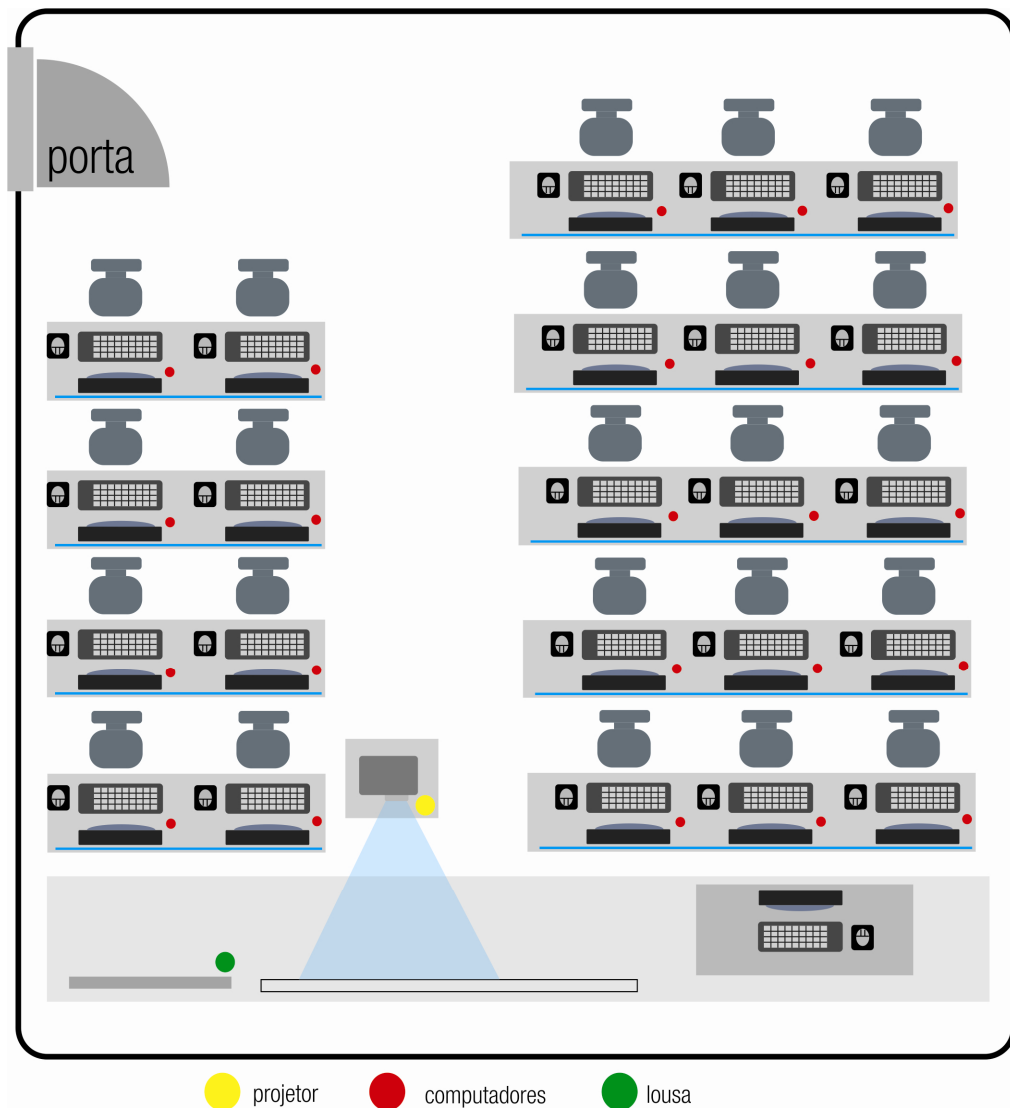


Figura 1: Esquema do Laboratório de Informática com indicação em cores dos equipamentos disponíveis

## 2.4 Instrumentos e procedimentos de geração de dados

A seleção de instrumentos para a coleta e geração de dados tem como pressupostos teórico-metodológicos o letramento (BARTON; HAMILTON, 2000; HEATH, 1993;

STREET, 2003; JUNG, 2009, SOARES 2002), o letramento digital, a fala-em-interação social e os estudos etnográficos. (DURANTI, 2003; ERICKSON, 1989).

Nesses estudos, observa-se o uso de diversas fontes de trabalho de campo, caracterizando a vertente qualitativa interpretativa de observar o fenômeno em estudo a partir de mais de um lugar social, articulando a compreensão, com dados verbais e não verbais (ERICKSON). A seguir, descrevemos os recursos e instrumentos utilizados no trabalho desenvolvido e as justificativas de seus usos.

#### 2.4.1 Notas de Campo

O registro do que ocorreu no contexto, durante o trabalho de campo, pode ser feito a partir de notas de campo, atentando para o cuidado de observar e relatar os acontecimentos. A formação das notas de campo se dá ao registrar detalhes dentro do contexto analisado (ERICKSON, 1989). Para esta pesquisa, as notas de campo foram realizadas descrevendo os eventos significativos ocorridos, com base nas ações e nos momentos de interação dos participantes.

As notas eram registradas em dois tempos, durante o intervalo das aulas da oficina e ao final dos encontros, isso porque as anotações durante todo o processo das aulas poderiam prejudicar a didática e o andamento da oficina, não havendo assim comprometimento das atenções e mediações.

#### 2.4.2 Questionário

A aplicação de questionário (Anexo I) gera dados importantes para o processo de análise da pesquisa. Neste trabalho, o questionário foi aplicado no início do segundo encontro com os professores, nele constam questões de múltipla escolha e questões dissertativas. Também foi aplicado, em um segundo momento, ao final das atividades da oficina, um questionário dissertativo de avaliação dos conteúdos vistos e do rendimento individual.

A escolha pelo questionário auxiliou na descrição do perfil do professor participante, além de solicitar informações sobre sua relação com as novas tecnologias em suas atividades cotidianas, priorizando as realizadas no contexto escolar.

### 2.4.3 Documentos e atividades *online*

Durante o período em que a oficina ocorreu, alguns documentos fizeram parte do ambiente de aprendizagem, como gêneros textuais variados – jornais, propagandas, vídeos e músicas, exemplos de atividades trazidas pelos professores, arquivos com exemplos ou produções já realizadas em sala, nas quais tivessem utilizado tecnologias.

Os arquivos virtuais obtidos através das atividades online – a distância, em que sua execução cumpria parte da carga horária definida anteriormente pelo cronograma, também fizeram parte da relação de documentos selecionados. As atividades a distância foram realizadas via e-mail, havendo a orientação e exemplificação das atividades, o envio com a realização do proposto e o retorno com informações adicionais e complementares aos participantes. Também foram inclusos aos dados documentais, e-mails de caráter informativo, comunicados e intervenções que ocorreram durante o período da oficina.

### 2.4.4 Gravações audiovisuais

Como apresentado anteriormente, Duranti (2003) justifica o acréscimo de pesquisas de fala-em-interação devido aos avanços tecnológicos que permitem a utilização de recursos capazes de captar mais elementos analisáveis, como imagens em movimento e sons. Portanto, fazem parte das ferramentas de coleta de dados, as gravações audiovisuais realizadas durante os encontros. As ações gravadas em vídeo permitiram uma análise de imagens – as vozes e os movimentos do corpo, que ajudaram a entender o contexto para interpretação. (DURANTI, 2003)

Pela perspectiva de Erickson (1989), compreende-se que o uso de dados obtidos por meio de captações audiovisuais possibilita a geração de informações mais detalhadas e completas da interação presente no ambiente. Armazenar os dados das imagens faz com que o material continue em aberto para um possível retorno, assistindo-o repetidamente caso necessário, e selecionando os eventos mais representativos.

A câmera filmadora utilizada – SONY CDR – DVD408 – esteve presente em quatro dos cinco encontros presenciais, das 20 horas do curso, totalizando aproximadamente 8 horas de gravações. Cada gravação foi realizada em DVDs e os seus conteúdos transferidos para o computador para que pudessem ser feitas as análises e as transcrições. O processo digital auxiliou a recorrência de visualização da imagem e foi um fator facilitador para a edição e



seleção das imagens. O software para editar, selecionar e organizar os materiais digitalizados foi o Adobe Premiere CS6, editor de materiais audiovisuais.

O posicionamento da câmera visou a captação do maior número de participantes possíveis, pois durante as atividades muitos deles interagem e se manifestavam oralmente. Porém, por estar no papel de observador e professor, não pude redirecionar a câmera para o foco de fala do momento. Dessa maneira, as imagens captadas registraram interações múltiplas.

Os pressupostos teórico-metodológicos apresentados, que caracterizaram a pesquisa como qualitativo-interpretativa de caráter etnográfico, delimitaram as ferramentas que foram utilizadas para alcançar os objetivos, ou seja, pensar o uso das novas tecnologias como cultura digital e como levar isso para uma prática pedagógica dos professores de língua inglesa.

### **CAPÍTULO III**

## **EVENTOS DE LETRAMENTO DIGITAL: PARTICIPAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

A análise dos dados, do presente capítulo, visa apresentar o engajamento dos participantes na Oficina de Novas Tecnologias no Ensino de Língua Inglesa, que tinha como objetivo promover propostas para práticas didáticas e instrumentalização de professores para o uso de novas tecnologias em sala de aula.

Os dados gerados, por meio da captação em áudio e vídeo das oficinas, totalizam aproximadamente 8 horas de gravação. O grupo pesquisado constituiu-se de 15 docentes de língua inglesa. O material audiovisual registrou as atividades e como os participantes se orientaram para a participação, pela busca da assertividade das atividades propostas e por meio de suas interações em um ambiente pedagógico, equipado com tecnologias, como o computador e a internet.

Entretanto, para que haja uma melhor compreensão dos dados analisados pela metodologia da ACE, faz-se necessário compreender o perfil do grupo de participantes, visto que uma proposta êmica, respaldada pelo caráter etnográfico, pode tornar-se mais completa ao abordar fatores que possam desvendar e apresentar de forma efetiva os integrantes, e quais possíveis fatores socioculturais constituem suas identidades como indivíduos em suas esferas sociais.

Nesse sentido, também é parte integrante das análises para a pesquisa, além dos dados gerados por meio das gravações audiovisuais, os dados coletados por meio do questionário.

### **3.1 O perfil dos professores participantes da oficina**

Os professores que fizeram parte da pesquisa possuem visões diversas dos usos das tecnologias, mas também interesses em comum: como lidar adequadamente com os recursos das TIC.

Para entender suas necessidades e a forma como buscam o conhecimento, integra-se à pesquisa uma análise do questionário que permite melhor compreender o grupo de professores integrantes da oficina e quais são as suas visões e reflexões sobre as tecnologias,

além de conhecer melhor sua imersão e familiaridade com tais recursos, tanto em contextos sociais pessoais como em suas atividades profissionais como educadores.

### 3.1.1 O perfil dos professores participantes de acordo com as respostas do questionário 01

As perguntas que constituíram o questionário obedeceram a uma ordem de apresentação dos participantes, por critérios como: perguntas pessoais e profissionais relacionadas à docência, elaboradas nas formas quantitativas e dissertativas. As perguntas foram elaboradas com objetivo de contemplar questões que envolviam os usos de recursos tecnológicos pelos participantes.

Em relação ao tempo de docência, pode-se perceber (Gráfico 01) a presença de uma parcela maior de professores com uma significativa experiência, atuantes há mais tempo e que perceberam, mais claramente, as mudanças ocorridas no contexto escolar no que tange à tecnologia. O fator temporal pode gerar a percepção e a decisão de realizar atividades voltadas à imersão das TIC nos processos de ensino e aprendizagem possivelmente não abordados durante a sua formação docente.

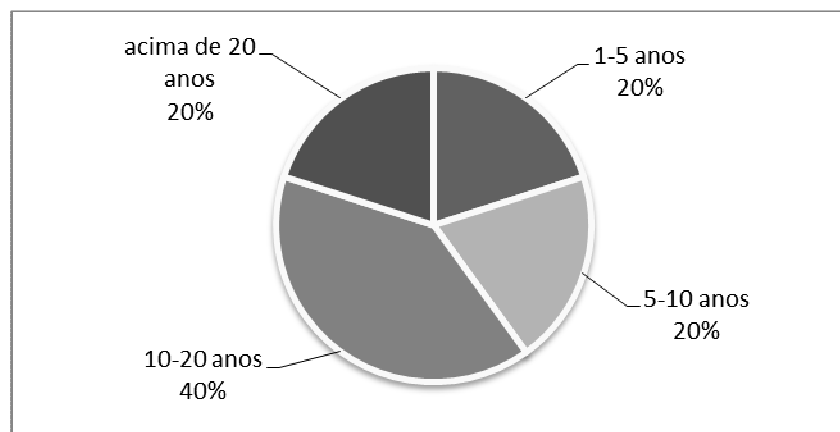


Gráfico 01 – Tempo de docência

Identificado o tempo de atuação profissional, parte-se então para tentar reconhecer a presença das tecnologias no cotidiano dos educadores<sup>9</sup>, procurando identificar habilidades em

<sup>9</sup> O contato prévio com os participantes já deixou evidente que todos faziam uso de alguma tecnologia e da internet, visto que parte das atividades possuíam carga horária cumprida a distância. Sendo assim, não houve a necessidade de questioná-los se faziam uso –sim ou não – das tecnologias, reafirmando o que discutem os NLS, em que é preciso questionar a cultura do “não”, pois todos são letrados, fazem uso da língua e de suas possibilidades. A importância está na compreensão em saber a partir de que categorias os indivíduos usam a língua em suas interações.

determinados usos de recursos tecnológicos voltados à internet e as suas possibilidades por meio da navegação online, sendo possível a escolha de mais de uma opção do questionário.

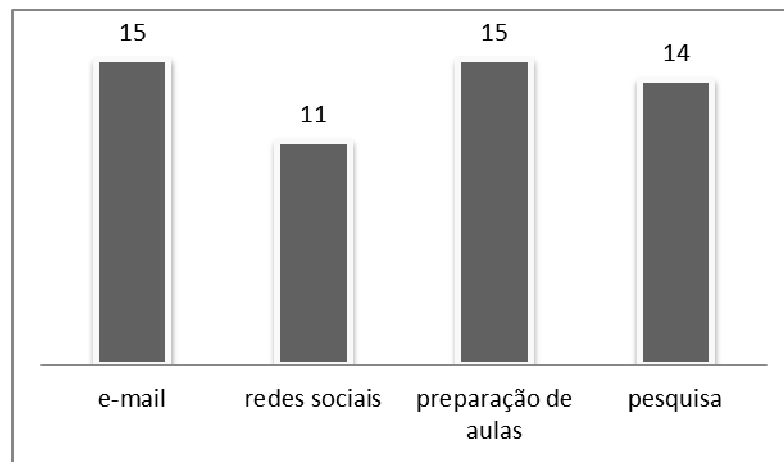


Gráfico 02 – Fins para os quais utilizam as novas tecnologias no cotidiano

No Gráfico 02 as alternativas propostas apresentam operações e funções básicas do uso das tecnologias e da internet, como o uso de e-mail e ferramentas de pesquisa, percebendo pelas respostas obtidas um equilíbrio entre elas, tendo destaque também para o uso cotidiano das redes sociais, que são crescentes estruturas de interação online cada vez mais segmentadas e difundidas (RECUERO, 2009),

Questionados posteriormente sobre a participação em redes sociais, todos os docentes afirmaram que possuem cadastro ou perfil em alguma rede social, o que confirma a afirmação de Recuero (2009) e demonstra um contato constante com o letramento digital. A adesão total dos professores demonstra que há sim um acompanhamento das novas formas de utilizar a internet além do uso mais comum que é a procura de informações em sites de buscas.

As redes sociais tornaram-se um ambiente da cibercultura, propício para o contato virtual entre os indivíduos, formando no ciberespaço um ambiente de convergência de conteúdos, são notícias, imagens, vídeos, em categorias e origem diversas que formam uma variedade de informações nelas publicadas (RECUERO, 2009). Os educadores estão inseridos efetivamente nessas estruturas sociais, compostas por diferentes indivíduos, sejam eles conhecidos em alguma instância, como outros professores ou até mesmo seus alunos.

Conhecendo, então, a familiaridade tecnológica cotidiana dos participantes no ciberespaço, parte-se então para os questionamentos que envolvem a tecnologia em sua esfera profissional de docência. As escolas passam a ser o alvo da questão, pois é preciso atender à

demanda das TIC na educação, desde que a escola seja também uma facilitadora, ao intermediar o encontro entre professores e os recursos tecnológicos disponíveis.

Ao serem listados os itens no questionário, os participantes selecionaram quais das tecnologias estão disponíveis na escola em que atuam (Gráfico 03), o que demonstrou o predomínio dos recursos básicos e tradicionais, como o computador e a TV pendrive<sup>10</sup>, seguidos do rádio e aparelho de DVD.

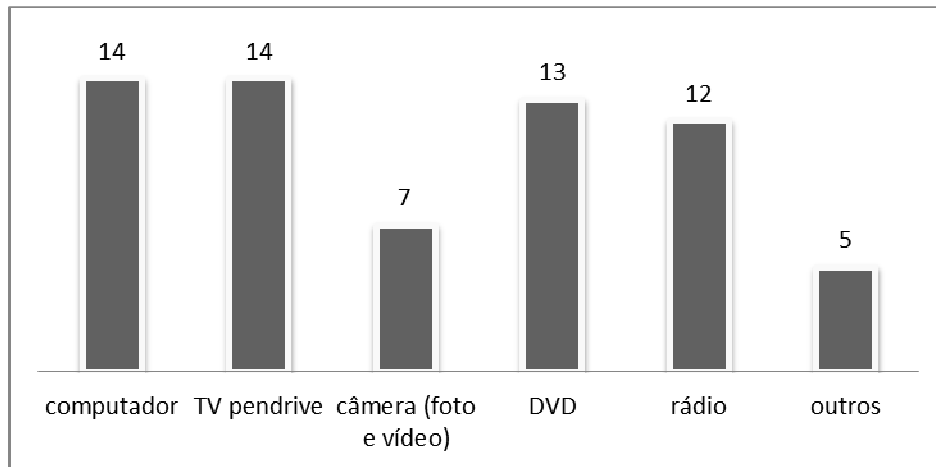


Gráfico 03 – Recursos tecnológicos disponíveis na escola

Por meio das notas de campo é possível verificar que não há um número suficiente de computadores nas escolas e muitas vezes elas não contam com o acesso à internet em todas as máquinas, havendo restrições para o uso. O mesmo ocorre com a TV pendrive que está presente nas salas de aula, de acordo com os relatos obtidos, mas nem sempre está em adequado funcionamento e manutenção. Essas são informações importantes para visualizar o ambiente em que os professores muitas vezes se encontram na busca por qualidade e condições estruturais adequadas para a realização de suas atividades.

Em relação às câmeras de fotografia e vídeo, estes itens estão presentes em menor número (7), o que demonstra limitações nos processos de criação de atividades que busquem o uso de recursos, como a produção de imagens ou a gravação audiovisual. Mesmo sendo um item presente nas descrições de tecnologias aliadas à educação nos PCNs, as câmeras ainda não fazem parte dos recursos disponibilizados ou adquiridos em número proporcional aos itens já citados, para os professores e alunos expandirem as possibilidades de suas propostas e atividades.

<sup>10</sup> A TV pendrive, como já apresentada em seção anterior, é mencionada especificadamente no questionário. Isso porque, os participantes, em sua maioria, são professores em escolas da rede pública estadual do Paraná, sendo este um dado relevante por se tratar de uma inclusão tecnológica da Secretaria da Educação do Paraná, ao propor, distribuir e manter nas escolas o aparelho para o seu uso no ensino.

Outros recursos indicados, como aparelhos de multimídia, data show e lousa interativa, aparecem na pesquisa, mas são os menos mencionados (8%). Em síntese, os dados mostram que as escolas, nas quais os professores participantes atuam, dispõem de algum recurso tecnológico.

É preciso analisar a frequência que as tecnologias fazem parte das aulas desses docentes, observando sua possível aprovação dos usos da tecnologia, assim como familiaridade. É o que veremos, a partir do gráfico a seguir.

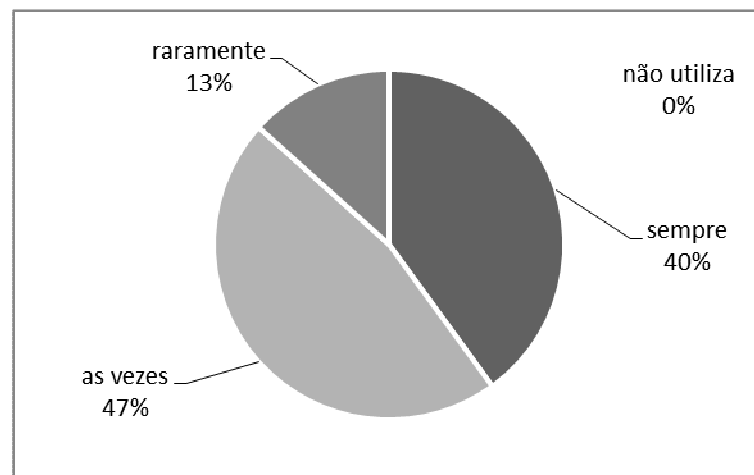


Gráfico 04 – Frequência que utiliza as novas tecnologias em aula

O resultado apresentando no Gráfico 04 demonstra que a tecnologia, quando utilizada, não se faz presente nas aulas com uma assiduidade marcante. A maior parte dos entrevistados aponta o uso ‘as vezes’ (47%) em sala de aula, o que leva a questionamentos sobre as razões do uso não ser tão frequente para todos. A resposta tornou-se possível graças às notas de campo redigidas durante a oficina, em discussões a respeito de quais seriam os fatores que levam o professor a deixar de usar a tecnologia. Nenhum participante afirmou não utilizar as tecnologias em aula.

Primeiramente, mesmo havendo interesse, as participantes alegam não ter o conhecimento que julgam ideal para o manuseio e produção de conteúdos por meio das TIC, além de descreverem a escola e sua estrutura como obstáculos para a utilização, quando os recursos estão em condições inadequadas de uso, mencionam a alta competitividade entre os próprios professores para reserva de equipamentos e disponibilidade em números não suficientes. O desconhecimento das ferramentas tecnológicas é o fator mais evidente.

Esse dado está relacionado com a participação dos professores em cursos ou eventos próprios envolvendo a temática das Novas Tecnologias e o ensino. As respostas para a

participação, vistas no Gráfico 05, apontam um resultado expressivo em que participam ‘às vezes’ (60%) e ‘não participam’ (20%) está superior à alternativa de rara participação (13%) e, finalmente, a menor parcela para os efetivos participantes (7%). A drástica diferença dos dados faz com que a questão proposta tenha atenção para compreender que os professores, por mais conhecimentos adquiridos e disponibilidades de recursos tecnológicos, não possuem em sua rotina, como formação contínua, a participação em atividades que envolvam as TIC.

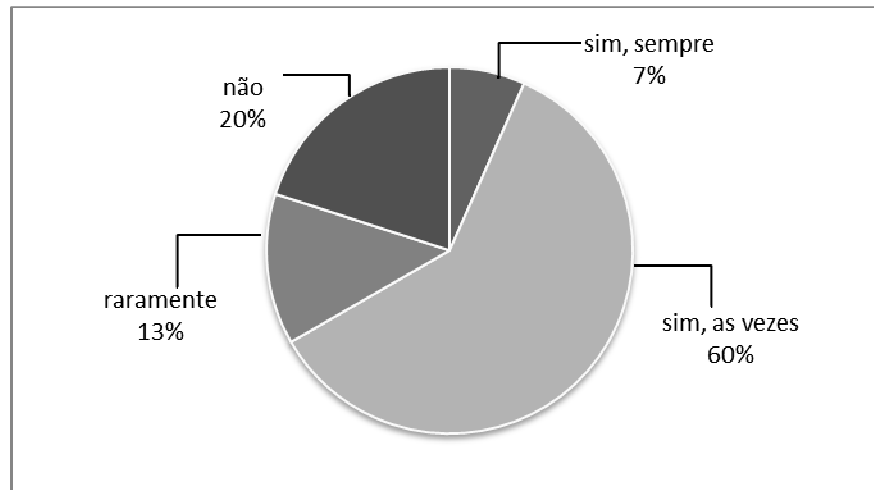


Gráfico 05 – Participação de encontros, congressos ou eventos que tratam de novas tecnologias no ensino

As respostas levam a indícios que há uma necessidade de suprir essa participação não contínua. As notas de campo e declarações indicam que o fato de não haver uma maior participação deve-se a não oferta de cursos ou eventos destinados ao tema com a frequência desejável. Os professores alegam que os cursos realizados por eles não são propostos por setores ligados à educação, mas sim iniciativa própria para aulas em escolas de informática ou a busca por orientação de pessoas da família e colegas de trabalho.

Esta questão vem ao encontro com os apontamentos teóricos realizados em seção anterior pensando no principal elemento entre as tecnologias e o ensino – o fator humano. Destaca-se a necessidade de propostas que visem auxiliar as habilidades dos profissionais da educação, disponibilizando cursos e eventos de capacitação de maneira constante e acessível.

Os dados, até aqui, demonstram a forma como o professor lida com a tecnologia e como os recursos estão disponíveis para o uso dentro dos espaços de ensino. Além desses aspectos, compreender a percepção do professor com relação à tecnologia presente no cotidiano de seus alunos é um componente identificador de como o educador é consciente diante das transformações sociais.

O gráfico a seguir demonstra que os professores sabem que os alunos têm tecnologia pessoal a sua disposição, indica que o educador distingue e reconhece o fato da presença de elementos tecnológicos diversos no dia-a-dia de seus alunos, percebe seus comportamentos e isso pode se refletir na maneira didática de agir, oportunizando novas experiências em sala de aula.

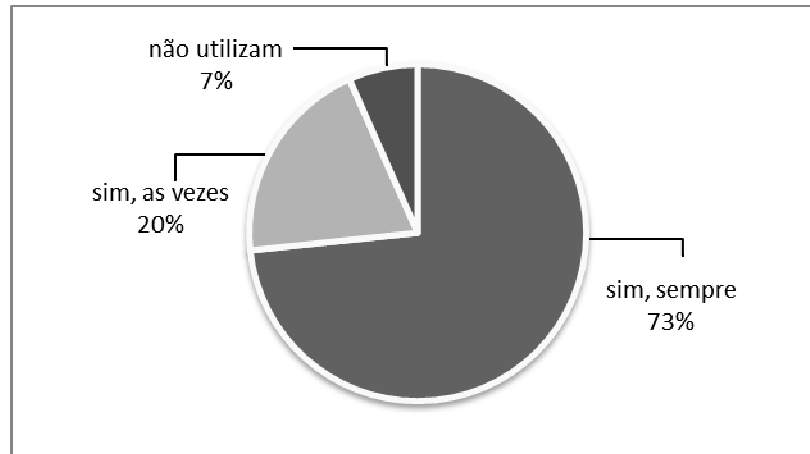


Gráfico 06 – Observa os alunos utilizando recursos tecnológicos pessoais

Os professores observam o uso constante de recursos tecnológicos por seus alunos, recursos esses de caráter pessoal, como aparelhos celulares, reprodutores de músicas, câmeras fotográficas, notebook, dentre outros. Além de demonstrar que o professor percebe as transformações e hábitos de seus alunos em sala de aula, o reconhecimento de uso constante representa a maior fatia, entre “sempre” e “às vezes” (93%). O número expressivo desmistifica a visão da não inclusão ou do não letramento digital de alunos da rede pública – maioria da clientela atendida pelos professores, levando a crer que as tecnologias estão mais acessíveis e tornaram-se produtos considerados essenciais na comunicação para muitos desses estudantes.

Destacamos, anteriormente, a relação entre tecnologia e o inglês como idioma amplamente presente nesse contexto, por isso, cabe também compreender a relação entre os docentes e suas diferentes habilidades com a língua inglesa diante dos recursos tecnológicos.



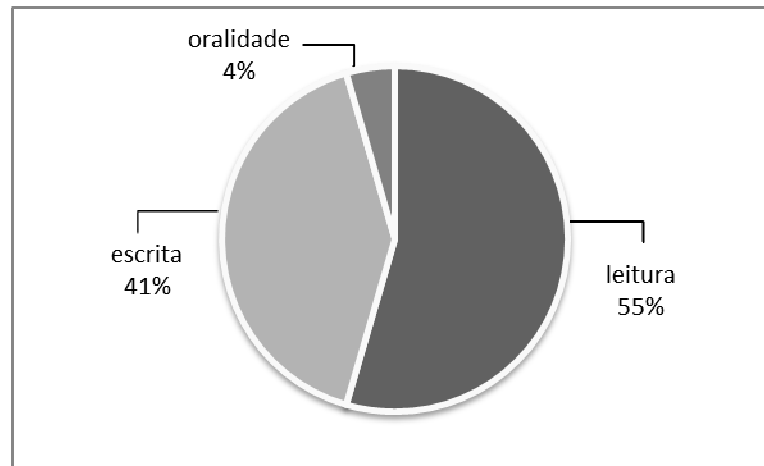


Gráfico 07 – Habilidades da língua inglesa que possui maior afinidade ou fluência

A afinidade ou fluência em maior destaque é a de leitura (55%), seguida pela escrita (41%), tendo a oralidade pouca representação (4%). O contato com a língua inglesa em atividades de leitura e escrita abre possibilidades para que façam uso dessas habilidades associadas às tecnologias, pois a maior parte da compreensão de fatores como funcionalidade e conteúdos que articulam o inglês às tecnologias se faz por meio de textos. Entretanto, a restrição encontrada para com a prática não contemplativa da oralidade do idioma pode vir a dificultar a inserção de textos não escritos, como vídeos, arquivos de voz e conversações via sistemas online tele presenciais, cada vez mais presentes no contexto tecnológico multimidiático.

A partir dos dados quantitativos do questionário, e da descrição da visão do grupo que compôs a oficina percebe-se que os professores participantes são interagentes (PRIMO, 2009), ativos com os processos de tecnologia online, estão conscientes dos usos de recursos tecnológicos para o ensino, porém encontram alguns fatores que limitam o uso mais frequente dos aparatos das TIC, como as estruturas físicas disponíveis nas escolas, a falta de preparo e pouca familiaridade com o uso das tecnologias como recurso pedagógico.

Além disso, os professores são conscientes da presença da tecnologia nos usos cotidianos de seus alunos e reconhecem a possibilidade de integrar ainda mais os recursos das TIC com seus projetos de ensino e aprendizagem, podendo ser associados às suas habilidades de leitura e escrita com a língua inglesa.

### 3.1.2 O perfil dos professores participantes por meio dos dados qualitativos do questionário 01

Ainda, como parte dos dados obtidos por intermédio da aplicação do questionário com o grupo participante da oficina, duas perguntas de caráter qualitativo foram realizadas, oferecendo nesses espaços a oportunidade de complementar ou dissertar sobre os assuntos pertinentes à pesquisa.

A primeira pergunta tratou dos fatores que lidam com a visão de letramento e como os textos estão presentes no cotidiano dos professores, por meio da questão: “Em seu cotidiano, lê e escreve que tipos de textos em português?” Procurou-se também observar de que forma a leitura e a escrita estão circulando nas atividades dos professores e quais os textos mais recorrentes que leem ou escrevem.

Os textos de maior incidência apontados foram os textos de caráter acadêmico, de pesquisa ou relacionados às práticas docentes. Os professores demonstraram disposição para darem continuidade à formação profissional, produzindo ou tendo contato com textos que supram suas necessidades para aquisição de conhecimento, ou então complementação curricular.

Outros textos recorrentemente citados foram os de circulação online, como e-mails, textos compartilhados em redes sociais, mais uma vez reforçando a já integração dos professores na realidade virtual vigente. Além disso, a versatilidade dos gêneros também se destaca na busca por leituras e produções textuais encontradas nas respostas que estão relacionadas com as necessidades e as atividades dos participantes, não apenas como professores em seu aspecto profissional, mas em suas ações pessoais, como por exemplo, as narrativas ficcionais, literatura clássica, livros de autoajuda, revistas, obras ligadas à religião e até mesmo à composição musical.

A segunda questão realizada focou na forma como os professores acreditam que as tecnologias podem auxiliar no ensino de outro idioma nas escolas, sendo esta: “Quais os recursos tecnológicos você acredita serem úteis no ensino de língua inglesa e por quê?”. Seguem algumas respostas transcritas a seguir:

Gêneros digitais como e-mail, redes sociais, blogs, podcasts, etc. São gêneros motivadores e interessantes e faz parte do mundo real. São ferramentas que despertam maior participação dos alunos no processo de aprendizagem.  
(Silvana)

Internet, TV pendrive, DVD e vídeos. Esses recursos são importantes para que o aluno interaja melhor com o conteúdo e também aprenda com mais facilidade.  
(Elaine)

Tipologia textual que abrange todas as habilidades a serem trabalhadas em L.I de modo atualizado. A importância se dá pela completude desse trabalho. (Roberta)

Tecnologia com interatividade, como jogos eletrônicos. Aprender tem q ser agradável. (Paulo)

Por essas respostas apresentadas evidencia-se a noção de interatividade, ação que resulta em um processo de troca de ações em que haja uma forma não passiva do recebimento das informações. (PRIMO, 2009). A interação nesse caso é observada como uma forma de tornar a aula mais dinâmica e com ações de respostas mais imediatas entre professor e aluno. As respostas caminham para um ambiente educacional colaborativo e coconstruído em que os alunos possam ativamente desenvolver suas atividades, despertando o interesse para as habilidades da língua inglesa.

Além dessas observações, outras respostas da mesma questão fazem menção à estrutura da escola e ao desempenho obtido por meio do que é disponibilizado aos professores.

Acredito que todas que estiverem disponíveis, porque na maioria deles a língua inglesa é predominante e requer conhecimento mesmo que mínimo do usuário, e/ou leitor. (Marcela).

Todos os recursos desde que estejam disponibilizados na escola. (Odete)

As afirmações fazem referência à integração e parceria entre professores e escola, que julgam a possibilidade dos recursos tecnológicos serem utilizados em sala de aula à medida que essas ferramentas estão disponíveis, ou seja, a escola é responsável por esse aspecto do letramento digital, sendo o professor um mediador entre as TIC e suas formas de inserção nas práticas docentes.

Ainda nas referidas respostas encontra-se também a preocupação em fazer o uso correto das tecnologias em sala de aula, por meio da seguinte resposta:

Utilizar computadores e televisão ajuda deixar a aula mais dinâmica e interessante. Porém é bom ter um objetivo na utilização destes recursos e não passar um vídeo por passar. (Leila)

Essa preocupação não foi apresentada em muitas respostas, sendo importante a orientação dos usos dos recursos não como um pretexto ou apenas a troca da plataforma, o livro impresso para a tela, mas sim a criação de uma consciência de uso adequado das

tecnologias. O fato de não haver mais respostas nesse sentido pode estar relacionado com a não familiaridade com as ferramentas e a não orientação e realização de cursos e atividades específicas que tenham como objetivo criar um direcionamento para as propostas de usos das Novas Tecnologias nas escolas.

Por fim, complementando as respostas, há de se ressaltar a preocupação em lidar com as tecnologias adequadamente, como se observa a seguir:

O computador por ser uma biblioteca virtual, a TV pendrive porque enriquece a nossa aula. O data show também, mas não sei manuseá-lo. (Renata)

Por essa resposta, vemos a compreensão de um recurso citado, o data show, que é visto pela professora como importante instrumento, ou seja, há a noção da importância e de suas possibilidades, mas não há o saber técnico para isso. O professor tem interesse, porém não o usa, interferindo, muitas vezes, nas escolhas de conteúdos e na forma de expor os conhecimentos e elaborar projetos, o que pode significar ainda não ter se constituído uma cultura digital pedagógica.

Na sequência, na terceira questão, focou-se na reflexão do professor sobre como as tecnologias influenciaram no letramento dos alunos, ou seja, suas formas de lidar com a leitura e escrita. A pergunta feita: “As novas tecnologias mudaram e/ou estão alterando os modos de ler e escrever? Se sim, como?”

Sim. Com as novas tecnologias surgiram muitas oportunidades, facilitou a pesquisa, a leitura e a escrita. A comunicação entre as pessoas tornou-se mais rápida e ágil. (Marília)

Ler ou pesquisar passou a ser bem mais preciso e rápido. Professor mais dinâmico e informado tanto aprende como ensina. (Paulo)

Sim. A conexão e a interação entre as pessoas demandam cada vez mais rapidez e textos assertivos. (Anne)

Sim. Percebemos uma nova lista de palavras, símbolos devido a mensagens de celulares redes sociais. (Silvana)

As respostas apresentadas são manifestações sobre a forma como os modos de ler e escrever se modificam por intermédio das tecnologias. As respostas correspondem a uma visão em que neologismos, dinamicidade e informação circulam com mais facilidade e oportunizam a criação de textos e leituras que transformam os modos tradicionais de estar em contato com textos na sociedade. Outras respostas também possuem observações sobre as

formas de escrita, mas salientam a forma como alguns fatores interferem na relação entre a escrita dos gêneros virtuais e dos gêneros tradicionais.

Sim. Especialmente a escrita, mas a escrita culta por causa das redes sociais. Os nossos alunos ainda estão voltados para os jogos. (Renata)

Sim. Muitas vezes os alunos escrevem da mesma maneira que o fazem em mensagens de celular e redes sociais. Quanto à leitura, eles não têm paciência e concentração para lerem textos um pouco mais longos. (Marcela)

Sim. Principalmente em e-mails e redes sociais as pessoas estão abreviando muito as palavras e usando alguns códigos para se comunicarem o que acaba alterando a forma correta de escrever. (Elaine)

Os dados mostram que os professores reconhecem o uso das tecnologias como ferramentas de escrita, porém, estão preocupados com as alterações em relação à noção de tempo dedicado à leitura. Com a forma de escrita, as preocupações são com as abreviações trazidas da virtualidade para os textos tradicionais. Entretanto, as formas de escrita abreviadas ou o uso de jogos, como citados na resposta, nem sempre são sinais prejudiciais do uso da escrita e dos processos de leitura, visto que novos suportes geram novas formas de interagir e consequentemente de escrever e ler.

Torna-se evidente a necessidade de uma conscientização, por parte do professor, de que a escrita pode ter diferentes objetivos e que deve ser adequada aos seus diferentes suportes, é esse o conceito de escrita que o educador deve levar ao aluno, construindo a compreensão e o conhecimento dos usos variados da língua.

Em algumas respostas encontramos afirmações menos positivas com relação à junção de tecnologia e os modos de leitura e escrita:

No momento elas não estão sendo bem utilizadas. O ato de escrever está bem prejudicado. (Valéria)

Sim. As pessoas leem menos e leem apenas o que está no computador. (Joana)

Os excertos apresentados mostram que os professores ainda apresentam visões limitadas para os usos das tecnologias. Isso porque as respostas podem ser reflexos de uma preocupação dos professores em como os alunos lidam com a escrita e com a leitura, e os argumentos apresentados reforçam a necessidade de criar um vínculo mais seguro e sólido entre professores e tecnologias aliados às transformações na sociedade contemporânea.

Os dados analisados do questionário evidenciaram características e particularidades do perfil dos participantes da oficina. Traçado este perfil dos professores, dá-se continuidade à pesquisa analisando os eventos de letramento, pois, por meio da fala-em-interação, apresenta-se uma análise de como a cultura digital dos professores aparece em sua participação nos eventos de letramento digitais propostos na Oficina de Novas Tecnologias para o Ensino de Língua Inglesa.

As análises também objetivam mostrar como os professores se orientam em tais eventos, e demonstram seu engajamento nas discussões e propostas direcionadas para o ensino de língua inglesa por meio das tecnologias e letramento digital.

As análises da fala-em-interação são subsidiadas pela já apresentada perspectiva teórica da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) (SCHEGLOFF, JEFFERSON, SACKS, 1977; GARCEZ, 2008).

A geração de dados por meio de gravação audiovisual dos encontros, nas aulas na Oficina, possibilitou a identificação de sequências de fala-em-interação, subtraídas para a presente análise. Pontua-se que, na análise, os segmentos selecionados não seguem sua ordem cronológica de acontecimentos, sendo o critério de escolha o reconhecimento de dados pertinentes para cada asserção proposta nas seções a seguir.

### **3.2 - A cultura digital dos professores**

Durante as oficinas, os professores participaram de eventos de letramento digital, em que o objetivo era aprimorar os seus conhecimentos e habilidades, por meio das novas tecnologias, conforme propostas elaboradas e apresentadas nos planos de aulas e objetivos de cada encontro, descritas anteriormente. Os eventos de letramento analisados descrevem e revelam a forma como eles compreendem e lidam com as tecnologias para uso pessoal e, também, nos processos de ensino, inserindo-se na intitulada cibercultura. (LÉVY, 1999)

Primeiramente, os dados de fala-em-interação retratam como os participantes apresentam algumas definições de aspectos relacionados à cultura digital.

O evento intitulado *a noção do hipertexto* foi realizado em um dos primeiros encontros da oficina. Nesse evento, o pesquisador e professor ministrante da oficina (sob o pseudônimo Diego), estava dissertando sobre as novas práticas de leitura proporcionadas pelas tecnologias, assim como o surgimento de novos gêneros textuais advindos da cibercultura. A sequência a seguir apresenta um momento em que foi abordada a noção de

hipertexto, e a participante Anne se engaja, apresentando sua comparação com relação ao tema.

**Excerto 01 – A noção do Hipertexto – Oficina.**

01 Diego: ((na frente da sala, participantes sentados em seus  
02 computadores.))  
03 Diego: Vocês acham que é um texto que >pode vir< a  
04 modificar mu:ito as formas de leitura? (0,3)  
05 Anne: Olha professor eu acho assim (.)ah: >eu comparo a  
06 questão do hipertexto<, com as rodas de nota,  
07 °rota°=(0.2)  
08 Diego: =Rodapé?  
09 Anne: É rodapé, >tem certeza?< ((olha para Diego))  
10 Diego: É.  
11 Anne: >Porque por exemplo<(.) Principalmente em (0,1)  
12 Bíblia né? que são textos mais difíceis né? Vai ter  
13 assim (.) é uma forma virtual do(0,3)é(.) é uma  
14 analogia que a gente pode fazer <com> notas de  
15 rodapé, não é?  
16 Diego: É, >também< É. é (.) >Vamos dizer assim<, é uma  
17 opção a mais que você tem ali no texto né, que pode  
18 te dar mais informação.

No excerto, é possível ver o engajamento dos participantes por meio das suas falas. Ao realizar a pergunta (linha 04), Diego não direciona a tomada de turno a um participante específico, sendo assim, Anne se autosseleciona, após os décimos de segundo depois da pergunta de Diego, e não responde diretamente à questão >pode vir< a modificar mu:ito as formas de leitura? (linhas 03 e 04), mas faz sua resposta com o comparativo do hipertexto a outro texto. Seguindo sua elocução, Anne em *nota, °rota°=(0.2)* (linhas 05 e 06) inicia e realiza autorreparo, Diego também inicia reparo em *=Rodapé?* (linha 08) e, na sequência, Anne repete em pergunta >tem certeza?< (linha 09). Sua fala se alinha ao olhar para Diego que, na subsequência, como ação preferida, confirma *É.* (linha 10).

Anne está, então, pela confirmação de Diego, autorizada a retomar o turno e dá continuidade a sua fala. Sua iniciação se dá, exemplificando, citando as notas de rodapé presentes na Bíblia, como uma analogia ao hipertexto. Durante sua fala, Anne se utiliza, diversas vezes, da elocução *né?* (linhas 11 e 12) e finaliza com a fala não abreviada *não é?* (linha 15). Tais momentos de fala marcam a procura por ratificação por Diego de sua fala. Em adjacência, Diego ratifica com *É, >também<* (linha 16). A fala de Anne demonstra a busca por uma confirmação de seu raciocínio comparativo, no que pode ser percebida sua concepção do meio virtual, o hipertexto, associada a uma ideia ainda do meio físico dos livros, as notas de rodapé. Ainda que seja possível realizar tal analogia, como também aponta

Marcuschi (2000), o hipertexto acaba comparado a uma forma mais limitada do texto impresso, não sendo considerando seus conteúdos mais relevantes, como a não-linearidade, e seu caráter multifuncional e interativo por exemplo. (MARCUSCHI, 2000; LÉVY, 1999).

Em continuidade ao excerto anterior, a sequência de turnos a seguir revela outra participante, Célia, que toma o turno, complementando e apontando especificidades do hipertexto.

### Continuação do Excerto 01 – A noção do Hipertexto – Oficina.

19 Diego: isso.  
 20 Anne: né.  
 21 Célia: mas [*>as vezes<*]-  
 22 Diego: [Mas] °hum°. ((Diego e Anne olham para Célia))  
 23 Célia: a nota de rodapé eu tiro mais como explicativa, né(.)  
 24 ali não, ela te leva pra um outro lugar(.) ela as  
 25 vezes tá falando de uma notícia, falam, faz  
 26 referência de uma outra que já aconteceu e ali você,  
 27 e clica e você vai ver <aquela notícia que já  
 28 aconteceu>.(Célia olha para Diego )  
 29 Diego: °°é°°  
 30 Célia: >Então< não vai explicar aquele termo, >°vai dá de  
 31 novo°<, ((Célia olha para Anne e para Diego))  
 32 Diego: °°é°°  
 33 Célia: então é um texto dentro de um ou:tro texto.  
 34 Diego: é exatamente.

Os pares adjacentes no início do excerto se concretizam nas falas de Diego e Anne, (linhas 19 e 20), porém Célia se autosseleciona para dar início a seu turno, dando continuidade ao evento, por meio de, *mas [*>as vezes<*]*- (linha 21) que é ratificada por Diego, com um continuador pela expressão °hum°. (linha 22). Célia então se alinha e retoma o turno, engajando-se com a tentativa de definir o que é um hipertexto.

Célia toma o turno, acrescentando um dado novo à definição apresentada por Anne. Iniciando com *A nota de rodapé eu tiro mais como explicativa* (linha 23) e *ali não* (linha 24) – sendo *ali* a referência para o hipertexto - *ela te leva pra um outro lugar* (.) (linha 24). Em sua elocução, Célia apresenta seu conhecimento das possibilidades do hipertexto, em uma fala mais direta, com menos pausas e lapsos de tempo. Na sequência, Diego retoma o turno °°é°° (linha 29), com isso Célia sente-se autorizada para dar continuidade à sua fala, complementando sua elocução anterior. A sua contribuição vai também definir outra característica do hipertexto em *então é um texto dentro de um ou:tro texto* (linha 33). A fala de Célia é concluída pela retomada de turno de Diego, que confirma as afirmações de Célia, com *é, exatamente* (linha 34), validando a contribuição dela para o evento.



Assim, Célia participa apresentando como compreende o hipertexto, neste caso, ampliando as definições de Anne. Ainda na fala de Célia é possível perceber diferentes argumentos utilizados, procurando destacar que o hipertexto vai além das tradicionais formas que conhecemos de escrita, tendo características próprias, como a forma de continuidade textual, a possibilidade de múltiplas escolhas de leitura, influências paralelas por outros temas, e não segue uma ordem linear de leitura (MARCUSCHI, 2001).

Na sequencialidade da ação, Célia faz outra iniciação, continua engajada na ação de definir a noção do hipertexto, e apresenta relatos de caráter pessoal do uso do hipertexto.

### **Continuação do Excerto 01 – Segmento 01 – A noção do Hipertexto – Oficina.**

35 Célia: *you vai acabar lendo, >tanto que<, às vezes como*  
 36 *you disse, a gente se perde(.)*  
 37 Diego: °°é°°  
 38 Célia: *>são tantas informações< °tantas coisas° que você*  
 39 *começa a clicar e acaba indo parar em um lugar que*  
 40 *[you não queria hhhh]*  
 41 Diego: [hh] *A hora que you vê, you já(.) tá longe.*  
 42 ♂♀ [HH°hh°]  
 43 Célia: [hh] *NOSSA, mas não era isso que eu tava querendo*  
 44 *deixa [eu voltar]*  
 45 Diego: [E FOI indo], *<foi indo>. né? e é bem isso, a*  
 46 *comparação com a nota de rodapé é só essa questão de*  
 47 *>ver que assim<, no texto normal, a nota ela tá ali,*  
 48 *vamos dizer assim, não é o texto, continuidade do*  
 49 *texto, é uma informação a mais(.) né? JÁ o*  
 50 *hipertexto, como foi dito, não é: só uma explicação,*  
 51 *>só uma opção< mas é essa possibilidade de vá:rias*  
 52 *né, de vários caminhos. De you <estar num assunto>*  
 53 *e ir pra outro (.) de ir e voltar e não ter uma*  
 54 *linearidade.*

Célia faz uma iniciação e enfatiza a experiência por meio do uso do hipertexto e de suas implicações para a leitura *you vai acabar lendo, >tanto que<, às vezes como you disse, a gente se perde (.)* (linhas 35 e 36), retomando uma ideia antes relatada por Diego, que, segundo o diário de campo, faz referência à forma como o usuário, ao estar diante de diversas possibilidades de clicar e expandir as informações pelo hipertexto, e acaba desviando sua atenção inicial.

Ainda nesse excerto, Célia apresenta sua ideia, por meio de uma fala mais acelerada *>são tantas informações< °tantas coisas° que você começa a clicar e acaba indo parar em um lugar que [you não queria hhhh]* (linhas 38, 39 e 40). Célia finaliza com uma risada e acaba tornando o turno seguinte possível de ser retomado por Diego, que, por meio de risos em sua iniciação, complementa o que Célia apresentou [hh] *A hora que you vê, you já(.) tá*

*lo:nge*. (linha 41). A fala de Diego tem uma micropausa e segue com a fala em prolongamento de som ao falar *lo:nge*, o que leva a uma participação coletiva dos demais, também com alguns risos audíveis, transcritos na linha 42. Célia, na sequência, inicia com risos em som mais audível e depois apresenta uma fala mais descendente em primeira pessoa, *[hh] NOSSA, mas não era isso que eu tava querendo deixa [eu voltar]* (linhas 43 e 44). As risadas presentes nas falas indicam, na participação, o reconhecimento de uma ação que muitas vezes não é perceptível no ciberespaço, e se considerar perdido em meio às informações torna-se um fato curioso, porém não um caso isolado, sendo compartilhado pelos participantes, e notam pelo riso que muitas vezes essa noção de localização e controle de informações é devido à maneira desorientada de estar em meio à cultura digital.

O que o excerto apresenta é uma situação analisada e recorrente ao hipertexto que Lévy (1999) descreve nas situações de navegação pela internet, como sendo a navegação por pilhagem. O usuário pela pilhagem está vagamente interessado em um assunto, porém está pronto para desviar a atenção a qualquer momento sem saber ao certo o que procura. Com o tempo, em contato com as ferramentas digitais, o usuário passa a adquirir diferentes experiências pessoais que o torna apto a ter uma autonomia relativa sobre suas buscas e navegações quando se depara com hipertextos.

Em continuidade, Diego toma o turno e apresenta o que poderia ser uma conclusão, tendo como base as duas opiniões expostas por meio das falas de Anne e de Célia. Inicialmente Diego faz referência ao que Anne apresentou, com o comparativo do hipertexto com as notas de rodapés tradicionais nos textos impressos, nas linhas 48 e 49, em que fala das notas *continuidade do texto, é uma informação a mais*. Diego valida esse aspecto apresentado por Anne e soma a esse argumento aquele dito por Célia sobre o hipertexto *não é: só uma explicação, >só uma opção< mas é essa possibilidade de vá:rias né, de vários caminhos*. (linhas 50 a 52). Diego utiliza *né* (linha 51) como continuador, uma vez que o tempo deixado na sequência não é suficiente para alguém tomar o turno. Diego conclui, ao tomar o turno na linha 45, incluindo em sua fala as ideias expostas por Anne e Célia, validando a participação das duas como pertinentes.

Por esse evento, percebe-se que há a noção do hipertexto dialogando com questões de formatações textuais ainda tradicionais, como as notas de rodapé, mas que a cultura digital vai tornando tal comparação pertinente. Assim, amplia-se a sua percepção para a nova estrutura textual e para novas experiências interativas com o texto escrito digital. A presença dessas novas noções de construção textual, encontradas nos novos suportes tecnológicos,

representa uma mudança de aspectos culturais das participantes, contemplando o caráter mutável e simbólico da cultura, como a define Geertz (1978).

As formas como os participantes podem demonstrar sua inserção na cibercultura são diversas, uma delas é demonstrando certa apropriação de alguns fatores tecnológicos, adquirida por meio de sua experiência. Isso pode ser evidenciado no exercício prático ocorrido durante a oficina, como apresenta o próximo segmento.

O excerto é parte de um evento ocorrido em um dos encontros, em que Diego apresenta aos professores a ferramenta de captura de materiais audiovisuais da internet e propõe atividade prática de como salvá-los no computador sem a necessidade de haver uma conexão com a internet para reproduzi-los. Como complemento a essa observação, dados do diário de campo mostram que essa foi uma das principais atividades requisitadas pelos professores. Eles se engajaram nessa atividade, mais especificadamente realizada por meio do *software ATubeCatcher*, disponível gratuitamente, sendo os vídeos extraídos do site *YouTube*, popularmente conhecido por seu variado acervo audiovisual online.

No dia referente ao evento descrito, os participantes já haviam sido apresentados ao software utilizado e também já haviam conversado sobre a estrutura escolar na qual lecionam, no que diz respeito à oferta de computadores disponíveis e o acesso à internet.

A disposição física, descrita na forma como estão localizados os participantes, apresenta Diego sentado à frente na sala, comandando o computador com a sua tela de execução projetada na tela, os demais participantes sentados cada um em um computador, do qual conseguem observar a projeção das ações do computador de Diego.

### **Excerto 02 – Baixando e convertendo vídeos da internet. – Oficina.**

```

01 Diego: PEGAMOS o endereço do vídeo(.) lá no youtube, lá em
02         cima né, >na URL<(.) selecionamos, copiamos(.) e no
03         ATubeCather colamos.
04         (2,7)
05 Diego: OK? E AQUI a gente vai ver o perfil de saída (.)
06         clicando nessa seta aqui OH >nessa setinha preta<
07         vai abrir(0,3) várias opções pra gente (0,4) um:itas
08         opções, então a gente vai escolher aqui o forma::to.
09         (0.4) [ ahn(.)]
10 Anne:         [°°MPEG°°]
11 Diego: qual?
12 Anne:         MPEG.
13 Diego: pode ser o MPEG(.) vamos ver onde tá (.) o MPEG um
13         (.) aqui MPEG um(1,2)tá por ordem alfabética, então
14         vocês vão até a letra M, °tem lá MPEG um°(1,4) ou
15         vocês podem também escolher o formato: AVI. AVI XVID,
         aqui(.) são os formatos compatíveis pra tv pendrive.

```

16 Célia: AVI o quê?  
 17 Diego: esse AVI AQUI, AVI compatível XV(.)ID.  
 18 Célia: °°XVID°°  
 19

Diego, sentado em seu computador, se alinha para dar as instruções a serem seguidas para a realização da atividade. Em sua elocução, apresenta um passo a passo de uma ação gerada virtualmente e projetada em uma tela, iniciada pela linha 01 *PEGAMOS o endereço do vídeo(.) lá no youtube*. Dando sequência, Diego segue com as orientações de ação para os participantes *selecionamos, copiamos (.) e no ATubeCather colamos* (linhas 03 e 04). Na sequência, há uma pausa, possivelmente para que os participantes realizassem a ação, entretanto Diego já retoma o turno de fala, com *OK? E AQUI a gente vai ver o perfil de saída*. (linha 05). A pergunta de Diego em *OK?* tem sonoridade alta e estável, não seleciona nenhum participante em sua fala contínua sem que haja tempo suficiente para que alguém possa tomar o turno, sendo apenas uma forma de retornar o turno. Pela transcrição gestual dos participantes, ao acompanharem as indicações de Diego, observa-se a multimodalidade na medida em que as explicações são realizadas, expostas visualmente na tela, e ainda transmitidas por meio da fala e dos textos em práticas de leitura (COPES; KALANTZIS, 2000; STREET, 2012).

A seguir, Diego dá continuidade à proposta da atividade realizada, *então a gente vai escolher aqui o forma::to*. (linha 08) em que o prolongamento do som ao final da elocução e a pausa que Diego faz, seguida por uma interjeição *ahm* (linha 09), gera uma iniciação elaborada por Anne, ao se autosselecionar e tomar o turno para se engajar na atividade de escolha e sugerir o formato de vídeo a ser salvo pelo programa, em uma sonoridade mais baixa do que os do entorno, °°MPEG°°. (linha 10). Diego faz uma iniciação de reparo na sequência na linha 11 *qual?* e autoriza Anne para repetir sua fala de sugestão, feita agora em som enfatizado em MPEG. (linha 11). Diego retoma o turno, aceitando a sugestão de Anne *pode ser o MPEG*. (linha 12), demonstrando uma negociação para a ação de escolha a ser realizada no programa do computador.

Com essa fala, Anne se engaja e sugere um formato de vídeo, demonstrando um conhecimento digital já adquirido e compartilhado. Anne sugere o formato MPEG por ser uma extensão de arquivo de vídeo capaz de ser visualizada em equipamentos multimídia, como a TV pendrive, utilizada por ela e como equipamento presente nos espaços escolares, como relatado em seções anteriores deste trabalho. Assim, identifica-se a cultura digital e uma necessidade profissional da participante, que se engaja para sugerir um formato de vídeo, em

determinada parte da atividade, verificando seu conhecimento e expondo sua sugestão aos demais presentes.

Ainda tratando das escolhas dos formatos de vídeo, Diego, após validar a sugestão de Anne, continua sua explicação e apresenta outra possibilidade do exercício *ou vocês podem também escolher o formato: AVI. AVI XVID, aqui(.) são os formatos compatíveis pra tv pendrive.* (linhas 15 e 16). Diego se apropria da sugestão feita por Anne para a escolha anterior, MPEG, e em sua fala reforça que tanto o formato sugerido por Anne quanto o AVI XviD são suportados pelo equipamento multimídia, pela palavra *são* e que seriam estas as maneiras como todos teriam resultados positivos com tal uso.

Na mesma sequência, observa-se, a seguir, outro aspecto referente à apropriação da cultura digital, quando, no mesmo exercício, outra participante, em sua iniciação, pretende compreender os elementos relacionados a tecnologias expostos naquele determinado momento.

### **Parte do Excerto 02 repetido – Baixando e convertendo vídeos da internet. – Oficina.**

13 Diego: pode ser o MPEG(.) vamos ver onde tá (.) o MPEG um  
 13 (.) aqui MPEG um(1,2)tá por ordem alfabética, então  
 14 vocês vão até a letra M, °tem lá MPEG um°(1,4) ou  
 15 vocês podem também escolher o formato: AVI. AVI XVID,  
 16 aqui(.) são os formatos compatíveis pra tv pendrive.  
 17 Célia: AVI o quê?  
 18 Diego: esse AVI AQUI, AVI compatível XV(.)ID.  
 19 Célia: °°XVID°°

Após terem sido orientados a escolher o formato de vídeo AVI XviD por Diego, Célia faz uma iniciação *AVI o quê?* (linha 17), em tom ascendente, comprovando a não compreensão do que lhe fora dito, e a não familiaridade com a possibilidade apresentada. Diego responde e demonstra no computador em *esse AVI AQUI, AVI compatível XV(.)ID.*(linha 18), que na sequência é repetido por Célia na linha 19, XVID, com uma fala agora mais baixa e pausada, soletrando e acompanhando a ação com o olhar na tela.

A repetição por Célia marca sua apropriação da proposta de atividade, como reforço do conteúdo e acompanhamento verbo-visual do que acabara de ver e ouvir, agora sendo posto em prática por ela em seu computador. Todos esses recursos e competências semióticas ocorrem simultaneamente e não são isolados (KRESS, 2000). Provavelmente, se Diego fizesse a orientação das atividades da oficina como um todo, apenas por meio da fala, ou por

meio de um texto verbal, sem que houvesse uma representação imagética, as dificuldades de realizar as ações seriam maiores e realizadas sem êxito.

Adquirir determinadas habilidades relacionadas aos contextos da cibercultura é parte de um ensino e aprendizado diferenciado, por meio de questões culturais e sociais, que depende de fatores que vão desde seu grau de contato com a tecnologia, frequência de usos dos meios digitais, até influências atribuídas ao pertencimento a faixas etárias e gerações em que a tecnologia não assumia uma presença constante, tão pouco necessária para a realização de atividades cotidianas.

Como sustento desse dado, a forma como os professores lidam com a apropriação de conteúdos faz sentido junto à proposta de compreender a cultura digital do participante dos eventos em que a tecnologia ensinada se faz presente, pois precisam apreender ou se apropriar dessa cultura a ser construída e modificada, por apresentarem necessidades para o aprendizado dos usos tecnológicos diferentes das gerações de nativos digitais (JORDÃO, 2009).

Para tanto, o segmento seguinte, intitulado *Atividade de criação de hiperlinks*, é um exemplo de como a aquisição de determinadas práticas pode ser observada. Contextualizando a atividade, os participantes encontravam-se em uma ação de exercícios práticos para a criação de hiperlinks como forma de visualizar, entender e elaborar hiperlinks – ou também hipertextos - executando a proposta em seus computadores sob a orientação de Diego que acompanhava individualmente os professores. Anteriormente, os participantes já haviam sido apresentados aos conceitos e embasamentos reflexivos acerca do tema, e agora realizavam a atividade passo a passo.

### **Excerto 03 – Atividade de criação de hiperlinks – Oficina.**

01 ((Diego está no corredor, Anne faz sinal com a mão  
02 chamando Diego))  
03 Anne: pegou aqui (.)o F5 >certinho<. ((Diego se aproxima  
04 do computador de Anne, olha para a tela))  
05 Anne: mas aí >se eu fizer uma apresentação< e quiser  
06 voltar=  
07 Diego: =ah tá a gente vai fazer agora (.) pra fazer voltar  
08 para a tela inicial.  
09 Anne: °ah tá° ( )((Diego anda pelo corredor voltando para  
10 seu computador))  
11 (3,4)  
12 Marília: AI! deu cer::to! ((Helena olha para o computador de  
13 Marília, e Silvana ri olhando para Marcela))

Observa-se que Anne faz um sinal com a mão para chamar Diego, que se desloca até o computador da participante. Assim que Diego chega, Anne inicia sua elocução apontando para a tela *pegou aqui (.) o F5 >certinho<*. (linha 03), fazendo referência a um comando apresentado anteriormente por Diego, para que pudessem praticar a atividade proposta. Anne, em seu turno, busca demonstrar que sua ação está em sintonia com o exigido no exercício prático, uma demonstração de que foi capaz de realizar o proposto. Ainda no mesmo excerto, após algumas sequências de falas e ações, ouve-se Marília, que como transcrito na linha 12 após uma passagem de tempo se autoriza em *AI! deu cer::to!* (linha 12), com um prolongamento de vogal ao final da palavra *certo*. Essa mudança tonal da voz de Marília vem acompanhada do conteúdo de sua fala, referente a exteriorizar verbalmente sua aprendizagem do uso da ferramenta tecnológica disponível. Marília não está respondendo alguma iniciação, se autosseleccionando para complementar algum comentário, ou para elaborar um questionamento, mas sim que conseguiu realizar o que fora proposto.

Pelas ações dos demais perante a elocução de Marília, analisamos que Helena olha para o computador de Marília, verificando sua atividade, e simultaneamente Silvana e Marcela trocam olhares e risos, ao entender a satisfação de Marília realizando a ação proposta.

Ainda no decorrer das análises que evidenciam a apropriação da cultura digital, na continuidade da atividade descrita anteriormente, pelo diário de campo e gravações, os participantes continuam engajados na elaboração de uma atividade fazendo uso do computador, praticando e realizando o exercício de criação de hiperlinks e, nesse momento, acrescentam outros elementos aos seus projetos, como imagens, vídeos e outros textos.

#### **Excerto 04** – Satisfação pela atividade realizada – Oficina.

01 ((Diego anda pelo corredor olhando os computadores,  
02 para no computador de Renata))  
03 Diego: certo?  
04 Renata: °aham°. >isso dá< uma satisfação, né?  
05 Diego: hh é (.)que bom( ) a primeira coisa é ir treinando.

Diego faz uma iniciação para Renata *certo?* (linha 03), e ela, como resposta, toma o turno pelo indicado na linha 04, *°aham°. >isso dá< uma satisfação, né?* Nesse momento, Renata não apenas confirma seu entendimento do exercício realizado, como também expõe para Diego um sentimento de satisfação por ter conseguido cumprir com os objetivos propostos, e em *né* faz uma iniciação de busca por uma possível continuidade de sua fala.

Esses dados evidenciam que a apropriação da cultura digital é uma conquista para a participante. Na sequência, Diego ri, ratificando a fala de Renata e a encoraja a dar continuidade ao exercício das habilidades ali aprendidas e também postas em prática *hh é (.).que bom( ) a primeira coisa é ir treinando.* (linha 05). O reforço dado por Diego é uma das já conhecidas formas de apreender conteúdos em contextos de ensino, que é estar em contato e praticando as ações para que tal conquista apreendida não se limite ao espaço da sala de aula, mas que, de fato, o conteúdo seja assimilado (MORAN, 2007).

O fator da prática e da realização de ações de maneira constante também é reconhecido pelos participantes, que sabem e evidenciam que sua aprendizagem de elementos referentes à cibercultura terá melhores resultados ao repetirem os exercícios e as ações que possam familiarizá-los ao ambiente digital. O excerto a seguir evidencia essa autorreflexão.

**Excerto 05 – Criando HQ pelos meios digitais. – Oficina**

04 Helena: ((olhando para o monitor)) eu preciso fazer várias  
05 vezes para aprender(.)mu:ito bacana!

A participante Helena estava realizando a atividade prática de criação de uma história em quadrinhos por meio do recurso digital em um dos encontros da oficina e, após a apresentação da proposta, cada participante desenvolveu a atividade em seu computador. Após a realização dessa tarefa, Helena se autosseleciona *eu preciso fazer várias vezes para aprender (.). mu:ito bacana.* (linha 04) Sua elocução é feita em um tom acelerado de fala, porém não direciona sua fala para alguém, continua com o olhar para seu monitor, tomando para si, ao enunciar *eu*, o dever de estar em constante observação das práticas sociais digitais. A fala é mais uma vez expressão daquilo que a participante considera importante para seu pertencimento ao ciberespaço, nesse caso, a ação praticada repetidamente, sendo reconhecida como uma solução para a necessidade recorrente do engajamento das atividades pelos meios digitais. Sua sequência de fala, finalizada com *mu:ito bacana*, apresenta uma aprovação do exercício sugerido e por ela concretizado.

Do mesmo modo, faz parte do reconhecimento da cultura digital a não compreensão ou até mesmo uma ausência de resposta imediata, de uma autonomia suficientemente adquirida ao realizar as atividades por intermédio de tecnologias como o computador. Como subsídio para essa afirmação, outro excerto exemplifica e demonstra essas possíveis oscilações de apropriação. O segmento extraído é parte de uma das atividades em que se realizava o uso e aplicação de cores durante a edição de uma imagem.



**Excerto 06 – O susto por não salvar – Oficina**

01 Diego: cadê o seu?  
 02 Renata: >não sei< o que aconteceu. ((bate palma))  
 03 Diego: você não salvou?  
 04 Renata: °ahn?°=  
 05 Diego: =você não salvou? [(hh) hh]  
 06 Renata: [hh]  
 07 (1,3)  
 08 Diego: hh [então vamos começar ]( Diego se posiciona atrás da  
 09 cadeira de Renata)  
 10 Ilma: [MAS ele mistura, <Diego>]  
 11 Diego oi? ((Diego sai em direção ao computador de Ilma, em  
 12 frente ao computador de Renata))  
 13 Ilma: ele mistura(. )eu tinha colocado multicores, para ele  
 14 misturar as cores.  
 15 Renata: A:I QUE SUSTO! ainda bem que eu salvei.

Em diário de campo consta o registro de que Diego, ao andar pela sala, observando os participantes e sanando dúvidas, verifica pelo monitor do computador de Renata que a atividade, antes em andamento, agora não se encontrava em continuidade. Diego, então faz uma iniciação direcionada à Renata, *cadê o seu?* (linha 01), que em adjacência responde *>não sei< o que aconteceu* (linha 02), demonstrando, pelo ritmo sonoro alternado e expressão facial, surpresa por não saber o que havia acontecido com a atividade que vinha realizando no computador. Diego ratifica a fala de Renata por meio de outra iniciação *você não salvou?* (linha 03). Renata, pela marca de incompreensão na adjacência, faz com que Diego repita sua iniciação *=você não salvou?*. Nesse momento, observa-se que há a presença da manifestação de risos por Diego e por Renata. Porém, Diego, ao ver que Renata não apresenta uma retomada de turno após sua fala e o tempo de 1.3 de segundos que envolveram o riso, retoma o turno e parte para uma afirmação de indicação para Renata *hh [então vamos começar]*. (linha 08). Por sua elocução, Diego já apresenta uma solução imediata para que a participante dê continuidade ao evento, sem que haja prejuízo ao desenvolvimento da tarefa.

Renata, ao não apresentar uma resposta à pergunta de Diego, demonstrou não dominar a situação em que se encontrava ante ao computador. A ação de bater as mãos e levá-las próximas ao rosto (linha 02) mostra também que Renata se assusta por não saber como a tela em que estava executando a ação sumira, restando, então, reiniciar sua atividade.

Sobrepondo-se à fala de Diego e Renata, Ilma interfere na ação, ao fazer sua elocução, [*MAS ele mistu:ra, <Diego>*]. (linha 10), em referência à atividade de composição e cores que havia sido apresentada. Sua afirmação é interpretada por Diego como uma solicitação de ajuda. No mesmo momento, em pouco mais de um segundo, Diego, que estava

ao lado de Renata, se movimenta e se posiciona atrás da cadeira de Ilma, auxiliando a atividade. Após alguns segundos, é possível ouvir uma nova fala de Renata A: *I QUE SUSTO! ainda bem que eu salvei.* (linha 15). A fala é produzida por um som ascendente, em *ai que susto!* e logo na continuidade o som torna-se menos evidente, na continuidade *ainda bem que eu salvei.*

O excerto indica que, primeiramente, Renata não reconhecia o comando ou a possibilidade de reversão de um possível erro ao utilizar o computador, mesmo assim, na fala com Diego surge uma pronta solução. Após alguns segundos, Renata consegue encontrar o arquivo da atividade salvo, mostrando autonomia, pois consegue sozinha encontrar uma solução capaz de atender a sua necessidade de poder se apropriar do que fora passado com o que estava desenvolvendo no computador. Embora isso não tenha ocorrido imediatamente ao momento em que a problemática emerge, consegue realizar de forma satisfatória, tornando possível Renata seguir com o encadeamento da atividade.

A demonstração de alguma insegurança ou necessidade de acompanhamento para uma suposta aprovação das atividades dos participantes também se dá de forma coletiva, em que os participantes se orientam de uma mesma maneira para manifestar um mesmo ponto de vista ou um sentimento comum ante uma dificuldade encontrada. Segue o excerto 07, que mostra o engajamento coletivo na demonstração da não apropriação da atividade.

O segmento transcreve o momento em que, em um dos encontros da oficina, Diego apresenta aos participantes uma ferramenta de criação de histórias em quadrinhos online como uma proposta do gênero para o desenvolvimento em sala para as aulas de língua inglesa dos professores. O site, todo em inglês, possibilitava o envio por e-mail do trabalho final, surgindo em uma imagem de caixa na tela, em que além do campo de preencher com os dados para envio, acompanhava uma figura da mascote da empresa criadora do site, um alce em desenho com um balão de fala que, ao ser clicado, direcionava o usuário à página da empresa cadastrada na rede social *Facebook*.

#### **Excerto 07** – Não clicar no alce. – Oficina.

01 Diego: (andando no centro do corredor) PESSOAL, não cliquem  
 02 no alce tá? [que ele vai no facebook]  
 03 ♂.: [A:::H! Nossa senhora! HHhhhh]  
 04 Helena: já clicaram! (hh)  
 05 Diego: Pelo jeito(hhhh)  
 06 (hhhh) (comentários não audíveis)  
 07 Helena: E::U não fiz NÃO.  
 08 Roberta: pela mi:nha sorte, não! (sinal de não com as mãos).

09 Diego: nã::o, não acontece nada (.) só vai pro site do  
 10 facebook.  
 11 ♂♀: (hhhhHH)

Esse excerto extraído de um dos encontros tem uma iniciação de Diego, não direcionada a um participante específico, que, estando no corredor, apresenta *PESSOAL, não cliquem no alce tá?* (linha 01), uma orientação para as ações do grupo enquanto utilizavam um site específico de criação de histórias em quadrinhos online, para que não clicassem no desenho de um alce que surgira na tela. Em continuidade, justifica o porquê da recomendação feita [*que ele vai no facebook*] (linha 02). Imediatamente, na sequência da fala de Diego, é possível perceber diferentes enunciações indicando uma resposta ao recomendado, as interjeições apresentadas na linha 03 *A:::H!*, ou até expressões como *nossa senhora!* demonstram que muitos dos participantes realizaram a ação não recomendada por Diego. Helena, em meio às falas e aos risos dos participantes, em uma fala com sons em destaque diz *já clicaram! (hh)* (linha 04), como resposta às falas anteriores dos demais participantes. Diego ratifica a fala de Helena, complementando *pelo jeito (hhhh)* (linha 05) com risos acompanhados por outros participantes que, além de rirem, faziam comentários não audíveis para transcrição mas, pelo diário de campo, eram comentários bem humorados sobre a ação não recomendada ter sido feita por eles.

As expressões citadas anteriormente traduzem um alarde coletivo, em que muitos participantes acreditaram estar executando uma ação indesejada e que isso lhes poderia trazer alguma complicação. A isenção desta ação é exposta e perceptível pelos enunciados adjacentes de Helena *E:::U não fiz NÃO.* (linha 07) e Roberta *pela minha sorte, não!* (linha 08), ambas se autosselecionam para garantir que continuaram a executar a tarefa da maneira considerada preferida. Diego ratifica tanto as falas das expressões de surpresa e sobressalto coletivo, quanto das duas participantes, na busca por tranquilizar e enfatizar para os que realizaram o clique, que não haveria grandes problemas, além da interferência momentânea pelo redirecionamento da página aberta para a rede social *nã::o, não acontece nada (.) só vai pro site do facebook.* (linhas 09 e 10).

A manifestação coletiva também mostra a presença do riso entre os participantes, o riso na coletividade aponta que, mesmo sendo algo não esperado ou uma ação não recomendada, os participantes não demonstram um sentimento de medo, ou seja, riem por terem feito algo que não era indicado, seus conhecimentos prévios relacionados à cibercultura indicam saber que o que fizeram não terá danos ou prejuízos, mas um impasse para a

conclusão da atividade. A risada acaba mostrando a pouca familiaridade com o site e seus redirecionamentos pelos links, refletindo na forma como fazem parte da cultura digital.

Os excertos apresentam momentos em que os professores participantes expõem traços de sua cultura digital. A forma como lidam e se engajam com as atividades demonstra os anseios e as necessidades de estarem integrados e compreenderem melhor os recursos tecnológicos disponíveis. A procura por analogias entre o físico e o virtual, feita por Anne sobre os hiperlinks, demonstra a forma como criam mentalmente formas capazes de traduzir e unir o conhecimento já existente com o que é novo, incorporando novos conceitos, como o trazido por Célia, ao falar também sobre os hiperlinks. As temáticas e ferramentas que são do universo tecnológico podem se tornar elementos incorporados às novas estruturas de elaboração de conteúdos para as práticas em sala de aula dos professores participantes, também lhes servindo para outras atividades, aproximando-os das questões educacionais contemporâneas. (SCHLATTER, GARCEZ, 2009)

A apropriação de conteúdos específicos ou mesmo as capacidades de solucionar problemas são vistos como conquistas, que são exteriorizadas, e nessa exposição busca-se confirmar que, cada vez mais, os participantes reconhecem sua inserção na cibercultura, como as demonstrações de Renata e Helena, mas também demonstram insegurança em determinadas ações.

Além de observar como a cultura digital dos professores participantes se fez presente na oficina, destaca-se a importância de compreender como os professores se orientam e se engajam nos eventos de letramentos digitais propostos pela oficina, nas atividades práticas, destacando a forma de participação durante os encontros em que as tecnologias são apresentadas como possibilidades de serem aliadas ao ensino. Assim, a sequência da presente análise apresenta tais aspectos de como participam nos eventos propostos.

### **3.3 - Participações nos eventos de letramento digital**

Inicialmente, destaca-se a participação dos professores durante a proposta de atividades de compreensão dos formatos de arquivos digitais por meio dos softwares utilizados na oficina. O segmento a seguir enfatiza a maneira como eles participam das atividades e seu engajamento nas tarefas propostas, destacando também como os papéis dos participantes acabam sendo evidenciados, ora para o aprendizado e ora para o ensino.

No segmento, Diego está apresentando os formatos de arquivos em formatos digitais para os participantes e realiza uma atividade para que todos possam fazer um download de um vídeo que está hospedado no site *YouTube*. Após indicar os passos para a realização da tarefa, Diego vai até a lousa para escrever os nomes dos formatos de conversão de arquivos de vídeo para serem salvos no computador. Durante esse tempo, Diego fica de costas para os participantes sentados nos computadores, que realizam a atividade e anotam as indicações feitas na lousa pelo professor.

**Excerto 08 – Participação Coletiva formato do Arquivo – Oficina.**

01 ((Célia se levanta em direção ao computador de Ilma  
 02 ao lado))  
 03 Diego: OK? acharam aí, o formato?  
 04 ((Célia em pé atrás da cadeira de Ilma))  
 05 Célia: <°AVI°>(olhando para o computador de Ilma).  
 06 ((Diego anda em direção ao fundo da sala))  
 07 Diego: acharam? acharam onde escolhe as... os... os  
 08 formatos?((Diego anda pela sala, olha para a tela do  
 09 computador de Renata.)) I::sso.  
 10 Helena: professor, acabei de chegar ((Diego vai até o  
 11 computador de Helena))( )  
 12 Célia: >aparece isso<=  
 13 Ilma: =ah (0,3). tá certo aqui?  
 14 Célia: °esse aí tá° (.) tá certinho. ((Célia volta para seu  
 15 computador))  
 16 ((Célia senta em frente ao computador, olha para Ilma).  
 17 Célia: você achou, NÉ?  
 18 ((Ilma afirma com movimento da cabeça))

Na linha 01, é possível perceber a movimentação de Célia que deixa seu computador e vai em direção ao computador de Ilma, sem que Ilma tivesse dado alguma sinalização de ajuda para Célia. Diego completa sua ação na lousa e procura engajar os participantes para indicarem a compreensão da atividade *OK? Acharam aí, o formato?* (linha 02). Como não é perceptível em uma resposta em sequência, Diego transita pela sala observando os monitores dos participantes. Neste momento, Célia está orientando Ilma, indicando o formato do arquivo para ser salvo <°AVI°> (linha 04).

Diego observa a tela do monitor de Renata e ratifica a ação da participante *isso* (linha 08). Enquanto Diego movimenta-se até o fim da sala, Helena faz uma iniciação entendida como uma solicitação de auxílio em *professor, acabei de chegar*. (linha 09). A resposta para essa fala é a movimentação de Diego em direção ao computador de Emília e começam uma troca de turnos de fala de instrução para as atividades, mesmo não compreendidas as falas, é

possível perceber a indicação de Diego para a tarefa que estavam realizando. Com isso, percebe-se o engajamento de Emília que, não estando presente no início das explicações, já se orienta para a busca das informações necessárias para sua participação durante o encontro da oficina que estava sendo realizado.

Concomitante a essa ação, Célia está orientando Ilma, que realiza ação em seu computador para a escolha do formato do arquivo, e inicia o *turno* =*ah* (0,3). *tá certo aqui?* (linha 13). Em um par adjacente, Célia ratifica a questão de Ilma em *esse aí tá* (.) *tá certinho*. (linha 14) e logo em seguida, volta para sentar-se em frente ao computador que estava utilizando. Na sequencialidade da ação, Célia, em continuidade ao seu turno, procura a confirmação de Ilma para a atividade, visto pela linha 16, *you achou, né?* E, na sequência, Ilma confirma positivamente, movimentando a cabeça, afirmando que havia encontrado o formato de arquivo indicado por Diego na atividade.

Observa-se que, enquanto Diego está orientando a ação da atividade de outra participante, Célia assume o papel de professora imediatamente para auxiliar Ilma. Célia, que inicialmente estava engajada com sua própria atividade, passa a participar de modo colaborativo para que Ilma também realize o proposto por Diego.

Semelhante a esse engajamento apresentado, tem-se o próximo excerto que apresenta mais uma situação de evento de letramento digital, em outro encontro da oficina em que há a colaboração de Helena, durante outra atividade relatada. Nesse contexto, os professores estavam sendo orientados por Diego para a atividade de produção hipertextual, e mais uma vez, ao apresentar detalhadamente a proposta de criação do texto, Diego passa a auxiliar individualmente os participantes.

### **Excerto 09 – Participação Coletiva Criação de Hiperlinks – Oficina.**

```

01 Helena: <pronto>((Helena reclina para trás em sua cadeira))
02 Joana: Diego, não de:u. ((Diego está orientando Renata))
03         ((Helena levanta e vai até Joana))
04 Diego:   (0,8)oi?(.) (olha para trás e vai até o computador
05         de Joana, Helena continua próxima de Joana) é o
06         texto?=
07 Joana: =é. (movimenta o mouse)
08 Diego:   [isso]
09 Joana: [mas ](.) daí ele aparece lá, não aparece=
10 Helena: =não aparece.
11 Diego:   ah tá, é que o texto >não tá selecionado<(.)tem que
12         selecionar. ((aponta na tela de Joana))
13 Diego:   <seleciona o te:xto>(.) agora seleciona só a caixinha
14         ((Joana movimenta o mouse)) i:sso (.)que ali ele está
15         -

```

16 Joana: e aí vai no f5, pra ver se pegou?  
 17 Diego: isso. ((sai de trás da cadeira de Joana e vai em  
 18 direção ao final do corredor))  
 19 ((Anne levanta a mão)) ((Diego vai em direção a  
 20 Anne)) ((Helena volta para seu computador))

Enquanto Diego está orientando outro participante, Joana, ao executar os comandos no computador, percebe não conseguir alcançar o fim desejado, e em uma iniciação audível para todos os membros da sala, chama por Diego que está em um computador próximo *Diego, não de:u.* (linha 02). Diego não dá sequência ao turno iniciado por Joana, pois no momento está orientando Renata. Sem a resposta imediata de Diego, outra participante, Helena, levanta de sua cadeira e movimenta-se em direção ao computador de Joana. Anteriormente a isso, é possível transcrever a fala de Emília que expõe sua conclusão da atividade em <*pronto*> (linha 01), por meio da elocução e da ação de recostar em sua cadeira, há a demonstração de que cumpriu com o seu objetivo, e por isso ao ouvir Joana afirmar não ter conseguido realizar a tarefa, sentiu-se autorizada a interagir com ela, orientando-se para o auxílio.

Cerca de um segundo após Helena se posicionar ao lado do computador de Joana, Diego inicia o turno em uma resposta atrasada ao chamado de Joana, *oi?* (linha 04). A fala de Diego é um indicador de dúvida para localizar a participante que havia realizado a fala, nesse caso, Joana.

Assim que finaliza sua fala, Diego vai até o computador de Joana e inicia o turno, perguntando *é o texto?* (linhas 05 e 06). Em adjacência, Joana, na linha 07, ratifica, *=é.* Diego retoma o turno, após a ação de Joana no computador, *isso* (linha 08). Joana retoma, então, o turno e justifica sua dúvida, *[mas ](. ) dá ele aparece lá, não aparece* (linha 09). Na sequencialidade da ação, Helena que estava ao lado de Joana, toma o turno e repete a afirmação da fala de Joana *=não aparece.* (linha 10) reiterando a dúvida e demonstrando também compreender a solução no momento. Mesmo tendo realizado o exercício em seu computador, Helena não pode auxiliar Joana na dúvida surgida, porém manteve-se ao lado do computador da participante, à espera do posicionamento de Diego, para esclarecer o questionamento. Com isso, percebe-se que mesmo não sendo possível auxiliar Joana, Helena demonstra o engajamento para colaborar com as dúvidas da colega.

Na sequência, Diego apresenta o possível impedimento para a ação de Joana não ter dado continuidade, e pela sua fala, compreende o problema, identifica-o e explica o motivo da não conclusão da atividade *ah tá, é que o texto >não tá selecionado<(. )tem que selecionar.* (linhas 11 e 12). Continuando a sequência de seu turno, Diego orienta Joana para ação no computador *<seleciona o te:xt>(. ) agora seleciona só a caixinha* (linha 13) após a

realização da ação, Diego ratifica o que Joana realiza no computador, *i:sso* (linha 14). Terminada a ação, Joana dá sequência ao turno, retomando-o e perguntando para Diego sobre a tecla F5, sendo esse o comando necessário no computador para certificar-se que o processo agora fora feito corretamente. Finalizados os turnos de fala entre Diego e Joana, e concluída a ação, Helena volta para sentar-se diante de seu computador, o que reforça o fato de que Helena esteve engajada no auxílio da tarefa. Por não realizar a solução da problemática em questão, permaneceu se orientando para compreender quais ações seriam necessárias para resolver a dúvida de Joana, e que, possivelmente, tornou-se também uma dúvida para Emília.

Os dois excertos descritos anteriormente, apontam para a análise dos múltiplos papéis assumidos pelos participantes, que estão inicialmente orientados para suas próprias ações, mas que acabam também se engajando para auxiliar os demais colegas do grupo, quando percebem a necessidade no momento da atividade.

O ambiente de ensino regularmente produz papéis claros devido ao seu caráter de interação institucional (DREW; HERITAGE, 1992; CORONA, 2009). A diversidade dos papéis relatados na oficina demonstra uma participação mútua propiciada pelo ambiente encontrado pelos professores, sentindo-se provavelmente autorizados a realizar essas ações colaborativas, e habituados ao contexto escolar, prontamente assumem seu papel como educadores, mesmo na oficina em que se apresentam como aprendizes.

Outra maneira de participação dos professores, que pode ser identificada durante as atividades da oficina (Excerto 10), são as manifestações de respostas. Ao serem questionados sobre entendimento ou realização das atividades, participam por meio de movimentos corporais, gestos e expressões para responder.

#### **Excerto 10** – Participação Atividade de Edição de Slides - Oficina

01 Diego: vocês sabem inserir então, fundo nessa imagem? nesses  
 02 slides? ((em pé fala olhando para os participantes))  
 03 ( ): VIXE!  
 04 ((Valéria levanta as mãos em sinal negativo))  
 05 Diego: então (.) como criar, para inserir um fundo(0,3)  
 06 vamos acompanhar aqui >rapidinho< pra gente ver aqui  
 07 essa opção.

Durante a atividade de criação de slides por meio do software PowerPoint, os professores são questionados por Diego sobre como inserir um plano de fundo com cores e imagens. Diego inicia o turno para todo o grupo, sem selecionar um participante *vocês sabem inserir então, fundo nessa imagem? Nesses slides?* (linhas 01 e 02). A resposta obtida foi



demonstrada de duas maneiras, primeiramente pela expressão vocalizada de um dos participantes em *vixe*. (linha 03), que parece indicar uma resposta negativa, como algo difícil a ser realizado. Ao mesmo tempo, a participante Valéria movimenta as mãos em sinal negativo, informando que, para essa ação, não estaria apta. Esses sinais de fala e movimento são pistas fornecidas para que Diego possa redirecionar sua fala no próximo turno. Diego então, em sequência, retoma o turno *então (.) como criar, para inserir um fundo(0,3) vamos acompanhar aqui >rapidinho< pra gente ver aqui essa opção*. (linhas 05 a 07). Essa fala indica a ratificação das participações dos professores, os quais indicaram a necessidade de introduzir o conteúdo durante o encontro.

Na sequência do excerto, Diego detalha as ações de seu computador que são projetadas no telão para os participantes acompanharem visualmente junto a suas explicações. Finalizando o passo a passo, segue a continuidade do evento em que há novamente a participação dos professores por atividades não-vocais.

#### **Continuação do Excerto 10 – Participação Atividade de Edição de Slides - Oficina**

01 Diego: >todo mundo conseguiu abrir essa tela aqui?<  
 02 ((Valéria levanta a mão em sinal negativo))  
 03 ((Silvana levanta a mão fazendo sinal positivo))

Após a fala de Diego, as participantes Valéria e Silvana se orientam no turno, respondendo por meio dos gestos com as mãos. Valéria mais uma vez faz um gesto de sinal negativo com as mãos (linha 02), e Silvana também sinaliza com a mão, porém de forma positiva (linha 03). Em continuidade ao evento, Diego então se levanta e vai até o computador de Valéria e expõe a ação que realizou, como transcrito a seguir.

#### **Excerto 11 – Participação Atividade de Edição de Slides - Oficina**

01 Valéria: é aqui?=  
 02 Diego: =é aqui mesmo. ((ao lado de Valéria, apontando  
 03 para o monitor)) clica com o botão direito=  
 04 (Valéria movimenta o mouse) (0,3) =isso(0,3)  
 05 °plano de fundo°

Valéria toma o turno quando Diego se aproxima *é aqui?*= (linha 01). Diego, em sequência, ratifica a fala de Valéria *=é aqui mesmo*. (linha 02) e indica os passos para que ela dê continuidade *clica com o botão direito* (linha 04) e realiza uma micropausa na fala, aguardando o comando realizado por Valéria. Na sequencialidade fala *isso (0,3) °plano de fundo°* (linhas 04 e 05), mais uma vez ratificando o que a participante fizera no computador.

Esses excertos confirmam uma participação que vai além da orientação falada, destacando-se a necessidade do ministrante em observar as demonstrações gestuais que dão subsídio para a continuidade das atividades. O olhar para a sala e os participantes indicando com as mãos positiva ou negativamente orientam Diego para suas observações e acompanhamento individual dos professores. Mesmo poucos participantes informando para Diego se conseguiram ou não realizar a atividade, observa-se que Diego valida tais participações como uma orientação coletiva, repetindo a atividade para todos na sala. Fazendo isso, pode-se compreender que há uma busca por sanar as dúvidas expostas pelos professores por sinais não verbais durante a retomada da explicação para executarem a atividade.

Fato a ser relatado, é a necessidade da aprovação que Valéria demonstra para a ação transcrita na linha 01. A participante executa a ação corretamente em *é aqui?*, mas aguarda a ratificação de Diego para dar continuidade à atividade. Isso demonstra certa insegurança com o domínio da tecnologia. Essa necessidade é recorrente na oficina, podendo ser exemplificada e encontrada em outros participantes como demonstra o excerto seguinte.

As informações de fala-em-interação foram extraídas em um dos encontros da oficina em uma atividade também voltada para a criação e manipulação de elementos gráficos no formato digital para o desenvolvimento do gênero propaganda. Neste caso, os participantes estavam sendo orientados a utilizarem ferramentas para a edição de figuras e formas criadas no computador.

### **Excerto 12** – Participação Atividade de Criação de Formas e Figuras - Oficina

01 Diego: pra vocês verem a transparência(.) <é porque eu  
 02 aumentei aqui o meu retângulo>, tá? só pra ficar o  
 03 transparente(.) no nosso original o retângulo é  
 04 pequeno, só vai até aqui embaixo.  
 05 Ilma: SE eu não gostei, eu posso dar control Z?  
 06 Diego: Control Z voltou, >°control Z voltou°<.

Diego inicia o turno indicando uma ferramenta para deixar a imagem em transparência, utiliza *tá?* (linha 02) em forma de pergunta, como um continuador de sua fala e em sequência continua seu turno. Na sequencialidade, Ilma toma o turno e pergunta *SE eu não gostei, eu posso dar control z?* (linha 05). O comando de teclas falado por Ilma é o recurso utilizado para voltar uma ação realizada no computador. Percebe-se que Ilma domina o uso desse recurso, porém busca confirmação dessa ação por essa fala realizada. Procurando validar a fala de Ilma, Diego ratifica a participante em *control z voltou, >°control z voltou°<*.

(linha 06). Nessa retomada de turno, a repetição da frase demonstra a confirmação da fala de Ilma por Diego que enfatiza o comando control z para voltar ao estado anterior a qualquer modificação realizada no computador pelos participantes.

Buscar a ratificação de Diego, pelas notas de campo, é uma prática que apresenta sinais de certa insegurança das ações já apreendidas e conhecidas dos participantes e demonstra que as participações também estão relacionadas com a confirmação de seus conhecimentos prévios de uso das tecnologias.

Entretanto, também podem ser evidenciadas interações em que os professores estão engajados em descobrir novas possibilidades dos recursos tecnológicos durante as tarefas da oficina. As tecnologias propiciam novas ideias, construções diversas, e permitem uma exploração vasta em um ambiente de descobertas constantes (LÉVY, 1999).

Na sequência do excerto anterior, identifica-se esse engajamento. Durante a atividade, Ilma retoma o turno e propõe uma possibilidade de recurso da tecnologia não abordada por Diego para o recorte de áreas indesejadas de uma imagem retirada da internet.

### **Continuação do Excerto 12 – Participação Atividade de Criação de Formas e Figuras - Oficina**

07 Ilma: as vezes, a gente tira uma imagem da (.) da internet,  
 08 e vem com aquele, (0,3) tipo um contorno ((movimenta a  
 09 mão)) assim embaixo e toma muito espaço, aí: da pra  
 10 tirar desse jeito?  
 11 Diego: (ao lado do computador de Célia) [ah, então-]  
 12 Ilma: [ou da pra cortar?]  
 13 Diego: (movimenta-se para seu computador) ah então, pra tirar  
 14 esse contorno a gente vai cortar a imagem (.) então as  
 15 vezes tem uma lege:nda >alguma coisa<, como a gente  
 16 vai fazer então.  
 17 Ilma: °°melhor cortar então°° ((coloca os óculos, direciona  
 18 o olhar para o monitor))

Ilma propõe uma iniciação, por meio de um exemplo de vivência, relatando uma prática: salvar imagens retiradas da internet, mas que possuem informações, textos ou bordas que prejudicam o uso final da imagem salva. Na interação, Ilma descreve o que gostaria de realizar com a imagem, visto *assim embaixo e toma muito espaço, aí: da pra tirar desse jeito?* (linhas 09 e 10), fazendo referência ao recurso de transparência da imagem que Diego havia ensinado. Na sequência, Diego toma o turno [*ah, então-*] (linha 11), sobrepondo-se à fala de Diego, Ilma retoma seu turno para formular sua pergunta [*ou dá pra cortar?*] (linha 12). Ratificando a fala de Ilma, Diego demonstra no computador como realizar o recorte das imagens *pra tirar esse contorno a gente vai cortar a imagem (.)* (linhas 13 e 14) e sua fala

configura o início da realização dessa ação *como a gente vai fazer então* (linhas 15 e 16). Assim, Ilma e os demais participantes se orientam para fazer em seus computadores a ação de corte das imagens.

Diego não tinha como plano da atividade apresentar a maneira de recortar as imagens, porém o engajamento dos participantes possibilitou o surgimento da proposta para essa ação que se tornou um novo exercício durante o encontro da oficina.

Quando apresentados a outras atividades de letramentos digitais programadas pela oficina, os participantes também demonstram seu interesse em desenvolver melhor suas habilidades nos usos das tecnologias e expandir seus conhecimentos. Na sequencialidade, percebe-se o anseio pela realização de tarefas nas atividades. A fim de contextualizar a ocorrência da interação em questão, explica-se que o grupo fora apresentado a uma forma de desenvolver histórias em quadrinhos para o uso da língua inglesa em sala de aula como proposta de integração entre tecnologia e ensino.

### **Excerto 13** – Participação Criação de Histórias em Quadrinhos - Oficina

01 Diego: *então pessoal, vocês podem criar a história que*  
 02 *vocês quiserem(0,7) inserir o texto.*  
 03 Helena: *agora eu quero escrever!*  
 04 Diego: *tá(.) °vamos lá°.*

Os professores conheceram as ferramentas de criação de histórias em quadrinhos no computador, e parte desses elementos presentes é o uso dos balões de fala, característico do gênero. Diego inicia o turno, apresentando, também segundo as notas de campo, a forma de criar as histórias inserindo imagens, posicionando-as e inserindo balões. Diego em sua elocução *então pessoal, vocês podem criar a historia que vocês quiserem (0,7)* (linhas 01 e 02) deixa claro para os professores que essa ferramenta, possibilitará o desenvolvimento de uma atividade prática em sala para suas atividades pedagógicas. Na sequência, Helena toma o turno, e sua voz em som destacadamente mais alto, endereça a fala para Diego *agora eu quero escrever!* (linha 03). Diego ratifica a fala de Helena e, em continuidade ao evento, valida a sugestão dada pela participante *tá(.) °vamos lá°.* (linha 04) indicando, assim, o início de uma explicação de como poderiam inserir textos e realizar as escritas nos balões de fala pelos recursos do computador.

Essa possibilidade, trazida por uma participante, é aceita por Diego que explica e indica como fazê-la. Helena demonstra querer dar continuidade ao processo de criação das histórias em quadrinhos e, sem aguardar a sequência das explicações de Diego, se engaja para

obter de imediato a orientação de como escrever os textos. A busca pela realização das atividades evidencia a participação da professora Helena que procura ampliar seus conhecimentos e realizar a proposta da tarefa, certa ansiedade é identificada na fala, compreendida como uma forma de demonstração do engajamento na concretização da ação e satisfação pela descoberta dos recursos que estão sendo disponibilizados a ela via tecnologia.

Além das participações nas atividades através de falas e questionamentos sobre conteúdos e ações, no decorrer da oficina, os professores também participavam em interações através da escrita, para assimilar os conteúdos, por meio de anotações, ilustração de esquemas, descrição textual do passo a passo das atividades e também interagiam na busca por obter conteúdos transmitidos nos encontros para que pudessem arquivá-los para posterior consulta e utilização em sala de aula.

Na próxima sequência de interação, os participantes se engajam em um desses casos de solicitações de conteúdos da oficina. Durante uma das atividades de gêneros e produção textual, Diego apresenta diferentes gêneros, após demonstrar algumas formas de criação, ele finaliza a demonstração com um arquivo exibido no telão com um modelo de jornal impresso criado a partir do software Microsoft Word, com uma estrutura básica para serem modificados tanto textos e imagens, conforme a necessidade dos professores em sala. Após apresentar o modelo de jornal e a possibilidade de alterar seu conteúdo, a participação ocorre conforme transcrita a seguir.

#### **Excerto 14 – Participação Criação de Jornal Impresso – Oficina**

01 Diego: <não sei se vocês é::> (0,3) querem que eu mande já  
 02 pra vocês, >quem quiser dar já uma olhada agora< eu  
 03 vou mandar, eu vou encaminhar [pra vocês].  
 04 Ilma: [pode mandar]  
 05 Anne: manda tudo, Diego.  
 06 Marília: manda TU::do que você tiver. (hh)  
 07 ♂♀: HHhh  
 08 Marília: manda TUDO E MAIS UM POUCO que você tiver, Diego.  
 09 (hh)  
 10 Célia : os slides com os te::xtos.  
 11 Marcela: É:! os slides!

Após exibir a imagem, Diego inicia a fala sugerindo o envio do arquivo, uma fala endereçada para todos participantes <não sei se vocês é::> (0,3) querem que eu mande já pra vocês, >quem quiser dar já uma olhada agora< eu vou mandar, eu vou encaminhar [pra vocês]s. (linhas 01 a 03), após uma micropausa e uma fala desacelerada inicialmente, vista na

linha 01, Ilma apresenta, em sobreposição de fala [*pode mandar*] (linha 04), solicitando o proposto por Diego. Na sequência, Anne em entonação ascendente ratifica a fala de Ilma, *manda tudo, Diego*. (linha 05).

Quase simultaneamente, outra participante toma o turno, Marília, que também se pronuncia sobre o envio dos arquivos *manda TU::do que você tiver*. (*hh*) (linha 06) em tom audível pelo grupo, há um prolongamento do som da sílaba em *TU::do* enfatizando o conteúdo a ser enviado. A participante faz o pedido de forma bem-humorada, evidenciando que o pedido por todas as informações a serem enviadas, possivelmente seria algo importante e de grande interesse. Finalizando esse turno, os participantes ratificam a fala de Marília com risos (linha 07), demonstrando que a fala da participante era uma reintegração das falas anteriores, porém de forma mais descontraída. Após os risos, Marília sente-se autorizada a retomar o turno, *manda TUDO E MAIS UM POUCO que você tiver, Diego* (*hh*) (linha 08), dando sequência à sua fala ainda em descontração, repete a solicitação por meio de uma expressão popularmente comum ‘tudo e mais um pouco’ em referência ao envio a ser feito por Diego. A solicitação dos materiais fez com que os participantes se orientassem pela fala jocosa de Marília, assumindo também o interesse pelos arquivos.

Sequencialmente, Célia toma o turno e complementa a solicitação das participantes *os slides com os te::xtos* (linha 10) e, após sua fala, o turno é tomado por Marcela, que ratifica a fala de Célia, frisando o envio dos slides, na linha 11 *É:! os slides!*, havendo um prolongamento inicial da fala, que sugere a confirmação da fala da participante anterior, repetindo também a palavra slides, item a ser enviado para os participantes.

A iniciação de Diego em relação ao envio do arquivo tem prontamente uma sequência de falas dos participantes, até mesmo sobrepostas, com um mesmo objetivo. Essa ação conjunta dos professores evidencia, pela ação dos participantes, a necessidade de acesso aos conteúdos exibidos durante o encontro da oficina.

Além disso, a participação indica a relevância do conteúdo apresentado e que estão orientados para o evento, em turnos múltiplos, demonstrando o interesse pelas práticas apresentadas.

Possivelmente, ao serem disponibilizados, os materiais sejam, utilizados em suas práticas pedagógicas ou mesmo como referência ou fonte de informações para o conhecimento dos professores acerca dos usos das novas tecnologias para a educação. Esse fato corrobora o dado apresentado pelo questionário inicial realizado com os professores - que não são muitos os que participam de eventos referentes aos usos das tecnologias aliadas ao

ensino -e reflete a falta ou escassez de conteúdos pedagógicos que abordam a temática sobre o letramento digital.

Em síntese, a participação aponta que, mesmo em uma interação institucional, há um ambiente de coconstrução de conhecimentos, o que se espera ser aplicado, igualmente, nos ambientes de ensino dos próprios professores. Também é relevante aos participantes a confirmação de suas ações enquanto participam dos exercícios na oficina, para vencer certas inseguranças e tornarem-se mais confiantes ante a tecnologia. O engajamento para a realização das atividades se faz tanto durante as explicações de Diego, quanto no momento em que são apresentadas propostas a serem criadas pelos professores, que se orientam para as práticas de letramento digital.

### **3.4 – O ensino de língua inglesa por meio do letramento digital**

A partir das participações dos professores, também podem ser identificadas as formas que atuam em suas práticas pedagógicas no ensino da língua inglesa por meio do letramento digital. O enfoque dado a essa questão não se baseia em como os professores podem ensinar a tecnologia em si, mas de que forma a apropriação de recursos tecnológicos pode ser compreendida como uma ferramenta para incluir variadas perspectivas de ensino e aprendizagem, tornando-se constituintes de múltiplas práticas de letramento presentes nos contextos sociais dos alunos.

Por meio da oficina, planejou-se inserir conteúdos relevantes que integrassem tecnologia e ensino. Durante os encontros programados, cada objetivo traçado resultou em atividades e propostas atuais, que estivessem em sintonia com as perspectivas do ensino de língua adicional e com as práticas de letramento digital dos alunos e professores. Considerando a abordagem apresentada na oficina, os excertos e parte de eventos de fala-em-interação selecionados para análise, procuram demonstrar como os professores participantes entendem e fazem uso das novas tecnologias em diversos contextos sociais e como essa oficina pode contribuir para as suas práticas educacionais.

O primeiro evento demonstra o relato de experiência de uma professora sobre o uso de textos que fazem parte do cotidiano dos alunos. Diego questiona o uso de recursos musicais (linhas 01, 02 e 03), conhecido como um recorrente formato presente em aulas de Língua Inglesa. Roberta responde sobre esse tema.

### Excerto 15 – Ensino de Língua Inglesa: Recursos Musicais – Oficina

01 Diego: como vocês levam as músicas em sala de aula? (0,5) vocês  
 02 só levam a mú:sica, levam a musica E: a tradução, levam  
 03 em texto(.) Como que é? (0,4)  
 04 Roberta: as vezes eu consigo (0,3) depende muito ( )né. com a  
 05 legenda em inglês e >depois com a legenda em português<.  
 06 e as vezes, com mu::ita sorte, eu consigo pegar com a  
 07 legenda em inglês e espanhol junto. que eles entendem.

Diego, constituindo a primeira parte de um par adjacente, faz uma pergunta sobre o uso das músicas em sala de aula. Após uma pausa indicada na linha 03, Roberta se autosseleciona e apresenta a segunda parte do par, uma resposta. Em sua fala apresenta um relato de suas experiências, *as vezes eu consigo* (linha 04) e, em sequência, apresenta as maneiras como utiliza a música em suas atividades em sala de aula, *com a legenda em inglês e >depois com a legenda em português<*. (linhas 04 e 05). Nessa fala, Roberta toma o turno exemplificando o uso do recurso musical em suas aulas, sendo possível perceber a integração multimodal realizada entre os diferentes meios digitais, áudio e vídeo. A participante não disponibiliza apenas o recurso sonoro como tradicionalmente é feito em sala, a ação relatada mostra o uso de imagens em que os textos com legendas são fornecidos simultaneamente às imagens, o que pode ser um facilitador para compreensão, leitura e acompanhamento da atividade em sala.

Ainda para confirmar a asserção acima apresentada, o próximo excerto também relata o uso de outros gêneros textuais que Diego apresenta em um dos encontros da oficina. A temática envolvida estava relacionada às histórias em quadrinhos, em que os participantes puderam discutir seus aspectos, sendo propostas formas práticas para a produção das HQs em Língua Inglesa com as novas tecnologias disponíveis, para serem propostas aos alunos em possíveis atividades em sala. Para iniciar os conteúdos pertinentes a esse momento do encontro, Diego propõe a discussão ao grupo.

### Excerto 16 – Ensino de Língua Inglesa: Histórias em Quadrinhos – Oficina

01 Diego: eu não sei se vocês já trabalharam também, com HQ em sala  
 02 de aula, alguém JÁ trabalhou?  
 03 ((Marcela, Anne, Helena, Célia movimentam a cabeça  
 positivamente))  
 04 Célia: EU JÁ.  
 05 Diego: em língua inglesa?  
 06 Célia: sim. °aham°.



Após Diego perguntar sobre o uso das histórias em quadrinhos pelos participantes (linhas 01 e 02), há uma confirmação de várias participantes por meio do movimento corporal, conforme descrito na linha 03. Na sequência, Célia se autosseleciona e toma o turno, sua fala em volume mais alto afirma o uso das HQs para Diego, *EU JÁ*. (linha 04). Diego ratifica a fala de Célia na sequencialidade, e retoma o turno propondo uma pergunta *em língua inglesa?* (linha 05). Célia, em adjacência, confirma *sim. °aham°*.(linha 06).

A afirmação de Célia leva a compreender que mais uma vez o gênero já pode ser conhecido pelos participantes que reconhecem as suas características para o uso em Língua Inglesa. Isso facilita o processo de produção de atividades, pois a participante deixa claro que as histórias em quadrinhos fazem parte de um recurso para o aprendizado. A forma como esses textos são utilizados pelos professores é indicado como sendo extraídos de contextos diversos, já prontos e de circulação em suportes variados como revistas, jornais ou sites da internet. A oficina propôs a elaboração de histórias em quadrinhos, com imagens e textos a serem criados pelos próprios alunos, utilizando as ferramentas do computador apresentadas nos encontros.

A produção de textos ou conteúdos é um fator importante a ser ressaltado, pois é por meio dessa produção que os alunos podem ter contato com a leitura e também com a escrita em Língua Inglesa, exercitando, também, suas práticas textuais aliadas ao letramento digital. Desenvolver projetos que busquem a construção de sentidos, relacionados às suas vivências, auxilia no desenvolvimento do senso de criticidade como membros de uma sociedade, podendo atuar na forma como recebem e produzem informações em suas práticas sociais. (ROJO, 2012).

Sobre essa importância da produção por meio do letramento digital, os dados apontam que os participantes nem sempre se posicionaram afirmativamente em relação à produção de textos ou materiais. O excerto a seguir demonstra a participação coletiva dos professores ao serem indagados sobre uma produção textual específica - notícias de jornais e sites em sala de aula.

### **Excerto 17 – Ensino de Língua Inglesa: Produção de Jornal e Notícias – Oficina**

01 Diego: se a gente quiser aí, criar um jornal aí na nossa sala  
 02 de aula.(0,3) alguém já fe:z, já teve essa experiência  
 03 de fazer um informati::vo, um jornalzinho, alguma coisa  
 04 em sala de aula?  
 05 ((participantes movimentam a cabeça em sinal negativo.  
 06 Não há resposta afirmativa))

A resposta coletiva negativa, como segunda parte do par da pergunta de Diego, demonstra que os professores, muitas vezes, não trabalham determinado gênero em suas salas de aula, são gêneros que são comuns e tradicionalmente circulam nos meios sociais, como aqueles presentes nos jornais, mas que não foram levados em termos de letramento digital. Assim, reforça o objetivo da oficina de instrumentalizar os professores para que possam desenvolver, em sala de aula, práticas digitais que envolvam multimodalidades para a leitura e escrita em Língua Inglesa.

Para haver o desenvolvimento dessa prática, os professores podem apresentar a multiplicidade textual em Língua Inglesa acessível aos alunos, percebendo as ocasiões em que os estudantes necessitam ser orientados em relação a esse reconhecimento e, assim, caminhem para reconhecer quais textos circulam pelos seus ambientes sociais e quais saberes de língua inglesa já dominam e que fazem parte de suas práticas cotidianas.

A seguir, extraiu-se um excerto de um desses eventos intitulado *Ensino de Língua Inglesa: Os Textos e seus Contextos*, em que Diego apresenta vários gêneros originais em língua inglesa, propondo que, por meio de suas formas e características visuais, os alunos podem ser capazes de reconhecê-los e nomeá-los, mesmo não compreendendo o vocabulário em inglês. Após a apresentação e discussão realizada, vê-se a fala dos professores engajados na possibilidade de transpor esse conteúdo para suas atividades escolares.

### **Excerto 18** – Ensino de Língua Inglesa: Os Textos e seus Contextos – Oficina

01 Diego: então, são os gêneros, os diferentes tipos de gêneros que  
 02 a gente consegue ali construir, é:: (0,3) com o aluno pra  
 03 que ele possa falar ah então assim, a língua inglesa eu  
 04 posso não ter ela apropriada totalmente, ma:s eu sei  
 05 identificar, sei compreender os gêneros. né? (0,3) então  
 06 (.) é uma forma de entender esses gêneros. (0,6). e aqui  
 07 associado a nossa oficina, [pessoal-]  
 08 Ilma: [deixa eu perguntar uma coisa]=  
 09 Diego: =°°hum°° diga.=  
 10 Ilma: =seria válido apresentar uma aula assim, pro aluno, vamos  
 11 supor, do ensino médio? por exemplo.  
 12 Diego: olha, se:=  
 13 Ilma: =sem cobrança de conteúdo, >essas coisas<(.) apresentar  
 14 pra eles esses gêneros, pra eles já seria interessante?  
 15 Diego: [então-]  
 16 Ilma: [isso pro ensino médio].  
 17 Diego: eu vou dizer por experiência (.) eu fiz, eu passei uma  
 18 aula dessas e:: eu acho que assim, eles tiveram um:, uma  
 19 percepção de que a língua inglesa É mais real, e de que

20 eles podem se aproximar de coisas que eles já conhecem.

A fala iniciada por Diego apresenta uma ideia conclusiva das discussões e apresentação dos gêneros a serem introduzidos nas aulas de Língua Inglesa realizadas anteriormente como proposta de ensino (linhas 01 a 07). Após uma micropausa de seis décimos de segundos em seu turno, Diego continua sua fala em *e aqui associado a nossa oficina, [pessoal-]* (linhas 06 e 07) e há uma sobreposição da fala de Ilma, que toma o turno [*deixa eu pergunta uma coisa*]= (linha 08). Diego retoma o turno e ratifica a fala de Ilma, autorizando sua continuidade =*hum*<sup>oo</sup> diga.= (linha 09). Ilma retoma o turno para dar sequência a sua fala =*seria válido apresentar uma aula assim, pro aluno, vamos supor, no ensino médio? por exemplo* (linhas 10 e 11). Diego retoma a fala na sequencialidade, *olha, se:=* (linha 12) e Ilma em uma elocução contígua a sua fala =*sem cobrança de conteúdo >essas coisas<(. ) apresentar pra eles esses gêneros, pra eles já seria interessante?*. Diego novamente retoma o turno *então* (linha 15) e Ilma, sobrepondo-se a fala de Diego, sente-se autorizada a retomar o turno e rediz em sua fala, [*isso para o ensino médio*] (linha 16). Na sequência, Diego mais uma vez retoma o turno e, como resposta, apresenta uma experiência prática *eu fiz* (linha 17) e relata como uma ação satisfatória do exercício realizado, *eles tiveram um.; uma percepção de que a língua inglesa É mais real, e de que eles podem se aproximar de coisas que eles já conhecem.* (linhas 18 a 20).

O excerto apresenta um engajamento da participante Ilma que apresenta dúvidas em relação ao desenvolvimento da atividade prática com seus alunos. Ela demonstra que algumas ferramentas e fundamentos podem ser utilizados no processo de ensino sem que haja, necessariamente, uma cobrança em forma de avaliação pelo aluno, como em =*sem cobrança de conteúdo, >essas coisas<(. ) apresentar pra eles esses gêneros* (linhas 13 e 14). Essa fala evidencia uma preocupação em levar os alunos a reconhecer diferentes gêneros textuais em língua inglesa, sem necessariamente ter que trabalhar a estrutura formal da língua. Essa postura reafirma, em alguma medida, o modelo autônomo de letramento (STREET, 2000).

Esse olhar para o ensino e a aprendizagem articulado às práticas sociais dos participantes segue como foco de discussão, agora com a participação de mais uma professora, Anne.

**Continuação do Excerto 18** – Ensino de Língua Inglesa: Os Textos e seus Contextos – Oficina

01 Anne: NÓS acha:mos ((Ilma olha para trás em direção a Anne))  
 02 a gente (0,3) EU me sinto assim(.) ((Anne olha para  
 03 Ilma)) pelo fato da gente já: saber o gênero, conhece:r  
 04 saber o nome, ((Anne olha para Diego)) a gente acredita  
 05 que Todo mundo=  
 06 Diego: =[já sabe]  
 07 Ilma: [sabe]=  
 08 Anne: =conhe:ce.  
 09 Ilma: é.  
 10 Anne: e a gente não percebe que eles não sabem.  
 11 ((Ilma concorda afirmativamente com a cabeça)).  
 12 Anne: vou usar assim (.) uma expressão popular, não sabem  
 13 dar nomes aos bois  
 14 Diego: AHAM  
 15 Anne: eles pó:dem ter visto, mas não sabem o nome do gênero=  
 16 Diego: =e nem a estrutura.  
 17 Anne: =E as vezes nem sabem. então isso, eu acho:  
 18 interessante. ((Anne olha para Ilma)) A gente se prende  
 19 tanto (.) né, em ensinar.  
 20 Ilma: é.((Ilma olha para Diego)) Uma aula diferente, Sem ficar  
 21 cobrando.  
 22 Anne: gostei disso aí.  
 23 Diego: exatamente (.) e: é uma forma de fazer com que eles  
 24 também percebam, o:lha são textos de composições da  
 25 Língua Inglesa, né, de diferentes tipos de vocabulários  
 26 e que eles po:dem falar ah eu posso não entender mas eu  
 27 sei o que é.

Anne se autoseleciona para tomar o turno e também participar da interação com uma entonação mais alta para destacar sua iniciação, em *NÓS acha:mos* (linha 01). Ilma, sentada em um computador a frente de Anne, movimenta a cabeça para trás ratificando a participação de Anne, que passa a utilizar a expressão ‘a gente’ como possível forma inclusiva dos demais participantes. Em seguida, após uma micropausa de dois décimos de segundo, retoma sua fala, voltando a utilizar a primeira pessoa, como mostram as linhas 01 e 02 *a gente (0,3) EU me sinto assim,(.)*. Em continuidade à sua fala, Anne mais uma vez utiliza o ‘a gente’ para expor sua construção acerca do tema, como uma forma mais generalizante do pensamento que ela cria em sua elocução *pelo fato da gente já: saber o gênero, conhece:r saber o nome, ((Anne olha para Diego)) a gente acredita que Todo mundo=* (linhas 03 e 04), contiguamente, Diego toma o turno *=[já sabe]* (linha 06) e Ilma sobrepõe a sua fala à de Diego na linha 07 *[sabe]=*. Anne retoma o turno, finalizando sua fala *=conhe:ce.* (linha 08). Na sequência, Ilma ratifica a fala de Anne com a afirmação *é* (linha 09). Após a fala de Ilma, Anne retoma o turno novamente, *e a gente não percebe que eles não sabem.* (linha 10). A fala de Anne mais uma vez é ratificada por Ilma que demonstra isso por meio do movimento de sua cabeça.

Anne continua falando *vou usar assim* (.) *uma expressão popular, não sabem dar nomes aos bois* (linhas 12 e 13), faz uma micropausa possivelmente para construir a fala que dá continuidade, fazendo menção a uma expressão popular ‘nome aos bois’, como uma analogia relacionada à ideia de identificação ou reconhecimento de algo. Diego, em sequência, ratifica a expressão utilizada por Anne *AHAM* (linha 14). Anne sente-se autorizada para dar continuidade a sua fala *eles pó:dem ter visto, mas não sabem o nome do gênero=* (linha 15) Diego, em fala contígua, complementa o dito por Anne *=e nem a estrutura.* (linha 16), ratificando essa última fala de Diego. Anne retoma o turno *E as vezes nem sabem. Então isso, eu acho: interessante. ((Anne olha para Ilma)) A gente se prende tanto* (.) *né, em ensinar.* (linhas 17, 18 e 19). Nessa fala, Anne busca, pelo olhar, a ratificação de Ilma, que ratifica mais uma vez a sua fala por meio de *é* (linha 20) e direciona o seu olhar, que estava em Anne, para Diego, retomando o turno *uma aula diferente, Sem ficar cobrando.* (linhas 20 e 21). Ilma mais uma vez repete a ideia dita anteriormente, de não ser necessário recorrer a formas avaliativas durante esse processo de ensino. Anne retoma o turno, *gostei disso daí.* (linha 22) referindo-se a atividade proposta por Diego anteriormente, que retoma o turno e conclui a sua fala *exatamente* (.) *e: é uma forma de fazer com que eles também percebam, o:lha são textos de composições da Língua Inglesa, né, de diferentes tipos de vocabulários e que eles po:dem falar ah eu posso não entender mas eu sei o que é.* (linhas 23 a 27). Diego reforça o valor da atividade como forma de reconhecimento do gênero textual, sobretudo pelo fato de estarem diante de textos produzidos em Língua Inglesa.

Mais uma vez, é possível identificar a visão de construção de conhecimento em sala de aula, destacando a visão de Anne ao se colocar no papel do aluno que pode vir a precisar de uma apresentação de diferentes tipos de gêneros, de forma esclarecedora reconhecendo que, muitas vezes, esse pensamento se perde em meio ao já repetitivo trabalho em sala de aula, sendo necessário um olhar mais individual para a sala e para os alunos, respondendo às suas expectativas quanto ao sucesso na aprendizagem, tendo como exemplo os gêneros textuais que surgem com as tecnologias ou também em como os gêneros tradicionais podem ser compreendidos e apresentados pelos recursos digitais (MARCUSCHI, 2001). Além de haver o reforço da fala de Ilma, em pensar a atividade não como conteúdo a ser avaliado, mas sim, como ações importantes na construção social do aluno.

Ainda contemplando as análises sobre os recursos tecnológicos associados às criações e produções de materiais envolvendo a leitura e a escrita em Língua Inglesa, fazem parte dos dados o posicionamento dos professores participantes da oficina sobre a cultura digital dos alunos. Para tanto, o momento da interação, a seguir, evidencia esse

posicionamento, porém faz-se necessário contextualizar o evento em que se insere essa fala-em-interação.

Durante o encontro da oficina de novas tecnologias, houve um espaço dedicado ao uso de produções audiovisuais em sala de aula, bem como a instrumentalização para a produção e edição de vídeos digitais. Na introdução dessa aula, Diego pergunta aos professores sobre como fazem uso de recursos audiovisuais, incluindo filmes, programas de TV, videoclipes musicais, animações e demais produtos do gênero. As discussões, observadas em nota de campo, apontam para o relato do uso de audiovisuais que possam gerar intervenções e complementar os conteúdos programados pelos professores. Diego questiona como é a utilização dos recursos em vídeo, e após algumas participações, segue a autosseleção da professora Célia e a sequência de falas.

#### **Excerto 19 – Ensino de Língua Inglesa: Usos e Produção de Audiovisual Digital – Oficina**

01 Célia: eu dei um trabalho nesse Último semestre >com o gênero  
 02 biografia<, né?  
 03 Helena: sexto? ((Olha pra Célia))  
 04 Célia: >segundo ano<. ((movimento do olhar para Helena e em  
 05 seguida olha para Diego )) E: eu achei bem interessante  
 06 porque nós trabalhamos a biografia, levamos a biografia  
 07 do Shakespeare, né? o vídeo que eu peguei do youtube e  
 08 tal (.) e aí: surgiu uma ideia entre os próprios alunos  
 09 que eles gostariam de trabalhar com a biografia que eles  
 10 escolhessem de alguém do meio musical.  
 11 Diego: legal.=  
 12 Célia: =eu fiquei assim, (0,3) en:vergonhada!hh  
 13 ♀♂: HHhh.  
 14 Célia: (hh)porque apareceu cada vídeo que eu não seria capaz de  
 15 fazer. >tanto que eu falei:< oh eu não sei mexer com  
 16 isso.  
 17 DIEGO: AHAM.

A iniciação de Célia tem partida quando ela se autosseleciona, tomando o turno após os turnos anteriores dos participantes *eu dei um trabalho nesse Último semestre >com o gênero biografia<, né?* (linhas 01 e 02). Na sequência, Helena sente-se autorizada a tomar o turno e movimentando seu rosto e o olhar para Célia, direciona sua fala para ela *sexto?* (linha 03), Célia ratifica Helena na linha 04, *segundo ano*, olhando para a participante e em seguida volta o olhar para Diego e dá sequência a sua fala. Na linha 08, Célia introduz seu relato sobre a atividade, *E: eu achei bem interessante porque nós trabalhamos a biografia, levamos a biografia do Shakespeare, né? o vídeo que eu peguei do youtube e tal (.)* (linhas 05 a 08).

Após uma micropausa, Célia passa a descrever a ação dos alunos na atividade mencionada e aí: *surgiu uma ideia entre os próprios alunos que eles gostariam de trabalhar com a biografia que eles escolhessem de alguém do meio musical.* (linhas 08 a 10). Na sequência, Diego toma o turno *legal* (linha 11), como expressão de ratificação da fala de Célia, autorizando sua continuidade. Célia então retoma o turno na sequência *eu fiquei assim (0,3) en:vergonhada! hh* (linha 12). Em uma aspiração audível e após uma micropausa, fala com ênfase e prolongamento na primeira sílaba de ‘envergonhada’, e logo em sequência, os participantes manifestam-se por meio de risos (linha 13) em ratificação ao dito por Célia. Na sequência, na retomada de turno feita por Célia, justifica seu sentimento de vergonha, *(hh)porque apareceu cada vídeo que eu não seria capaz de fazer. >tanto que eu falei:< oh eu não sei mexer com isso.* (linhas 14 a 16). A fala acelerada de Célia antecede sua ênfase ao fato de não ter domínio sobre a produção de vídeos digitais. Diego, na linha 17, ratifica a fala de Célia, em som mais alto, *AHAM*.

Nesse excerto, percebe-se o autojulgamento de Célia, ao sentir-se envergonhada por perceber que o seu conhecimento sobre o uso das tecnologias para a finalidade de produção de vídeos digitais é inferior ao de seus alunos. Esse fato é um exemplo das transformações que estão ocorrendo no ensino, os alunos tem mais conhecimentos que a professora, em relação à produção de vídeo, confirmando o que diz Moran (2001) sobre a ideia de que o professor precisa reconhecer que os alunos trazem conhecimentos de seus contextos sociais, e por isso o professor atual deve compartilhar e coconstruir conhecimento em sala de aula.

Na continuidade da fala, após reconhecer não ter domínio sobre a tecnologia para o fim específico relatado, a participante enfatiza positivamente o resultado da produção dos vídeos produzidos pelos alunos.

### **Continuação do Excerto 19 – Ensino de Língua Inglesa: Usos e Produção de Audiovisual Digital – Oficina**

17 Célia: e eles fizeram, eu achei um::ito legal. Porque eles  
 18 fizeram né, a biografia em português eles tentaram  
 19 traduzir pro inglês, consegui:RAM! e aí montaram um  
 20 vídeo(.) muitos deles montaram mesmo! tinha o nome deles.  
 21 coisa que eu não consigo fazer. E: <eu fiquei assim> (.)  
 22 encantada e falei assim o:lha, dessa vez eu tenho que ver  
 23 que >é até uma prova< e dizer que eu não sei fazer(.) e  
 24 foi muito bacana:na mesmo.  
 25 Diego: legal=  
 26 Célia: =e eles se interessa:ram, porque foram eles que pediram  
 27 pra fazer.

- 28 Diego: =deram a ideia da atividade=  
 29 Célia: =NÉ? nós estávamos só trabalhando o gênero biografia,  
 30 apresentei, né. mostrei alguns, tal, e nos trabalhos do  
 31 Shakespeare e eles resolveram por eles mesmos fazer (.)  
 32 então aí: a gente até pegou como uma nota de atividade  
 33 avaliativa, mas foi mu::ito bom. assim (.) <aí eles  
 34 apresentavam>. O fato deles >irem Lá na frente, ligarem a  
 35 tv, mostrarem enquanto isso, irem falando, quer dizer,  
 36 (.) eles estudaram me:smo pra falar.  
 37 Diego: é um trabalho que é feito de verdade mesmo. não é só  
 38 copiado=  
 39 Célia: =não é só copiado. foi muito interessante (.) eu achei  
 40 assim, muito bacana(.) valeu.

Célia retoma o turno em sequência e fala sobre a experiência *e eles fizeram, eu achei um::ito legal. Porque eles fizeram né, a biografia em português eles tentaram traduzir pro inglês, consegui:RAM! e aí montaram um vídeo(.)* (linhas 17 a 19), com prolongamento e ênfase em *conseguiram*, destacando a ação realizada e conquistada pelos alunos. Uma vez mais, é possível observar as múltiplas possibilidades da linguagem (COPE; KALANTZIS, 2000), ao traduzir por meio das imagens em audiovisual os estudos textuais realizados, o que implica neste caso na multimodalidade associada aos recursos tecnológicos utilizados para as práticas de elaboração da atividade. Ela detalha a atividade apresentada pelos alunos e repete o fato de não ter os mesmos conhecimentos que os alunos para a execução da *atividade e aí montaram um vídeo(.) muitos deles montaram mesmo! tinha o nome deles. coisa que eu não consigo fazer.* (linhas 19 a 21). Na sequência de sua fala, Célia volta a relatar a sua satisfação diante do trabalho de criação de vídeo *E: <eu fiquei assim> (.) encantada e falei assim o:lha, dessa vez eu tenho que ver que >é até uma prova< e dizer que eu não sei fazer(.) e foi muito bacana:na mesmo..*(linhas 21 a 24) e intercala sua elocução com seu contentamento com os vídeos e o reconhecimento de não ser capaz de realizar o mesmo trabalho com a tecnologia digital. Diego retoma o turno na sequência, ratificando a participação de Célia *legal=* (linha 25).

O turno é retomado por Célia para concluir o que acredita ser relevante no processo da aprendizagem dos alunos por meio da atividade e em outra fala apresenta *<aí eles apresentavam>. O fato deles >irem Lá na frente, ligarem a tv, mostrarem enquanto isso, irem falando, quer dizer, (.) eles estudaram me:smo pra falar.* (linhas 33 a 36) A participante pronuncia “mesmo” com prolongamento da primeira sílaba, realçando a competência dos alunos em usar a língua inglesa na atividade. Diego retoma o turno *é um trabalho que é feito de verdade mesmo. não é só copiado=* (linhas 37 e 38) e, na sequência, em um turno contíguo



ao de Diego, Célia retoma a fala, repetindo a última fala, *=não é só copiado. foi muito interessante (.) eu achei assim, muito bacana(.) valeu.*(linhas 39 e 40).

A sequência de interações transcritas e analisadas leva a compreensão, segundo o relato de Célia, de como os alunos são motivados a não apenas realizar uma atividade, mas também a sugeri-la, ou seja, como demonstram interesse em participar na disciplina, criando um material audiovisual, sendo produzido e editado por meio das novas tecnologias, sem a orientação da professora para o processo prático de execução. Os dados apontam o conhecimento dos alunos que muitas vezes é maior que o dos professores para determinadas tarefas que requerem os usos das novas tecnologias e no caso relatado colaboram para o conceito de Lévy (1999) da inteligência coletiva sendo ampliada e constituída culturalmente.

Além disso, revelam o sentimento do professor, que reconhece sua capacidade para realizar uma atividade, comparando-a com a do aluno que possui conhecimento para tal. Entretanto, mesmo com o sentimento de “vergonha”, como dito por Célia, a participante reconhece a dedicação e o trabalho realizado pelos alunos e demonstra satisfação diante da experiência relatada, de poder ter em suas aulas a participação dos alunos demonstrada por uma atividade capaz de unir as tecnologias e os conteúdos da disciplina, resultando de forma positiva para o ensino e aprendizagem do grupo em questão.

### **3.5 – Resultados de atividades e avaliação dos participantes da Oficina**

A partir das atividades realizadas na oficina, de modo presencial, os professores puderam ter contato com ferramentas e textos digitais para a realização de projetos voltados ao ensino de Língua Inglesa por meio das novas tecnologias. Além disso, os conteúdos apresentados também buscaram envolver os professores, a fim de contribuir para as noções de cultura digital de cada um. As práticas com tarefas executadas subsidiaram as atividades a distância, enviadas por meio de comandos detalhados sobre como deveriam ser elaboradas. Sendo assim, algumas dessas atividades foram selecionadas para compor a análise dessa etapa da pesquisa.

As atividades on-line são evidências por apresentarem possíveis resultados da aprendizagem dos participantes, pois foram realizadas sem a tutoria ou monitoramento direto das ações, diferentemente do que ocorria durante as práticas nos encontros presenciais em que Diego orientava os professores em suas ações e procurava sanar as dúvidas, como evidenciado por meio de dados de fala-em-interação já apresentados neste capítulo.

Embora eles possam ter contado com auxílio de outras pessoas, como familiares ou outros professores para realizar as atividades on-line, todos foram conscientizados para a importância das atividades a distância como forma de por em prática os conteúdos vistos. E de tal modo, orientados para que pudessem realizá-las da maneira como acreditam ter se apropriado de cada ferramenta, visto que não era objetivo da oficina avaliar as atividades com níveis ou avaliações da execução, mas na execução da tarefa, segundo o conhecimento individual, observando como eles se engajariam em eventos de letramento digital para dar conta dos objetivos propostos, evidenciando a aprendizagem dos conteúdos da oficina de novas tecnologias.

As atividades foram enviadas em períodos semanais ou quinzenais. Os arquivos eram disponibilizados pela internet, e também poderiam contar com o canal de comunicação virtual para sanar dúvidas, caso essas surgissem durante a execução das tarefas.

Inicialmente, têm-se as propostas elaboradas por alguns professores para a atividade. ‘Criação de Hiperlinks’. Tratou-se da primeira atividade a distância, por ter exigido dos participantes conhecimentos não apenas das ferramentas de criação de slides para sua realização, mas também as noções de *hiperlinks* apresentadas durante os encontros. Para elaborar a atividade, essas informações se tornaram complementares e, assim, poderiam dar origem ao trabalho proposto.

Como objetivos da atividade, foi indicado aos professores que criassem uma apresentação em que fosse definida uma temática que abordasse questões culturais de países em que a língua inglesa é nativa, pensando em conteúdos relevantes e condizentes com o ano escolar também sugerido. A apresentação deveria conter *hiperlinks* clicáveis que fizessem ligações entre as páginas, assemelhando-se as navegações em sites da internet.

A atividade de Celina apresenta a escolha de pontos turísticos de Londres, sendo representados por imagens e textos. A primeira tela é a tela inicial (Figura 02), e cada tópico criado, direciona a página para seu conteúdo específico.



Figura 2: Página principal da apresentação contendo hiperlinks temáticos- Celina



Figura 3: Páginas da apresentação direcionadas por meio dos hiperlinks - Celina

Neste caso (Figura 03), Celina optou por criar uma apresentação com textos em português e alguns conteúdos em língua inglesa. Em cada página criada, descrevia aspectos de pontos turísticos da cidade, o que caracteriza a inclusão de aspectos culturais sendo levados em consideração para o ensino, não apenas estruturas da língua inglesa. A organização das informações e a manipulação digital de elementos, como as fotos, foram feitas de acordo com as atividades realizadas na oficina.

A seguir, apresenta-se a atividade de outra participante, Célia, que escolheu como temática para a sua apresentação o Canadá. A participante desenvolveu na tela inicial da apresentação quatro hiperlinks que direcionavam para páginas específicas com informações sobre esse país (Figura 04).

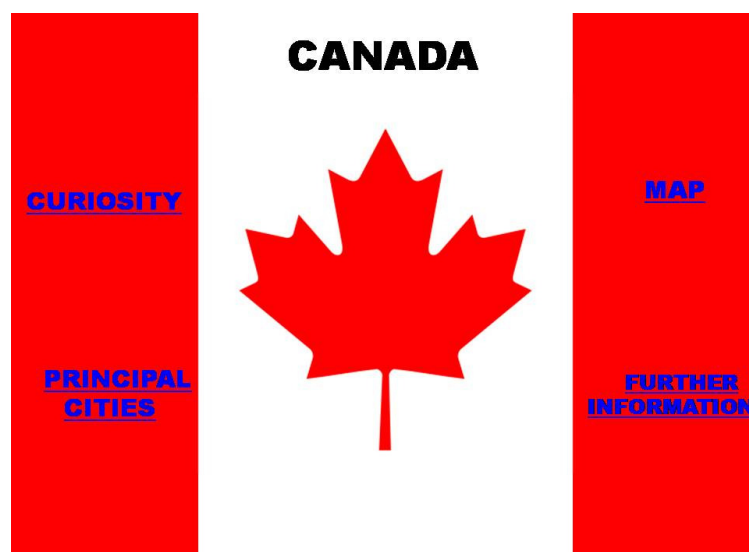


Figura 4: Página principal da apresentação contendo hiperlinks temáticos - Célia

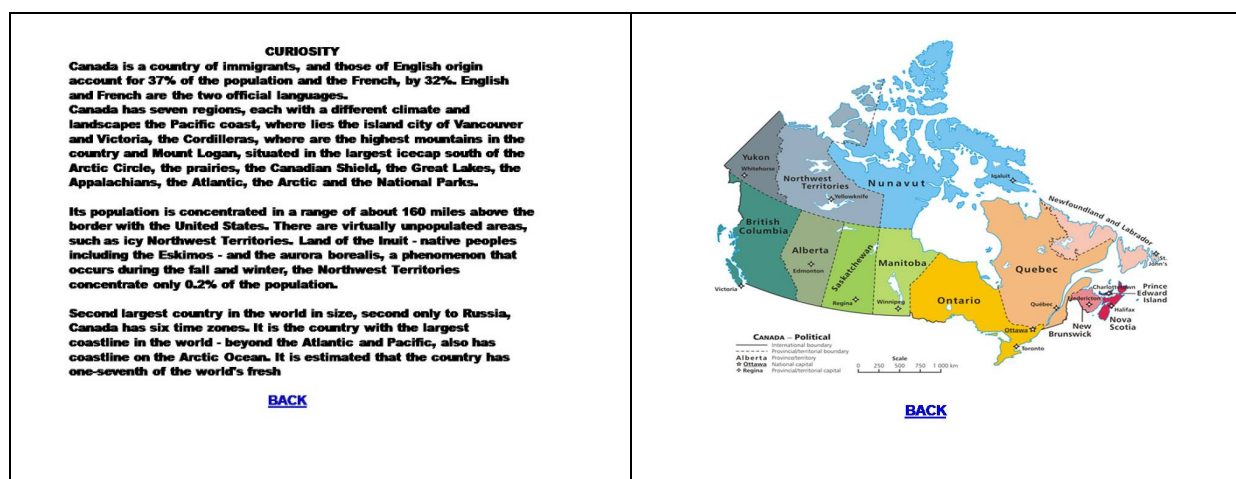


Figura 5: Páginas da apresentação direcionadas por meio dos hiperlinks – Célia

A apresentação criada por Célia (Figura 05) destaca-se por conter os *hiperlinks* na tela inicial criados como orientação da atividade e, ao clicar no *hiperlink* ‘Principal Cities’ direciona o usuário para uma tela com uma lista de cidades descritas, com suas respectivas imagens. Além disso, em cada título com o nome da cidade foram criados *hiperlinks* que levavam até a página específica da cidade com informações sobre ela. Ao clicar em Toronto, o *hiperlink* foi elaborado para apresentar uma nova página com detalhes dessa cidade. Em síntese, Célia criou outra página com diferentes *hiperlinks* (Figura 06) que expandiam ainda mais os conteúdos de sua apresentação, vista na exemplificação a seguir, extraída da proposta criada pela participante.



Figura 6: Páginas da apresentação direcionadas, com hiperlinks para outros conteúdos – Célia

Além disso, todos os textos escritos por Célia estão em língua inglesa, com vocabulário próprio referente ao tema abordado nas páginas de seus *hiperlinks*. Assim, a atividade elaborada cumpre com os objetivos propostos para a sua criação, como também, foi criada com conteúdos pertinentes para utilização em sala de aula.

Outras atividades também se destacam pela inserção de vídeos, músicas e *links* para páginas externas da internet. Inserindo outros conteúdos digitais, os participantes também estão demonstrando o engajamento para o cumprimento da tarefa, pondo em prática o que aprenderam na oficina referente à escolha de materiais, *download* dessas mídias e sua inserção nas apresentações criadas. As atividades criadas pelos professores apresentam traços de apropriação dos conteúdos referentes à criação de *hiperlinks* em apresentações.

A fim de corroborar as atividades acima relatadas, somam-se a elas outras produções dos professores, referentes à atividade intitulada 'Criação de Gênero Cartaz Publicitário'. Para realizar essa tarefa, os professores foram orientados a criar um cartaz do gênero publicitário que abarcasse o conteúdo textual do gênero em língua inglesa, utilizando imagens e composição de cores. Outro apontamento para a produção da atividade foi criar o cartaz com base em uma temática que pudesse estar de acordo com o contexto escolar, escolhendo, por exemplo, um evento da própria escola, datas comemorativas ou campanhas de responsabilidade social que pudessem tratar de assuntos pertinentes à cultura dos alunos e professores no ambiente escolar.

A primeira produção (Figura 07) a ser analisada, feita por Leila, mostra o *bullying*, comportamento social evidenciado no contexto escolar como uma prática que levanta discussões e trabalhos pedagógicos orientados para o tema. A palavra *bullying* já é demonstração da apropriação do uso da língua inglesa por falantes da língua portuguesa, não

sendo traduzido literalmente, mas sim, conceitualmente. A língua inglesa está demonstrada como próxima da realidade dos alunos em contato com o idioma, que, a partir disso, origina as outras frases do texto de Leila, também em língua inglesa.



Figura 7: Cartaz Publicitário – Leila

Além disso, a composição de textos curtos, característicos de textos publicitários, faz parte da imagem elaborada por Leila, com uso de palavras com recursos, como rima, entre *start* e *smart*.

Renata, outra participante, também desenvolveu seu cartaz para a proposta on-line. O tema escolhido foi o uso consciente da água por meio de um cartaz sugerindo atividades para o dia Mundial da Água (Figura 08).





*Figura 8: Cartaz Publicitário – Renata*

O uso das tecnologias permitiu que fosse executada a atividade, também fazendo o uso da escrita em língua inglesa, com vocabulários específicos acerca do tema. A imagem selecionada, condizente com o tema e munida também de significado, auxilia na compreensão da mensagem.

Os cartazes criados pelas participantes demonstram os usos de recursos que associam a criação do gênero da propaganda impressa com as ferramentas apresentadas durante a oficina, juntamente com as reflexões sobre as características de tal gênero e sobre introduzir essa prática em momentos do ensino durante as aulas de língua inglesa. A apropriação das ferramentas de criação pelo computador é demonstrada pelos exemplos apresentados, e que levam a idealizar a sua presença em sala de aula, em momentos que esses recursos poderão ser ensinados para os alunos, bem como os orientar para execução de tarefas que envolvam tais ferramentas, ou seja, farão parte da cultura digital dos professores e do seu contexto profissional de docência.

Embora o foco desta pesquisa esteja relacionado às interações dos participantes em práticas sociais da fala-em-interação que ocorrem face-a-face, as atividades virtuais apresentadas constituem parte dos dados resultantes da oficina por seu caráter educacional, o que leva a um melhor entendimento dos momentos de fala obtidos pelas gravações audiovisuais transcritas, que ocorreram durante os encontros, visto que durante grande parte do tempo, os professores fizeram uso do computador, realizando atividades semelhantes às solicitadas on-line.

Além das atividades, outros dados textuais também são parte relevante para a compreensão dos resultados das interações ocorridas na oficina e das práticas de letramento

digital dos participantes. Esses dados foram obtidos pelo questionário final realizado com os professores.

O questionário foi elaborado com questões abertas, a fim de manter o caráter qualitativo das reflexões e opiniões dos participantes. As perguntas tiveram por objetivo suscitar a reflexão sobre os encontros e os conteúdos abordados durante a oficina. Além disso, buscou-se dar a oportunidade, aos professores, de avaliarem o projeto no qual participaram.

Parte da última atividade apresentada, durante o período on-line da oficina, contemplava responder ao questionário, assim, os professores poderiam avaliar de maneira geral, visto que todas as atividades e conteúdos já haviam sido apresentados, bem como o retorno das atividades práticas on-line também já tinha sido concluída. A primeira questão - *Como você descreve a relação que tinha antes do início da oficina, e que agora tem, com as novas tecnologias e suas possibilidades? Algo mudou?* - foi elaborada para resgatar sua relação com os meios digitais em suas práticas anteriores aos encontros da oficina e como, depois desse período, julgavam compreendê-los. As respostas apresentadas destacaram uma melhor relação com o uso do computador, conforme os trechos a seguir:

No início da oficina eu era muito insegura, tinha muitas dificuldades ao usar o computador. Com a oficina percebi e aprendi muitas possibilidades de se trabalhar a tecnologia em sala de aula. (Marília)

Anteriormente à oficina tinha um contato diário com o computador, porém não sabia mexer com as ferramentas que aprendemos durante a oficina, as quais nos deram novas possibilidades de trabalho com os alunos. Ajudará muito no ensino e aprendizagem de alguns conteúdos. (Elaine)

O conhecimento adquirido nas oficinas abre um leque de possibilidades em relação ao computador. Percebi que posso fazer muito mais do que fazia antes, principalmente para melhorar a qualidade das aulas, usando vídeos, apresentação de slides etc. (Ilma)

Antes do curso, eu já acreditava no potencial de se trabalhar com o computador em sala de aula e/ou como atividade fora de sala, mas existiam algumas dúvidas quanto a como trabalhar de modo correto. Com o curso, algumas dúvidas foram tiradas; digo algumas, porque, quando vamos executar outras ideias de atividade com o computador, é que vão surgindo as dúvidas (Roberta)

Segundo a resposta de Marília, a oficina se fez válida por inseri-la melhor nas possibilidades da cultura digital, relatando sua insegurança anterior, passando agora a ter uma nova visão dessa realidade atual, declarando que não apenas compreendeu a importância dos usos das TIC, mas também como utilizá-las de forma satisfatória. O que também relata



Elaine, que mesmo tendo um contato diário com o computador, não tinha conhecimento de como fazer para que pudesse integrá-lo às suas práticas docentes, o que confirma a proposição de que apenas disponibilizar os recursos nas escolas não é suficiente para que as novas tecnologias estejam realmente presentes na educação, é preciso instrumentalizar os docentes, inseri-los na cultura digital.

Complementar a essa questão, Ilma e Roberta respondem já terem iniciado a oficina com alguns conhecimentos prévios sobre as tecnologias, porém ambas afirmam que a oficina apresentou novos e diferentes usos das TIC, comparado ao que já sabiam, visando à melhoria de seu trabalho, como respondeu Ilma. Além disso, Roberta também complementa que, mesmo sanando suas dúvidas, o avanço tecnológico é constante e por isso tem consciência de que novas dúvidas surgirão e devem estar preparados para isso.

Outra questão feita aos professores, que apresentou respostas relevantes para serem analisadas, foi *‘Como você avalia os conteúdos, bem como as propostas de ensino, apresentadas durante a oficina?’* com o objetivo de avaliarem o planejamento da oficina, sendo eles os interessados em levar o que aprenderam para o seu contexto pedagógico. Entre as respostas, pode-se salientar a recorrência de afirmações sobre a versatilidade dos conteúdos, condizentes aos contextos dos professores e de seus alunos, como descrito por Anne a seguir:

Os gêneros textuais abordados também foram diferentes do que havia costume de trabalhar até então, e proporcionou-me um olhar diferente sobre as possibilidades apresentadas. (Anne)

Além disso, também há relatos da colaboração dos demais participantes durante os encontros, que se dispunham a cooperar uns com os outros, quando necessário.

Aprendi também muitas coisas com os colegas que fizeram parte da oficina, tivemos muitas trocas de aprendizagem que ajudará muito na sala de aula. Enfim, gostei da oficina no geral e irá contribuir muito no ensino aprendizado de Língua Inglesa. (Elaine)

Isso leva a considerar que o espaço da oficina tornou-se um ambiente em que os professores encontraram diferentes possibilidades de interação e contato com o letramento digital, evidenciando que a eficácia destacada em um contexto de ensino é feita por meio da coconstrução de conhecimentos entre os participantes ali presentes, e que esse aspecto contribui para a aprendizagem, podendo esse conceito ser levado para a sala de aula pelos

professores, a partir da compreensão de que os alunos são capazes e devem ser estimulados a contribuir nas práticas realizadas nas escolas, até mesmo auxiliando na aprendizagem dos demais. Em outras respostas dessa questão, foi reconhecido o posicionamento de mudança de realidade e satisfação dos professores, proporcionados pelos conteúdos, como avalia Marcela na sequência.

Gostei muito das atividades e todas foram novidades para mim. Eu tinha uma visão quando entrei e tenho uma melhor agora ao finalizar o curso. (Marcela)

Marcela demonstra que o curso fez com que melhorias fossem conquistadas ao longo dos encontros, possivelmente devido aos conteúdos e atividades desenvolvidas, além do acompanhamento para esclarecimento das dúvidas e auxílio em certas dificuldades.

Por fim, quando questionados sobre o que aprenderam na oficina, os professores tiveram à disposição um espaço para refletir sobre todo percurso da oficina e relatar sobre o que aprenderam. A questão *‘De maneira geral, o que você aprendeu com a oficina?’* foi respondida das seguintes maneiras por alguns dos participantes:

Apreendi a criar *hyperlink*, a criar apresentações de *slides* com o uso de fotos, vídeos, caixas para voltar ao primeiro slide, a criar histórias em quadrinhos em sites, dentre muitas outras coisas que não sabia. Já fiz uso de apresentação de *slides* no modelo ensinado pelo professor e o resultado foi muito bom. (Marcela)

Baixar e converter vídeos (antes eu não conseguia); Utilizar o programa “Power Point”, salvar textos, inserir filmes e sons, *Hiperlink*, Propaganda (fazer cartaz), Usar o programa “*Windows Movie Maker*” e sanar minhas dúvidas. (Marília)

Marcela e Marília descreveram detalhadamente as atividades que aprenderam durante a oficina, fazendo uso de vocabulário específico, evidenciando a apropriação de termos da cultura digital como *‘hiperlinks’*, ou então *‘baixar’* no sentido de salvar arquivos encontrados na internet, além de descrever os *softwares* e suas respectivas funções. Outra forma de se auto-avaliarem é vista no texto escrito por Paulo, que destaca seu papel como professor e seu histórico profissional, relatando suas experiências por diversas tecnologias.

não fui um bom aluno se olhar pelo ponto de vista dos conteúdos criados e aprendizagem, eu tinha poucos pré-requisitos, mas se olharmos com os olhos de quem como eu com 30 anos de luta dentro de uma sala de aula, já passei pelo flanelógrafo, quadro com imãs, papéis colantes, mimeógrafos, colagens de figuras, cartazes, projetor de slides,

retroprojektor, participar de um curso desses eu me sinto um vitorioso.  
(Paulo)

O participante faz uma avaliação de sua prática como discente, reconhecendo que seu desempenho não foi o ideal, porém ao relatar seu longo tempo de experiência como docente acaba refletindo que, durante toda sua atuação profissional, teve contato com diferentes tecnologias, e que atualmente, por estar em contato com as novas tecnologias e conhecer suas possibilidades o tornam um vitorioso em meio ao letramento digital e a educação.

Os professores avaliaram a oficina da qual participaram, bem como o resultado final para a sua prática pedagógica. Após a oficina, sentem-se melhor preparados e familiarizados com as novas tecnologias, fazendo isso de forma a pensar em seus usos na sala de aula, tornando-os mais seguros em relação às ações exigidas quanto aos recursos tecnológicos e suas práticas de letramento digital. Em síntese, relataram estarem mais preparados para fazer de suas salas de aula, ambientes de participação abertos para compartilhar novas experiências e possibilidades de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Neste capítulo procurou-se evidenciar a cultura digital dos professores participantes da oficina, primeiramente através do questionário em que as respostas puderam orientar os estudos a compreender o perfil do grupo. A partir de então, foi possível identificar esses traços culturais em eventos de letramento digital e, assim, pode-se identificar como os professores se engajaram e se orientaram durante as interações que permeavam os conteúdos e atividades propostas pela oficina.

Em seguida, destacou-se a participação dos professores na fala-em-interação institucional, notando-se a coconstrução de conhecimento pelo engajamento e auxílio entre eles no grupo para realizar as atividades, as quais foram relacionadas e apresentadas como propostas de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, por meio do letramento digital, em que foi possível perceber os relatos de experiências dos participantes e a forma como se apropriaram efetivamente de instrumentos e recursos tecnológicos proporcionados pela oficina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal investigar como o letramento digital pode ser inserido no contexto de ensino de Língua Inglesa, por meio de uma oficina de Novas Tecnologias e Ensino, destinada a professores pertencentes à rede de ensino do Núcleo Regional de Educação da cidade de Maringá – Paraná, analisando, para isso, a fala-em-interação, mais especificamente, o engajamento e a participação dos docentes nas práticas propostas.

Para tanto, os conceitos de letramento (STREET, 2003) e letramento digital (MARCUSCHI, 2001, SOARES, 2002) nortearam o olhar para as práticas sociais dos participantes. Durante a oficina, gravações audiovisuais dos encontros presenciais captaram mais de 8 horas de ações e falas que fizeram parte da análise deste trabalho. Além disso, o *corpus* foi constituído de registros virtuais das atividades a distância dos professores, além das respostas dos questionários aplicados para a pesquisa.

O primeiro objetivo específico visava reconhecer a cultura dos participantes da pesquisa (GEERTZ, 1978). A cultura digital dos professores - como as Novas Tecnologias estão inseridas em seus contextos sociais e como a cibercultura faz (ou não) parte de suas práticas de docência – se constitui da seguinte forma: os professores têm contato com as novas tecnologias no seu cotidiano, mas têm dificuldades de levar isso para o contexto pedagógico, pelo menos em termos de cultura digital.

Esta dificuldade é percebida através dos dados apresentados no primeiro questionário, por meio do qual foi identificado que os professores percebem a tecnologia em diferentes contextos sociais e têm noção de sua existência como um fator de transformação sociocultural. Além disso, demonstraram ter contato com as novas tecnologias, mas apontaram a não familiaridade para o uso de muitos recursos, fazendo com que seja destacada a necessidade de capacitação profissional e formação continuada. Apontam, também, que fazem uso das tecnologias em seu cotidiano, mas que têm dificuldade em associá-las adequadamente aos seus ambientes profissionais, de maneira eficaz no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

As dificuldades relatadas pelos professores não se referem apenas à utilização das novas tecnologias, mas também à falta de recursos tecnológicos em suas escolas e, também, a falta de manutenção desses equipamentos que, muitas vezes, não estão em condições adequadas de uso. Mesmo em casos em que os recursos se encontram em condições

adequadas, o uso torna-se limitado pela não familiaridade com suas possibilidades pedagógicas, conforme mostram as respostas do primeiro questionário aplicado.

Pelas respostas, possivelmente muitos dos docentes participaram da oficina por não se sentirem habilitados em fazer uso das TIC em sala de aula para suas atividades pedagógicas. Por não serem nativos digitais, veem a necessidade de migrarem de uma cultura predominantemente analógica para uma nova estrutura social de múltiplas práticas digitais.

O segundo objetivo específico da pesquisa propôs descrever como os participantes se orientam para o letramento digital na fala-em-interação. Nesse sentido, os dados demonstraram como os professores participaram da oficina e se apropriaram dos conteúdos ensinados. Os participantes se orientaram para a oficina a partir de sua cultura digital. Alguns conhecimentos foram apresentados por meio de um comparativo dos meios analógicos com os virtuais, como visto no Capítulo 3, na seção 3.2, em que Anne faz referência ao hipertexto da virtualidade, comparando-o com as notas de rodapé de textos impressos. A participante Célia acrescentou, por sua vez, outra visão ao conceito das construções hipertextuais, mostrando um pertencimento maior nas práticas no ciberespaço.

Outro dado interessante em relação ao letramento digital está relacionado à solicitação de ajuda dos professores, bem como a procura de Diego para validar os conhecimentos prévios da cultura digital dos professores. As solicitações para o auxílio ocorreram durante as atividades, como no excerto 03, em que a participante Anne pergunta a Diego sobre uma ação, e também visto no excerto 09, em que Joana realiza a atividade e acaba sendo auxiliada por Helena. Além disso, durante os encontros, a aprovação dos professores era constante. Os excertos 11 e 12 destacam a necessidade das participantes envolvidas de serem avaliadas individualmente, no anseio da confirmação de ações corretas, requerendo a validação de seus conhecimentos.

A participação dos docentes durante a oficina também indica as formas de apropriação dos conteúdos, que se faziam pelo questionamento e nas ações de erros e acertos das atividades, não sendo foco deste trabalho observar a atuação dos professores em práticas de ensino em suas escolas. Dentro dos limites desta pesquisa, as realizações de tarefas consideradas satisfatórias pelos participantes, durante as práticas na oficina, é que dão conta de responder como se apropriaram dos conteúdos apresentados em eventos de letramento relacionados às novas tecnologias.

A confirmação de entendimento dos conteúdos era feita pelos participantes durante a fala-em-interação, declarando suas apropriações e fazendo perguntas, que ampliavam o que estava sendo apresentado, demonstrando que a participação significava, também, a busca por

mais conteúdos e, quando diferente disso, também sinalizavam a necessidade de auxílio ou repetição para então concluírem certos comandos. Em momentos de insegurança, como no caso de Renata (Capítulo 3 seção 3.2 – Excerto 06), ou necessidade de aprovação das ações (Capítulo 3 seção 3.3 – Excerto 12), os participantes se engajavam em demonstrá-las por meio de elocuições e movimentos corporais, resultando na ratificação e atendimento individual de Diego.

Ainda em relação à orientação ao letramento digital, destacam-se as formas de participação. Os dados evidenciam as formas como os professores se engajam no ambiente de ensino com recursos tecnológicos (Capítulo 3 seção 3.3). O engajamento ocorre durante as atividades e discussões realizadas no evento de letramento. O grupo, formado por docentes já atuantes profissionalmente, destacou-se pela participação colaborativa, vista durante as atividades. Alguns dos dados de fala-em-interação transcritos demonstram esse auxílio feito entre os participantes (Capítulo 3 seção 3.3 – Excertos 08 e 09), ajudando uns aos outros quando se sentiam autorizados a poder cumprir esse papel de orientar, mesmo sendo aprendizes naquele evento. Esse auxílio era realizado, geralmente, durante o tempo em que praticavam, no computador, o passo-a-passo das propostas digitais. Esse engajamento caracteriza a coconstrução do conhecimento, conceito ideal para ser aplicado pelos professores em suas práticas pedagógicas, ao integrar os alunos nessas possibilidades de inserir seus conhecimentos durante as aulas realizadas.

Isso direciona o olhar para a necessidade que os professores da pesquisa tiveram de acompanhamento individual em determinados momentos. Alguns conteúdos, quando indicados em cada computador, por meio de uma explicação geral, como evidenciado no Capítulo 3 seção 3.3 – Excerto 13, resultaram em maior entendimento dos professores, quando foram novamente explicados individualmente.

Assim, percebe-se que as propostas de formação continuada ofertadas devem contemplar esse reconhecimento de que cada participante tem necessidades específicas e conhecimentos prévios em condições diferentes. Os cursos precisariam partir daquilo que os professores já sabem, de suas necessidades pedagógicas, ou seja, das categorias que constituem a sua cultura digital (STREET, 2010). Para atingir os objetivos de tais cursos, seria necessário planejar e ministrar os conteúdos considerando que o curso precisaria disponibilizar parte do tempo para esse atendimento. Caso isso não ocorra, poderá significar pouco aproveitamento ou pouca apropriação das propostas que não considerarem o professor e as suas necessidades particulares.

Como último objetivo específico, buscou-se reconhecer como os professores se apropriaram das propostas que relacionam as novas tecnologias e o ensino de língua inglesa. De acordo com os resultados da pesquisa, a participação e o interesse dos professores evidenciam que há uma abertura, por parte deles, para que as novas tecnologias e as práticas desempenhadas por esses recursos possam fazer parte de contextos de ensino de língua.

As propostas da oficina apresentaram, em seu planejamento, formas de contextualizar e inserir textos que envolviam a leitura e a escrita de Língua Inglesa nas salas de aula de ensino regular. A participação dos professores para essas propostas foram apresentadas durante os encontros da oficina. Os relatos e a forma de interação demonstram o interesse pelos conteúdos e a preocupação em executar as atividades, pensando em sua posterior utilização em sala de aula (Capítulo 3 – seção 3.3). Além disso, os participantes desenvolveram as atividades a distância, que exigiam o uso da língua inglesa associada às atividades e criações de gêneros textuais, conforme apresentado em alguns exemplos no Capítulo 3 – seção 3.4, como resultados das atividades dos participantes em que puderam por em prática os recursos vistos nos encontros da oficina, pensados para suas práticas pedagógicas.

Levar as tecnologias à escola é também dar ao aluno o reconhecimento de seu saber já adquirido em práticas sociais não limitadas às escolares, levando em conta questões socioculturais que auxiliam no desenvolvimento desses saberes, que podem contribuir para as atividades em sala de aula, valorizando sua participação para a coconstrução de ambiente produtivo de aprendizagem.

A inteligência coletiva (LÉVY, 1999) que a cibercultura proporciona também modifica o entendimento do espaço escolar para uma visão de um ambiente onde cada conhecimento é fruto de múltiplas colaborações. Na oficina realizada, os participantes trabalharam em diferentes momentos, de forma colaborativa, para compreender e executar o que estava sendo proposto.

A respeito da aprendizagem para formar o cidadão capaz de interagir em diferentes ambientes por meio de práticas sociais (SCHLATTER & GARCEZ, 2012), algumas propostas de letramento digital são relevantes para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. Parte dos caminhos sugeridos é indicada pelos professores participantes da oficina ao refletirem sobre os conteúdos vistos durante os encontros, destacando a forma contextualizada de inserir os gêneros textuais em sala de aula, além de apresentar novos gêneros e estruturas de leitura e escrita emergidas do meio digital. As atividades dos professores, como algumas apresentadas na análise da seção 3.4, demonstram essa apropriação do letramento digital

aliada às possibilidades de associação aos conteúdos e contextos pertinentes ao ambiente escolar.

Os gêneros textuais em língua inglesa podem ser encontrados em contextos próximos a realidade social dos alunos, o que facilita sua aprendizagem da língua inglesa, nesse caso concebida como língua adicional. O valor das práticas sociais dos alunos, como os dados em que Célia (Capítulo 3 - seção 3.3) relata a atividade de criação audiovisual feitas por iniciativa de seus alunos, possibilita a criação e a sugestão de propostas relevantes e dá a eles a possibilidade de se enxergarem como cidadãos capazes de transformar e atuar verdadeiramente em uma sociedade.

As propostas de criação textual desenvolvidas pelos professores na oficina foram destacadas em seus relatos no questionário final, visto na seção 3.4, ao perceberem que as atividades fazem com que as práticas de leitura e escrita em língua inglesa sejam parte das ações dos alunos, de forma interativa e participativa, ampliando a forma de utilizar os recursos tecnológicos da escola e os dos próprios alunos quando possível.

Nessa perspectiva, compreende-se que o letramento digital pode ser inserido no contexto de ensino de língua inglesa, por meio de propostas que estejam de acordo com os contextos socioculturais de alunos e professores, os quais são transformados constantemente pelos usos das tecnologias. A capacitação dos professores significa integrá-los a uma cultura cada vez mais digital, que de alguma forma está exigindo um repensar das práticas de leitura e escrita, bem como do próprio conceito de língua. Novos textos, novas formas de ler e escrever esses textos, e de como outras línguas constituem o nosso cotidiano por meio das tecnologias, requerem da escola novas práticas letradas.

O trabalho de instrumentalizar professores para isso é, no entanto, uma tarefa que exige tempo, dedicação e planejamento adequado, tanto por parte dos proponentes quanto dos participantes, pois lidar com a tecnologia considerando-a como constituinte da sociedade contemporânea deverá ser resultado de estudos e ações reflexivas, que consideram aspectos socioculturais dos participantes que, em alguns casos, precisam ser ressignificados.

Evidentemente, a temática abordada nesta pesquisa possibilita estudos ainda mais aprofundados sobre como essas práticas são de fato utilizadas em sala de aula e, quando isso ocorre, como podem resultar na aprendizagem de conteúdos disciplinares específicos pelos alunos, ampliando assim o campo de estudos referente ao tema.

Por fim, sendo as tecnologias recursos cada vez mais presentes em contextos sociais, como o educacional, e por estarem aliadas a constantes mudanças socioculturais, há de se pensar ainda no surgimento de novas tecnologias que estão sendo disponibilizadas e ganhando



espaço na cultura digital de uma sociedade, fazendo parte de novas práticas de letramento digital, o que leva ao surgimento de mais questionamentos sobre elas, tão instigantes quanto suas possibilidades de interação e realização de tarefas. Prova disso são os *tablets*, recurso digital atualmente disponibilizado para parte dos professores da rede pública estadual do Paraná, que leva a pensar na importância do desenvolvimento de novas oficinas para capacitar os educadores que veem nesses recursos formas de propor práticas para o ensino e a aprendizagem de seus alunos.

A pesquisa ainda abre espaço para novas questões, nas quais as tecnologias e a aprendizagem se complementam, investigando propostas de ensino propostas por meio de textos apresentados em diferentes suportes, ou os usos das tecnologias em diferentes contextos sociais, desde o cotidiano, passando pelas escolas até ambientes de trabalho, em que os novos recursos das TIC constituem esses contextos, dos quais participam pessoas com diferentes culturas digitais. Além disso, cada vez mais há a constante necessidade de se compreender as transformações nas práticas sociais que envolvem a comunicação e as novas tecnologias.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. **Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação.** In: SCHLÜNZEN JUNIOR, K. (Org.). *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 171 - 192
- ANDRÉ, C. BRUZZI, D. **Educação científica e tecnológica no Brasil: avanços e desafios para o século XXI.** IN: BRASIL, Ministério da Educação. *Saldo para o futuro. Tecnologias digitais na educação.* Ano XIX. Boletim 19. Nov.-Dez./2009.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of writing language.** 2. ed. Oxford: Blackweel, 2007.
- BARTON, D; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community.** New York: Routledge, 1998.
- BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R. (Orgs). **Situated literacies: reading and writing in context.** Londres e Nova York: Routledge, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias.** Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999.
- BULLA, G. **A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, PPG-Letras, UFRGS, 2007.
- CORONA, M. D. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009. p. 13 – 44.
- COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge, 2000. p. 121 – 148.
- DALEY, E. **Expandindo o conceito de letramento.** traduzido por: GERVAI, S. *Trab. Ling. Apl.,* Campinas, Jul./Dez. 2010.
- DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M.A.(orgs) **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna 2002.

DREW, P.; HERITAGE, J. Analyzing talk at work: an introduction. In: DREW, P.; HERITAGE, J (Org.). **Talk at work: interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 3 – 65.

DURANTI, Alessandro. **Antropologia Linguística**. Trad. Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2003.

ERICKSON F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. In: WITTROCK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, II: metodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195 – 301.

FREITAS, A. L. P.; MACHADO, Z. F. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. L; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008. p. 59 – 94.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, v.4, n.1, 2006.

GARCEZ, P. M; OSTERMANN, A. C. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 215 – 234.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

GUMPERZ, J. e COOK-GUMPERZ, J. Introduction: language and the communication of social identity. In: GUMPERZ, J. (org.). **Language and social Identity**. New York: Cambridge, 1982.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. Edward Arnold. 1978.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D., HAMILTON, M., IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies reading and writing in context**. Londres/Nova York: Routledge, 2000. p. 16 – 34.

HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JORDÃO. T. C. **A formação do professor para a educação em um mundo digital**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Saldo para o futuro. Tecnologias digitais na educação. Ano XIX. Boletim 19. Nov.-Dez./2009. p. 9 – 17.

JUNG, N. M. **A (re)produção de identidades sociais na comunidade e na escola**. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2009.

\_\_\_\_\_.; GONZALEZ, P. C. A organização da tomada de turnos: socialização em sala de aula. . In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica** . Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009. p. 71 – 98.

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. ( Eds .). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 182 – 202.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2.ed. London and New York: Routledge. 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIMA, D. C. de. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LODER L. L. O modelo Jefferson de transcrição: Convenções e debates. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.). **Fala-em-interação social**: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2008. p. 301-320. p. 127-162.

LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Análises de fala-em-interação institucional**: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

LODER, L. L; SALIMEN, P. G.; MÜLLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L. L; JUNG, N. M. **Fala em interação social**: Introdução à Análise da Conversa Etnometológica. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008. p. 95 – 126.

LÉVY, P. **A Inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Editora Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_ **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. Tradução de Clara Dornelles. Trab. linguist. apl.[online]. 2010, v.49, n. 2, p. 455-479, Jul./Dez. 2010. ISSN 0103-1813. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S010318132010000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010318132010000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 16 de mar. 2012

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001

\_\_\_\_\_ **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula**. In: IV Fórum de estudos Lingüísticos, Língua portuguesa em debate: Conhecimento e ensino. UFRJ, Rio de Janeiro.1999. p. 79 – 111.

MARINHO, Francisco Carlos de Carvalho. **Arte, web e educação**. Entrevista para a Revistapontocom, por Marcia Stein. 2011. Disponível em: <<http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/arte-web-e-educacao-poder-ilimitado>> Aceso em: 20 de setembro de 2012.

MARTINEZ P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola editorial, 2009

MASON, J. **Qualitative Researching**. London, England: SAGE Publications, 1998.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/modelos.htm>> Acesso em: 17 de out 2011.

\_\_\_\_\_. **A integração das tecnologias na educação**. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/integracao.htm>> Acesso em: 19 de out 2011.

ORTENZI, D.; GIMENEZ, K., GIMENEZ, T.; CRISTOVAO, V.L.L., FURTOSO, V.B. **Roteiros pedagógicos para a Prática de Ensino de Inglês**. Londrina, EDUEL, 2008.

Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: **TIC Educação 2011**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www.cetic.br/educacao/2012/>> Acesso em: 12 de jun. 2012.

PRIMO, A. **Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador**. n. 2005. Disponível em: <<http://alexprimo.com/2007/06/27/publicacoes/>> Acesso em: 21 de nov. 2011.

REBOLO F., TEIXEIRA L. R., PERRELLI, M.A. (orgs). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROJO, R. MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, Baltimore, MD, v.50. 1974.

SANTAELLA, L. **Culturas e Artes do Pós-Humano: Da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2 ed. 2003.

SANTOS, J. M. **Letramento multimodal e o texto em sala de aula**. 2006. 139 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.).

**Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009. p. 127 – 172.

\_\_\_\_\_. **Línguas Adicionais na escola:** aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In: BRASIL. Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204 p.

SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, Autentica, 2 ed. 2006.

\_\_\_\_\_. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educ. Soc. [online]. 2002, vol. 23, n.81 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 31 de set. 2012.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia University.v, 5(2), 2003. p. 77 – 91.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre o letramento histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33 – 53.

\_\_\_\_\_. **Literacy and Multimodality: STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars O** Laboratório SEMIOTEC, da FALE/UFMG Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2012 Disponível em <<http://arquivos.lingtec.org/>> Acesso em 15 abr. 2012

STREET, B; LEFSTEIN, A. **Literacy an advanced resource book.** Canada: Routledge, 2007.

TERZI, S. B. **A construção da leitura:** uma experiência com crianças dos meios iletrados. Campinas: Pontes/Unicamp, 1995.

WITTROCK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, III:** metodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989.

**ANEXOS**

**ANEXO 01**  
**Modelo de Autorização e Questionário 01**

**QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTES DA OFICINA DE  
NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.**

Caro (a) Professor(a),

Venho, por meio deste documento, solicitar sua autorização para realizar uma pesquisa durante a Oficina de Novas Tecnologias no Ensino de Língua Inglesa. Trata-se de uma pesquisa de mestrado, realizada pelo pós-graduando Tiago Lenartovicz, regularmente Matriculado no programa de Pós-Graduação em Letras, na Universidade Estadual de Maringá. A pesquisa prevê um trabalho participante, no qual acontecerão observações em sala, captação de áudio e vídeo e registro de notas de campo. Esse trabalho poderá contribuir para a compreensão da realidade lingüística, cultural, social e de ensino.

A identidade dos participantes da pesquisa, bem como das instituições de ensino de cada um, será mantida em anonimato com o uso de pseudônimos. Sendo que, estes dados não serão utilizados para outros fins que não seja em termos de pesquisa.

Caso aceite participar desta pesquisa, solicito assinar o Termo de Consentimento Autorizado que estará no final deste Questionário. Obrigado.

Nome:

Data de Nascimento:

1) Ano de Formação:

2) Atual atividade em docência:

Escola:

Anos:

3) Qual(is) habilidade(s) da Língua Inglesa possui maior afinidade ou fluência:

( ) leitura ( ) escrita ( ) oralidade

4) Para que fins utiliza as novas tecnologias em seu cotidiano?

( ) e-mail ( ) redes sociais ( ) preparação de aulas ( ) pesquisa ( ) não utiliza

5) com que frequência utiliza as novas tecnologias em suas aulas?

( ) sempre ( ) as vezes ( ) raramente ( ) não utiliza

6) quais recursos tecnológicos estão disponíveis para a utilização em sua escola?

( ) computador ( ) tvpendrive ( ) câmeras de foto e vídeo ( ) DVD ( ) rádio  
( ) outros. Quais

7) Possui perfis ou cadastros em redes sociais?

( ) sim ( ) não

8) Durante as aulas, é possível observar os alunos utilizando recursos tecnológicos pessoais (celulares, aparelhos MP3, câmeras fotográficas)?



( ) sim, sempre ( ) sim, as vezes ( ) raramente ( ) não utilizam

9) Participa de encontros, congressos ou eventos que tratem de Novas Tecnologias no ensino?

( ) sim, sempre ( ) sim, às vezes ( ) raramente ( ) não

10) em seu cotidiano, lê e escreve que tipos de textos em português?

---



---



---



---

11) quais os recursos tecnológicos você acredita serem úteis no ensino de língua inglesa e por quê?

---



---



---



---

12) as novas tecnologias mudaram e/ou estão alterando os modos de ler e escrever? Se sim, como?

---



---



---

Obrigado!

Tiago Lenartovicz

### **TERMO DE CONSENTIMENTO AUTORIZADO**

Eu, \_\_\_\_\_, após ter lido e entendido as informações e esclarecido as minhas dúvidas referentes a este estudo, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em participar do mesmo.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do pesquisado

## ANEXO 2

**Convenções de Transcrição**  
(Adaptado de Loder e Jung (2008) e Bulla (2007))

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação intermediária
:	(dois pontos)	prolongamento do som
-	(hífen)	corte abrupto na fala
<u>palavra</u>	(sublinhado)	ênfase em som
<b>PA</b> lavra	(maiúscula)	som em volume mais alto do que os do entorno
°palavra°	(sinais de graus)	som em volume mais baixo do que os do entorno
°°palavra°°	(sinais de graus duplos)	som em volume destacadamente mais baixo do que os do entorno
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada

(0,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	silêncio de menos de 2 décimos de segundo
( )	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	fala transcrita, mas com dúvida
[ ]	(colchetes)	fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)
=	(sinal de igual)	elocuições contíguas
hh	(série de h's)	indica aspiração ou riso
♀	(símbolo de feminino)	menina não identificada

(( <b>andando pela sala</b> )) ♂	(parênteses duplos com símbolo de masculino) texto)	descrição de atividade não verbal ou outra Menino não identificado
		observação do transcritor