

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

SAMUEL DE CARVALHO LIMA

LETRAMENTOS E ATIVIDADES ON-LINE
EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

FORTALEZA

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SAMUEL DE CARVALHO LIMA

**LETRAMENTOS E ATIVIDADES ON-LINE
EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora constituída pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Orientador: Prof. Dr. Júlio César Araújo

FORTALEZA

2009

"Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por

Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593

tregina@ufc.br

Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

L711

Lima, Samuel de Carvalho.

Letramentos e atividades on-line em ambiente virtual de aprendizagem / por Samuel de Carvalho Lima. – 2009.

125f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza(CE),25/11/2009.

Orientação: Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo.

Inclui bibliografia.

1-LETRAMENTO.2-ENSINO À DISTÂNCIA.3-INTERNET NA EDUCAÇÃO.
4-APRENDIZAGEM POR ATIVIDADES.5-LÍNGUA INGLESA - ESTUDO E
ENSINO(SUPERIOR) - RECURSOS DE REDES DE COMPUTADORES.I-Araújo,
Júlio César Rosa de, orientador.II- Universidade Federal do Ceará. Programa de
Pós-Graduação em Linguística.III- Título.

CDD(22ª ed.)

302.2244

108/09

SAMUEL DE CARVALHO LIMA

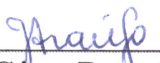
**LETRAMENTOS E ATIVIDADES ON-LINE
EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades (CH) da referida Universidade.

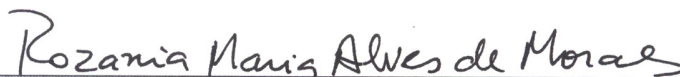
Autorizo, para fins acadêmicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos, desde que sejam respeitadas as normas de citação.

Defendida em 25/11/2009.

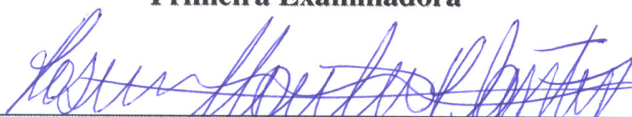
BANCA EXAMINADORA



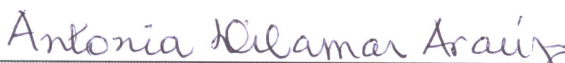
Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo (UFC)
Orientador-Presidente



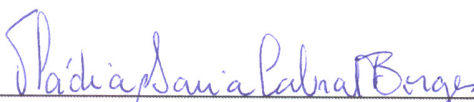
Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)
Primeira Examinadora



Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin (UFC)
Segunda Examinadora



Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo (UECE)
Suplente Externo



Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges (UFC)
Suplente Interno

– Dedicatória –

A todos que amo e quero por perto.

– Agradecimentos –

Ao meu orientador e amigo, **Prof. Dr. Júlio César de Araújo**, ilustre exemplo de dedicação e compromisso no mundo acadêmico.

À **minha família**, pelo amor, respeito e confiança que sempre demonstraram por mim.

À **Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa (FUNCAP)**, pelo apoio financeiro na maior parte deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, por contribuírem com a minha formação acadêmica.

Às **Prof^{as} Dr^{as} Rozania Maria Alves de Moraes e Rosemeire Selma Monteiro-Plantin**, por aceitarem compor a banca examinadora de defesa da dissertação.

Aos membros do grupo de pesquisa Hiperged, pela amizade e troca de experiências acadêmicas e profissionais.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, por compreenderem as angústias subjacentes a esse processo.

– RESUMO –

Esta dissertação objetiva analisar as relações entre letramentos e atividades on-line presentes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). A execução desta proposta baseou-se nas reflexões acerca dos letramentos apresentadas por Shetzer e Warschauer (2000), Soares (2002), Xavier (2005), Araújo (2007), Fischer (2007) e Ribeiro (2008). Situada no paradigma das pesquisas qualitativas, de cunho predominantemente descritivo e exploratório, nossa análise propôs a categorização das atividades on-line presentes nas disciplinas *Língua Inglesa II – A: Compreensão e Produção Oral e Leitura e Produção de Textos Acadêmicos*, atualizadas no AVA *Solar*, da Universidade Federal do Ceará, e a descrição das práticas de letramentos em ambientes virtuais mediadas, em potencial, pelas orientações das atividades on-line propostas. Os parâmetros considerados para a análise foram oriundos da sumarização da elaboração teórica dos autores Shetzer e Warschauer (2000), o que nos levou às seguintes dimensões do letramento digital: *comunicação, construção e pesquisa*. O tratamento dos dados suscitou a formação de uma tipologia das atividades on-line, baseadas nos tipos de letramentos demandados por elas, a saber: *atividades on-line alheias às potencialidades da web; atividades on-line mediadoras da familiarização com as potencialidades da web; atividades on-line mediadoras de letramentos para a comunicação; e atividades on-line mediadoras de letramentos para a construção e pesquisa*. Os resultados dessa análise possibilitaram a descrição das práticas de letramentos que atualmente estão sendo privilegiadas neste contexto, vinculando o tipo de atividade on-line encontrada às práticas de letramentos que são potencialmente mediadas por essas e às dimensões do letramento digital, segundo Shetzer e Warschauer (2000). Como conclusão, verificou-se a necessidade de formação tecnológica para o profissional da linguagem, pois só assim poderá haver o oferecimento de atividades on-line que contemplem as mais diversas, senão inúmeras, práticas de letramentos em ambientes virtuais.

Palavras-Chave: Letramentos. Atividades On-line. Ambiente Virtual de Aprendizagem.

– ABSTRACT –

This thesis aims to analyze the relations between literacies and online activities present in Virtual Learning Environment (VLE). The implementation of this proposal was based on reflections about the literacies submitted by Shetzer and Warschauer (2000), Soares (2002), Xavier (2005), Araújo (2007), Fischer (2007) and Ribeiro (2008). Located in the qualitative paradigm, with predominantly descriptive marks, our analysis suggested the categorization of online activities present in the courses *Língua Inglesa II – A: Compreensão e Produção Oral e Leitura e Produção de Textos Acadêmicos* updated at VLE Solar, from Universidade Federal do Ceará, and the description of literacy practices in virtual environments mediated, potentially, by the guidelines of the online activities proposed. The parameters considered for the analysis came from the summarization of Shetzer and Warschauer's theoretical elaboration (2000), which lead us to the following dimensions of digital literacy: *communication, construction and research*. The data prompted the formation of an online activity typology, based on the literacy types demanded by them, namely: *online activities strange to the potential of the web; online activities mediating the familiarization of the potential of the web; online activities mediating literacies for communication; and online activities mediating literacies for construction and research*. The results of this analysis allowed the description of the literacy practices that are currently being privileged in this context, linking the type of online activity to the literacy practices that are potentially mediated by them and to the dimensions of digital literacy, according to Shetzer and Warschauer (2000). It follows that there is a need for technological formation for the language professional, because this way there will be the offering of online activities that addresses to the most diverse, or even countless, literacy practices in virtual environments.

Keywords: Literacies. Online Activities. Virtual Learning Environment.

– LISTA DE ILUSTRAÇÕES –

FIGURA 1 – Interface do Solar ao entrar no AVA	54
FIGURA 2 – Atividade on-line presente na disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	58
FIGURA 3 – Divisão das Aulas da disciplina Língua Inglesa 2A: Compreensão e Produção Oral	64
FIGURA 4 – Tipologia das atividades on-line encontradas nos dados.....	66
FIGURA 5 – Atividade on-line alheia à potencialidade da web, presente na subseção Vocabulary Development da seção intitulada preparando-se (getting ready), da disciplina Língua Inglesa 2A: Compreensão e Produção Oral	69
FIGURA 6 – Atividade on-line alheia às potencialidades da web, presente na subseção Grammar Support da seção intitulada preparando-se (getting ready), da disciplina Língua Inglesa 2A: Compreensão e Produção Oral	72
FIGURA 7 – Atividade on-line mediadora da familiarização com as potencialidades da web, presente na subseção Listening and Pronunciation Practice da seção intitulada preparando-se (getting ready), da disciplina Língua Inglesa 2A: Compreensão e Produção Oral	76
FIGURA 8 – Atividade on-line mediadora da familiarização com as potencialidades da web, relacionada ao portfólio da disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos.....	79

FIGURA 9 – Atividade on-line mediadora de letramentos para a comunicação, presente na seção tarefa de avaliação (assessment task), da disciplina Língua Inglesa II A: Compreensão e Produção Oral84

FIGURA 10 – Outra atividade on-line mediadora de letramentos para a comunicação, presente na seção tarefa de avaliação (assessment task), da disciplina Língua Inglesa II A: Compreensão e Produção Oral88

FIGURA 11 – Atividade on-line mediadora de letramentos para a comunicação, relacionada ao fórum da disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos.....89

FIGURA 12 – Atividade on-line mediadora de letramentos para a construção e pesquisa, presente na seção conferindo (checking up), da disciplina Língua Inglesa II A: Compreensão e Produção Oral96

TABELA 1 – Dimensão e Descrição das habilidades do letramento digital propostas por Shetzer e Warschauer (2000)60

TABELA 2 – Relações entre atividades on-line alheias às potencialidades da web e as práticas de letramentos105

TABELA 3 – Relações entre atividades on-line mediadoras da familiarização com as potencialidades da web e as práticas de letramentos106

TABELA 4 – Relações entre atividades on-line mediadoras de letramentos para a comunicação e as práticas de letramentos107

TABELA 5 – Relações entre atividades on-line mediadoras de letramentos para a construção e pesquisa e as práticas de letramentos109

– SUMÁRIO –

1. Da construção do objeto	12
2. Das escolhas teóricas	26
2.1 Potencialidades das TIC: a web	27
2.2 Letramentos	32
2.3 Atividades on-line em AVA	43
3. Das escolhas metodológicas	49
3.1 Caracterização da pesquisa	50
3.2 Delimitação do universo	52
3.3 Construção dos dados	56
3.4 Procedimentos	59
4. Dos resultados e discussões	62
4.1 Letramento digital e atividades on-line	63
4.1.1 Atividades on-line alheias às potencialidades da web	66
4.1.2 Atividades on-line mediadoras da familiarização com as potencialidades da web	75

4.1.3 Atividades on-line mediadoras de letramentos para a comunicação	83
4.1.4 Atividades on-line mediadoras de letramentos para a construção e a pesquisa	94
4.1.5 Sumarização dos dados	100
4.2 Práticas de letramentos potencialmente mediadas por atividades on-line no processo de ensino-aprendizagem de línguas no AVA.....	106
5. Das considerações finais	112
REFERÊNCIAS	117

Da construção do objeto

As habilidades e conhecimento do letramento impresso são essenciais, mas não suficientes para favorecer uma vida bem sucedida e participativa aos jovens da sociedade da informação em rede.¹ (SNYDER, 2008, p. 182).

Já não é mais novidade que a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação (doravante TIC), com todo o seu potencial interativo, no cotidiano das sociedades atuais, vem transformando radicalmente diversos de seus setores, possibilitando novas “práticas sociais” inclusive voltadas para o processo de ensino-aprendizagem, entre eles o de línguas em ambiente virtual. Sendo assim, uma vez que, particularmente, o ensino-aprendizagem de línguas permite atualizar as potencialidades de interatividade das TIC, pesquisas que elucidem essa prática pedagógica, relativamente nova, tornam-se significativas no âmbito da Linguística Aplicada, pois entendemos essa disciplina como uma seara acadêmica (in)disciplinar que propicia a busca pela compreensão e estudo das “práticas sociais”, conforme sinaliza Moita Lopes (2006, p. 23). E é a partir do reconhecimento do acelerado avanço tecnológico em nível global, assim como o crescimento da importância da tecnologia e seu impacto nas esferas econômicas, políticas, sociais e educacionais, que entendemos que o atual contexto educacional do Brasil demanda novos conhecimentos sobre o fenômeno letramento digital.

¹ Nossa tradução do original: “The skills and knowledge of print literacy are essential, but not enough to support young people’s successful and participatory lives in the networked information society.” (SNYDER, 2008, p. 182).

Para realizarmos uma investigação que compreenda esse fenômeno, é necessário que explicitemos a nossa compreensão sobre a conformação da Educação a Distância (doravante EaD) em nossa sociedade, assim como um de seus recursos mais relevantes atualmente, o chamado Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA) – conjunto de softwares destinado à criação, oferta e gerenciamento de cursos mediados pela interatividade proporcionada pela web. Inicialmente, entendemos que a Educação, de maneira geral, deve integrar, em sua conformação, as TIC e, conseqüentemente, o maior número de modos de interatividade que possam ser possibilitados por elas, esclarecendo à sociedade suas respectivas influências e impactos, intentando prioritariamente inclusão e justiça sociais (BUZATO, 2007; 2009).

Dessa forma, estabelecimentos de ensino, vistos como agências institucionais de letramentos (KLEIMAN, 1995), necessitam passar por um processo de adaptação e rever seus conceitos em relação à formação de posturas para o gerenciamento de um processo de ensino-aprendizagem com e para a interatividade das TIC, especialmente o computador conectado à Internet. E é nesse contexto que, no Brasil, diante de um quadro sócio-econômico diverso e permeado de mudanças, a EaD apresenta-se como uma boa promessa de ser uma forma potencialmente bem-sucedida de acesso à educação e à cidadania, conseqüentemente, além de facultar conjuntura de aprofundamento de estudos àqueles que necessitam atualizar seus conhecimentos, modernizar-se a qualquer tempo, inclusive no que se refere à competência linguística e às práticas sociais de leitura e escrita, especialmente aquelas mediadas pelas potencialidades de interatividade da web.

Deixamos claro, já de início, que entendemos as potencialidades da interatividade das TIC, particularmente a interatividade oportunizada pela web, da mesma forma que Warschauer (1997; 1999) e Warschauer e Ware (2008) compreendem as características revolucionárias das TIC, que permitem: a comunicação interativa escrita que estabelece relações entre texto verbal e fala; a comunicação global de muitos para muitos; a criação de hipertextos que desafiam formas tradicionais de escrita; a democratização de criações multimidiáticas; a produção, bem como a edição, de áudio, músicas, fotografias, vídeos, e animações; a

publicação, mais facilmente, de documentos para uma audiência global; a vinculação de todas as informações publicadas a uma rede de dados mundialmente conectada.

Nesse panorama, alguns autores (FRANCO; CORDEIRO; CASTILLO, 2003; CASTILLO, 2005) apontam as vantagens de nos apropriarmos de práticas pedagógicas que façam uso de todo esse potencial da interatividade da web. Os estudos realizados por esses pesquisadores descrevem o processo de incorporação bem-sucedido do AVA na Universidade Estadual de Campinas, como uma ampliação das formas de acesso aos conteúdos pertinentes às disciplinas ministradas, bem como, e principalmente, uma otimização da comunicação interativa entre professores e alunos. No entanto, seus resultados demonstram que os sujeitos envolvidos nesse processo, alunos e professores, nem sempre estão preparados para os desafios que podem surgir nesse contexto, a saber: cumprimento de prazos para envio/postagem de atividades; envio/postagem de atividades e/ou comentários no ambiente destinado a esse fim; etc.

Dessa forma, salientam os autores, há casos em que os docentes precisam de melhor formação tecnológica para desenvolver práticas pedagógicas que incluam os recursos multimidiáticos da EaD de forma que atualizem todo o seu potencial interativo, assim como os alunos precisam estar mais familiarizados com o processo de ensino-aprendizagem realizado no AVA, principalmente, para poder evitar algum tipo de resistência a essa nova modalidade que, a cada dia, desenvolve-se mais e se faz mais presente no cotidiano das sociedades letradas atuais. Compreendemos que uma das causas desses desafios, dessa resistência, relaciona-se ao baixo nível de letramento digital por parte dos sujeitos, razão pela qual eles não se beneficiem do potencial interativo da web de forma proficiente.

No Brasil, o letramento digital tem sido foco de pesquisas, principalmente, situadas nas áreas afins da Linguística Aplicada e da Educação (cf. VIEIRA, 2004; 2005; BUZATO, 2008; ARAÚJO; DIEB, 2009; LIMA; LIMA-NETO, 2009). No bojo dessas pesquisas, temos percebido que, em relação à aquisição de uma língua estrangeira, predominantemente, a língua inglesa, as práticas de leitura e escrita em ambientes virtuais no contexto de ensino-aprendizagem, ao otimizarem e multiplicarem as interações sociais, proporcionam mudanças de comportamento dos

sujeitos envolvidos nesse processo, oportunizando o aprimoramento das habilidades linguísticas dos aprendizes (cf. LAMY; GOODFELLOW, 1999; BASTOS, 2002; 2003; YUAN, 2003; PUDO, 2003; OLIVEIRA, 2004; QUEIROZ, 2004; IFA, 2006).

Além disso, segundo Alonso (2004), um dos mais relevantes benefícios na atualização das práticas de leitura e escrita em ambientes virtuais em contexto de ensino-aprendizagem está relacionado à inclusão digital dos alunos envolvidos nesse processo, evidenciada, principalmente, pelo sucesso dos participantes na realização de seus objetivos, na concretização de seus desejos, em vários contextos, e na extensão de suas práticas sociais. Não obstante isso, Lang (2004) salienta que alguns desafios em relação ao desempenho dos sujeitos envolvidos na atualização dessas práticas são apresentados, tais como as incongruências nas postagens de mensagens. Para a nossa compreensão, se há alguma inadequação na prática de postagem de mensagens por parte de um sujeito que atualiza práticas de leitura e escrita em ambientes virtuais, é porque há um baixo nível de letramento digital desse sujeito, problema que pode ser resolvido na medida em que seu letramento digital passe a ser orientado satisfatoriamente naquele contexto.

Em função disso, conforme Santos (2005), a mediação pedagógica ganha saliência, pois pode ser considerada responsável pelo desenvolvimento apropriado das associações concernentes à linguagem e ao contexto em que ela é atualizada – o ambiente virtual. Entendemos, portanto, que a mediação pedagógica é, em potencial, uma das formas que podem possibilitar a orientação do letramento digital dos participantes envolvidos no ensino-aprendizagem realizado em AVA, processo que demanda constante atualização de práticas de leitura e escrita em ambientes virtuais. Assim, os professores necessitariam de uma sólida formação tecnológica, bem como uma ampla experiência na prática de leitura e escrita em ambientes virtuais, demonstrando um alto nível de letramento digital, tornando-se capazes de facultarem uma extensão das práticas letradas de seus alunos a partir de orientações mediadoras do letramento digital.

Mas será que essa seria a única forma de oportunizar aos alunos participantes do processo de ensino-aprendizagem em AVA o desenvolvimento, em potencial, de seus letramentos? E, caso tenhamos uma resposta positiva a essa

indagação, não estaríamos centralizando essa responsabilidade de forma exacerbada na função do professor/tutor de EaD, deixando de levar em consideração a autonomia dos aprendizes, bem como a flexibilidade de gerenciamento do seu tempo destinado aos estudos, conceitos caros aos processos de aprendizagem na modalidade à distância e/ou semi-presenciais?

Antes de tentarmos encontrar respostas satisfatórias às questões levantadas no parágrafo anterior, observamos que, em síntese, as pesquisas que focalizam o letramento digital descrevem, geralmente, a maneira como o professor se relaciona com a cultura digital, caracterizando o seu acesso e seu domínio das ferramentas técnicas, bem como investigam o impacto e a influência da interatividade das TIC no cotidiano e nas experiências dos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem nesse contexto. Os resultados dessas pesquisas se aproximam na comprovação de que as práticas pedagógicas de leitura e escrita em ambientes virtuais necessitam ser expandidas, desenvolvidas, elucidadas e aprimoradas. Também apontam, com preocupação, para o elevado número de profissionais despreparados para adequarem as potencialidades das TIC em seu cotidiano e em suas experiências pedagógicas, além do conseqüente desestímulo dos alunos, muitas vezes desmotivados e impossibilitados de desenvolver o letramento digital, conforme nos aponta Marques (2006).

Levando isso em consideração, percebemos que a interatividade das TIC, particularmente o computador conectado à Internet, constituem uma potencialidade otimizada do processo de ensino-aprendizagem de línguas (cf. BUZATO, 2001; 2007). Sendo assim, por um lado, o letramento digital torna-se relevante ao ensino, pois apenas, em tese, os profissionais letrados digitalmente poderão fazer um uso mais efetivo de toda a potencialidade da web², ofertando, dessa forma, cursos que oportunizem aos seus alunos orientações para uma aprendizagem significativa, que possibilitem a expressão de conteúdos e signos de forma autêntica, e que ampliem suas práticas sociais de leitura e escrita em ambientes virtuais.

² É digna de nota a Dissertação “De estrangeiro @ naturalizado: flagrantes do processo de inclusão digital de uma professora da educação básica”, defendida por Vasconcelos (2009), no PosLe da UFCG.

Entre as possíveis formas de alcançar tal propósito, citamos a prática de elaboração de atividades on-line que, se planejadas para compreenderem a maior gama de recursos, interatividade e conhecimentos presentes no ambiente virtual, podem orientar os alunos à realização bem-sucedida de práticas de leitura e escrita, em língua materna ou estrangeira, de acordo com os propósitos comunicativos e pedagógicos de cada contexto particular. Por outro lado, o letramento digital também se faz relevante à aprendizagem, pois, a partir da interação com as orientações disponibilizadas nos conteúdos dos cursos, os alunos poderão desenvolver seu letramento digital, aumentando as possibilidades de sua compreensão e expressão de conteúdos e signos presentes no ambiente virtual, ampliando suas práticas de leitura e escrita em ambientes virtuais diversos, e conseqüentemente, sua participação na sociedade em que atua.

Deduzimos que, caso os sujeitos/profissionais envolvidos nesse processo não sejam letrados digitalmente e/ou não levarem em consideração as potencialidades da web, não haverá a possibilidade de oferecimento, por exemplo, de atividades on-line mediadoras de letramentos em ambientes virtuais, bem como, caso os sujeitos/alunos não sejam orientados satisfatoriamente para o cumprimento da demanda presente na realização das atividades on-line em um AVA, por exemplo, não haverá o aproveitamento necessário para uma aprendizagem significativa que possa vir a ser possibilitada através de práticas de leitura e escrita autênticas realizadas em ambientes virtuais.

É dessa forma, portanto, que compreendemos que o letramento digital no processo de ensino-aprendizagem, particularmente o de línguas, na sociedade atual é fundamental. Acreditamos, por conseguinte, que a partir do momento em que o processo de ensino-aprendizagem de línguas mediado pelas TIC levar em consideração essa responsabilidade, não só haverá a utilização da tecnologia para ensinar línguas, mas haverá, também, um ensino de línguas de forma a oportunizar o envolvimento dos alunos envolvidos nesse processo no uso efetivo da interatividade da web, utilizando o seu potencial para a realização de inúmeras práticas sociais de leitura e escrita em diversos ambientes virtuais, como defendem Warschauer (2000) e Silva (2008).

Vale ressaltar que, para Warschauer (2000), o letramento digital é algo essencial e obrigatório para os cidadãos de um mundo dominado pela tecnologia. O autor salienta, também, que, mesmo havendo um abundante entusiasmo e curiosidade sobre o potencial do ensino de línguas mediado pela web, as pesquisas dessa área ainda não conseguiram explorar a totalidade do que ocorre em um AVA, por exemplo. Embora concordemos com o autor, destacam-se estudos que focalizam os diversos e singulares fenômenos de linguagem emergentes do AVA, e que elucidam um pouco esse universo, a saber: a autonomia dos alunos (PARREIRAS, 2001); as interações promovidas pelos gêneros que possibilitam a comunicação assíncrona, como o e-mail (SILVA, 2001); as interações promovidas pelos gêneros que possibilitam a comunicação síncrona, como o chat (MOTTA-ROTH, 2001; GERVAI, 2004); os gêneros praticados pelos alunos, como as apresentações pessoais (WADT; PEREIRA, 2004); as estratégias de leituras realizadas pelos alunos (FAUSTINI, 2001; BRAGA, 2005; ROJO, 2007), entre outros.

Kern e Warschauer (2000) reforçam a concepção de que o ensino-aprendizagem de línguas mediado pela web não representa uma técnica, um método, nem abordagens particulares. Esses autores afirmam que o ensino-aprendizagem de línguas em ambiente virtual se configura como um conjunto de maneiras pelas quais os participantes desse processo se comunicam, interpretando e construindo textos on-line e documentos multimidiáticos, tornando-se parte do processo de engajamento em uma comunidade discursiva.

Nessa perspectiva, o letramento digital não está relacionado apenas a habilidades fundamentais para a realização de práticas de leitura e escrita, mas também se relaciona a habilidades, conhecimentos e atitudes que possibilitam meios complexos de expressar e compreender significados de textos e signos múltiplos, conforme salientam Shetzer e Warschauer (2000) e Warschauer e Ware (2008). Portanto, o ensino-aprendizagem de línguas mediado pela Internet está intrinsecamente vinculado ao letramento digital dos participantes desse processo.

Não obstante isso, ponderamos com Mateus (2004) que o simples acesso às novas tecnologias não garante a construção de conhecimentos por parte dos alunos, de forma autônoma e emancipatória. Para o autor citado, o letramento digital

relaciona-se ao aperfeiçoamento das habilidades de associação, de construção de significados, de tomada de decisões, de avaliação quanto à relevância, qualidade e adequação dos textos, além do desenvolvimento dos letramentos social, corporal, científico, acadêmico, entre outros. Assim como Mateus (2004), acreditamos que toda essa gama de conhecimentos concernentes ao letramento digital não, necessariamente, será desenvolvida pelos sujeitos/alunos que têm acesso às TIC de forma independente, uma vez que se trata de habilidades tão complexas que demandam uma orientação proficiente e mais experiente, que pode ser realizada por professores/profissionais da linguagem qualificados tecnologicamente, de forma a se tornarem agentes de letramentos.

No caso do processo de ensino-aprendizagem de línguas no AVA, defendemos a opinião de que essa orientação proficiente e mais experiente necessita ser atualizada desde o momento de planejamento e decisão dos conteúdos que irão ou não serem disponibilizados e/ou mediados nos ambientes virtuais, ou seja, que estarão disponíveis on-line, uma vez que esses conteúdos terão uma grande responsabilidade no caminho da aprendizagem percorrido pelos alunos. O que nos leva a destinar essa responsabilidade aos conteúdos on-line é o fato de levarmos em consideração a pressuposição de que os alunos participantes desse processo, na modalidade à distância ou em sistema semi-presencial, deverão assumir uma postura de maior autonomia face ao seu processo, ritmo e flexibilidade em relação à aprendizagem, interagindo mais com os conteúdos propostos e os recursos oferecidos pelo mundo cheio de potencialidades interativas na web do que com a disponibilidade/autoridade de seus professores/tutores, que se tornam mediadores do conhecimento neste contexto em particular.

Naquilo que diz respeito ao letramento digital, Xavier (2005) afirma que, para ser letrado digitalmente, o cidadão altera os modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, uma vez que o suporte é outro: a tela digital³. Para o autor, as práticas de leitura e escrita se realizam na tela de um computador conectado à Internet, por exemplo, caracterizando-se em novas práticas letradas. Torna-se, por

³ A questão dos suportes dos gêneros ainda representa um campo marcado por muitas tensões acadêmicas e este não é o foco de nossa pesquisa, por isso não nos cabe definir aqui o que seria o suporte dos gêneros digitais. Remetemos o leitor para alguns bons trabalhos cujo foco é o abstruso conceito de suportes dos gêneros (MARCUSCHI, 2003; BONINI, 2003; TÁVORA, 2008).

consequente, urgente a necessidade de se tratar o letramento digital nos estabelecimentos de ensino, que devem ser vistos como agências institucionalizadas de letramentos, inclusive o digital, dada a realidade do novo milênio, que traz um mundo cercado cada vez mais pelas TIC, e uma sociedade que “exige práticas múltiplas de letramento, inclusive digitais” (ARAÚJO, 2007, p. 81).

E é nessa perspectiva que compreendemos que os educadores tornam-se, potencialmente, agentes favorecedores dos letramentos de seus alunos, e defendemos uma sólida formação tecnológica para esse profissional, pois entendemos o letramento digital, também, como a competência do professor, de línguas em particular, de usar o computador conectado à Internet de modo criativo e oportunizador de uma ampliação das práticas sociais de leitura e escrita de seus alunos, conforme nos sugere Fischer (2007). Tornando essa realização satisfatória, os alunos no processo de ensino aprendizagem de línguas em AVA poderão ter ampliadas suas habilidades indispensáveis para interagirem e se comunicarem eficientemente em ambientes virtuais, o que, para Ribeiro (2008), constitui as competências relacionadas ao letramento digital. Na concepção dessa autora, para ser letrado digitalmente os cidadãos necessitam se apropriar de comportamentos que compreendam desde os gestos e uso de periféricos do instrumento até a leitura e a escrita de gêneros que são praticados em ambientes virtuais.

As contribuições das pesquisas mencionadas anteriormente permitem compreender que uma das principais características que as perpassa é o foco na aprendizagem de línguas com o auxílio da interatividade das TIC, salientando os resultados desse novo paradigma em relação às habilidades apresentadas e desenvolvidas pelos alunos envolvidos nesse processo. No entanto, observamos que não foram apresentados elementos que permitissem evidenciar a forma como o letramento digital está sendo mediado/orientado no processo de ensino-aprendizagem de línguas realizado no AVA, suscitando a seguinte indagação: em que medida é possível observar a orientação/mediação do letramento digital quando se tem como contexto o processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA?

Em um momento anterior, já evidenciamos que a mediação pedagógica pode ser, em potencial, uma das formas para a orientação do letramento digital.

Retomando as questões apresentadas neste capítulo introdutório, salientamos que, nesse caso, a interação entre alunos e tutores e/ou professores de línguas/profissionais da linguagem seria responsável por conduzir os alunos a desenvolverem e ampliarem múltiplas práticas de leitura e escrita em ambientes virtuais, com o objetivo de torná-los mais letrados digitalmente. No entanto, neste caso, a autonomia e a flexibilidade, características mais salientes no processo de ensino-aprendizagem na modalidade de EaD e em sistemas semi-presenciais, utilizando-se de AVA, não seriam atualizadas de forma plena nesse contexto, uma vez que haveria uma dependência, por parte dos alunos, das orientações que seriam ministradas por professores/ tutores de EaD, e da disponibilidade e flexibilidade destes, em detrimento das dos alunos.

A forma de mediação do letramento digital privilegiada na nossa pesquisa é, portanto, aquela oriunda dos conteúdos disponibilizados no AVA, pois acreditamos que os conteúdos apresentados no AVA sejam, em potencial, responsáveis pela orientação/mediação das práticas de letramentos nos ambientes virtuais, assim como também, sabemos que os conteúdos estarão à disposição dos alunos sempre que eles quiserem, para realizarem múltiplas interações. Sendo assim, o planejamento cauteloso e comprometido com a formação dos alunos ganha saliência já no momento das escolhas e da criação dos conteúdos que irão on-line nos AVA. Acreditamos que já é neste momento inicial de planejamento de um curso que os letramentos necessitam ser levados em consideração por profissionais que devem ter uma boa formação tecnológica para fazer um uso satisfatório e significativo do potencial interativo da web. Dessa forma, a disponibilização de conteúdos no AVA que orientem o letramento digital favorecerá, em potencial, uma interação entre alunos e conteúdos responsável pelo favorecimento de diversos letramentos.

Levando em consideração o trabalho de Ribeiro (2008, p. 35), acreditamos que o pesquisador que se dedica a investigar algum fenômeno relacionado ao tema *letramento digital* deva proceder a “recortes dentro de recortes, à maneira de um hipertexto”, pois estamos lidando com um conceito amplo demais que necessita de subcategorias. Sendo assim, no que se refere aos conteúdos disponibilizados no AVA que podem favorecer diversos letramentos, optamos por eleger as atividades on-line como grandes responsáveis, em potencial, pela mediação do letramento digital. E, ao fazermos essa escolha, estamos conscientes de que ela se

dá em detrimento a possíveis outros conteúdos que possam aparecer nesse contexto, dependendo dos propósitos pedagógicos de cada curso.

Justificamos, também, que o nosso interesse pelas atividades on-line surge, inicialmente, de nossa experiência profissional de tutoria no SOLAR, o AVA da Universidade Federal do Ceará, e da dedução da relevância e da independência das atividades on-line em relação aos demais conteúdos que podem ser mediados no AVA – elas são responsáveis, em grande parte, pela forma de avaliação do conhecimento dos alunos, sendo auto-monitoradas e corrigidas pelos mesmos, ou analisadas por tutores e professores, quando solicitado(a) seu envio/postagem. Nossa experiência profissional de tutoria no SOLAR tem nos possibilitado, também, perceber o interesse que os alunos demonstram por esse conteúdo específico em detrimento dos demais. Isso se deve ao fato de que, muitas vezes, os alunos já possuem um certo conhecimento sobre o tema abordado naquele momento da disciplina, e por isso optam em não dar muita atenção aos demais conteúdos de explicações, ou informações disponibilizadas para a interação e aquisição de certas habilidades que compreendem determinado tema. Sendo assim, os alunos optam por, diretamente, dedicar seu tempo à interação com a atividade on-line proposta sobre aquele tema e sua realização, certificando-se sobre o que realmente já sabe, ou não.

Para nossa investigação, portanto, a questão central que colocamos, mais especificamente, é a seguinte: **De que forma o letramento digital é mediado por atividades on-line, presentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA?** Salientamos que entendemos uma atividade on-line como “uma atividade realizada em ambiente virtual, motivante e significativa, realizada ao domínio da disciplina, e que utiliza recursos virtuais (vídeos, links externos, acesso à base de dados, etc.) e/ou físicos (biblioteca, laboratórios, pesquisa de campo, etc.) para sua execução” (ARAÚJO JR., 2008, p.35). Além disso, as atividades on-line disponibilizadas em AVA cumprem o papel de orientar os alunos na medida em que atualizam duas das principais virtudes da EaD, o desenvolvimento da autonomia e a flexibilidade, uma vez que ficam à disposição do aluno para realizar interações diversas sempre que desejar acessá-las, com o objetivo de seu cumprimento.

Ressaltamos que, nesta pesquisa, trataremos o conceito de letramento à luz das discussões propostas por Kato (1986), Tfouni (1988; 1995), Kleiman (1995; 1998), Soares (2000; 2002; 2004), compreendendo-o vinculado à prática pedagógica⁴ particularmente. Sendo assim, em nosso estudo, **objetivamos analisar as atividades on-line presentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA em função do letramento digital**. Esse objetivo, de caráter geral, dialoga com a suposição de trabalho segundo a qual as atividades on-line podem mediar o letramento digital no processo de ensino-aprendizagem de línguas no AVA, quando suas orientações levarem em consideração as potencialidades de interatividade da web.

Reconhecemos que o objeto construído até aqui, atualizado na questão central, no objetivo geral e na suposição básica de trabalho, mostrados acima, é relevante, mas precisa se tornar operativo. Nesse sentido, dessa construção emergem duas outras questões secundárias, porém não menos importantes:

- 1) De que maneira se relacionam as habilidades do letramento digital e as atividades on-line presentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA?
- 2) Que práticas de letramentos em ambientes virtuais são promovidas pelas orientações das atividades on-line presentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA?

Tais questões nos inspiraram a trabalhar com uma suposição bifacial. Se no ensino-aprendizagem de línguas em AVA, os responsáveis pelas atividades on-line⁵ pressupuserem as potencialidades de interatividade da web, é possível que as atividades on-line levem em consideração as habilidades do letramento digital em suas orientações. Sendo assim, a consequência dessa elaboração tenderá a promover

⁴ Compreendemos que, à luz dos estudos realizados no âmbito da Linguística Aplicada, a categoria letramento não se circunscreve apenas ao universo pedagógico. Para fins desta pesquisa, entretanto, interpretamos, focalizamos e enfatizamos o letramento digital inserido em práticas pedagógicas.

⁵ Conforme mostraremos no capítulo de metodologia, não foi interesse desta Dissertação comprometer-se em realizar entrevistas com tutores, coordenadores de disciplinas na EaD para conhecer os procedimentos de elaboração das atividades. Assim, ajustamos nosso foco na opção por realizar um estudo exploratório das atividades on-line já em curso, relacionando-as aos letramentos nesse ambiente.

múltiplas práticas de letramentos mediadas pelas atividades on-line presentes nesse contexto.

Em função dessa suposição de trabalho, intentamos alcançar dois objetivos específicos. Inicialmente, com base nas habilidades de comunicação, construção e pesquisa, que caracterizam o letramento digital (SHETZER; WARSCHAUER, 2000), categorizamos as atividades on-line presentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA. Feito isso, apresentamos a descrição das práticas de letramentos mediadas por atividades on-line presentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA. Dessa forma, oferecemos, inicialmente, um mapeamento do atual estado da arte concernente a fenômenos tão novos, relativamente, que se aproximam e que podem ser complementares, tais como o letramento digital, em particular, e as atividades on-line. Em seguida, oferecemos a descrição das práticas de letramento que atualmente estão sendo privilegiadas no contexto particular do AVA em que o processo de ensino-aprendizagem de línguas é realizado, uma vez que esses letramentos estão sendo mediados por conteúdos tão relevantes para esse processo: as atividades on-line.

Acreditamos que os conhecimentos gerados a partir de tal mapeamento e descrição possam suscitar interesse e reflexão, particularmente, por parte de todos os profissionais da linguagem e participantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem mediado pela Internet, de todos os pensadores e planejadores das novas formas de se atualizar tal processo em ambientes virtuais, bem como por parte de todos aqueles comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem de maneira geral, e o de línguas em particular, que, cedo ou tarde, integrarão, necessariamente, as novas tecnologias no seu cotidiano, que tem como parte integrante a sua prática pedagógica.

Para construir o nosso objeto e torná-lo operativo em nossa pesquisa, a Dissertação apresenta a distribuição das informações na seguinte estrutura retórica. Em primeiro lugar, apresentamos este capítulo introdutório, por meio do qual intentamos tornar clara a construção do objeto de estudo, contextualizando questões norteadoras, suposições de trabalho e objetivos a serem alcançados. Na sequência, o capítulo 2, ao dividir-se em uma explanação sobre os letramentos e uma compreensão

das atividades on-line no processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA, estabelece uma relação entre os dois eventos mais caros à esta pesquisa. Já o capítulo 3 é destinado à descrição de todos os procedimentos metodológicos escolhidos para o alcance dos objetivos da investigação. A descrição dos achados e a discussão desses resultados em função das formulações teóricas propostas na fundamentação é o que propomos no capítulo 4. Por fim, o capítulo 5 apresenta as considerações finais referentes a todo o nosso percurso investigativo.

– Capítulo 2 –

Das escolhas teóricas

[...] cidadania passa também pela necessidade de saber manipular um computador, de preferência conectado à internet, a fim de ocupar um lugar que a sua contemporaneidade lhe reserva/impõe. Ou seja, é preciso que o homem e a mulher desse século sejam sujeitos letrados também digitalmente. (ARAÚJO, 2007, p. 80).

Neste capítulo, revisamos os aspectos teóricos que embasam a nossa investigação. Para isso, em *2.1 Potencialidades das TIC: a web*, destacamos a forma de como a web pode estar relacionada ao processo de ensino-aprendizagem. Na seção *2.2 Letramentos*, circunscrevemos o fenômeno letramento no paradigma em que deve ser compreendido para efeito de apreensão deste estudo, e delimitamos o foco de maior interesse desta pesquisa, demonstrando as contribuições para a elucidação das práticas que são compreendidas pelo letramento digital, bem como as tentativas de seu desenvolvimento no contexto de ensino-aprendizagem. Em *2.3 Atividades on-line em AVA*, propomos uma reflexão acerca da potencial orientação do letramento digital mediado pelas atividades on-line presentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA. A razão por trazermos neste capítulo a exploração de tais fenômenos vai ao encontro do objetivo que temos em nossa investigação, que é o de analisar as atividades on-line em função do letramento digital, oportunizando, dessa forma, a construção do conhecimento concernente à aproximação dos dois fenômenos mais caros a nossa pesquisa.

2.1 Potencialidades das TIC: a web

Conforme as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), particularmente o computador conectado à Internet, e toda a sua potencialidade de interação, vêm alterando as práticas sociais vinculadas ao cotidiano profissional e pessoal de todo cidadão, Lankshear, Snyder e Green (2000) salientam o fato de que muito educadores estão tendo que encontrar um modo para atender às demandas de um mundo mediado pelas TIC, ou seja, uma maneira de integrar essas novas tecnologias em suas práticas pedagógicas significativamente. Dessa forma, evidenciamos o surgimento de novas práticas sociais de leitura e escrita realizadas, tanto pelos usuários dessas tecnologias em seu cotidiano profissional e pessoal, quanto pelos educadores, que necessitam proceder a uma reflexão crítica a respeito das novas práticas de letramentos oportunizadas pela potencialidade das TIC, tais como os ambientes virtuais. Para os autores, as novas exigências sociais, embora possam deixar os educadores que não estão familiarizados com as TIC confusos, são coerentemente compreendidas se considerarmos o fato de que

[...] as escolas provavelmente não podem evitar a incursão maciça de novas tecnologias em todas as facetas da vida. As novas tecnologias alteraram radicalmente os nossos modos de comunicação diária. Elas estão se tornando tão fundamental para nossa sociedade que a maioria das áreas de prática social no dia-a-dia é afetada pela chamada “revolução da informação” (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 1, grifos do autor)⁶

Levando isso em consideração, professores precisam ter, inicialmente, conhecimento a respeito do potencial das TIC, para que possam, posteriormente, atualizá-las de maneira efetiva na sua atuação mediadora e na sua experiência real do processo de ensino-aprendizagem. O maior desafio, portanto, para os profissionais da educação, de maneira geral,

[...] é aprender como abordar o uso das novas tecnologias de forma eficiente, ética e responsável, com vista ao aproveitamento do seu potencial educativo. [...] Se elas são abordadas com sensibilidade e

⁶ Nossa tradução do original: “[...] schools probably cannot avoid the massive incursions of new technologies into all facets of life. New technologies have radically altered our everyday modes of communication. They are becoming so fundamental to our society that most areas of social practice in day-to-day life are affected by the so-called ‘information revolution’”. (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 1).

sensatez, as novas tecnologias oferecem aos professores possibilidades expansivas para a inovação e renovação profissional, bem como importantes novas possibilidades de aprendizagem (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 2)⁷

Depreendemos disso, portanto, que os professores que têm consciência sobre o potencial educativo da web, podem estar mais propícios a desenvolver práticas pedagógicas que compreendam o letramento digital, na medida em que estão capacitados a apresentar uma postura crítica e reflexiva em relação às decisões concernentes ao uso das TIC em seu cotidiano, tanto pessoal como profissional. Acreditamos que professores letrados digitalmente, conscientes da interatividade apresentada pela web, possam oportunizar mais espontaneamente, aos seus alunos, uma extensão das práticas sociais de leitura e escrita em ambientes virtuais, bem como o desenvolvimento de uma postura crítica em relação às práticas de letramentos realizadas nesses contextos, levando em consideração tanto as potencialidades da web, quanto os diversos usos desse potencial que já estão sendo feitos pelos cidadãos em seu cotidiano profissional e pessoal. Além disso, os educadores “necessitam encontrar formas eficazes e adequadas de utilização dessas tecnologias para ajudar a preparar seus alunos para participar independente, competente, e criticamente em contextos pós-escolares” (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 2).⁸

Diante desse quadro, particularizado pelas novas tecnologias e sua potencialidade, Vossen e Westerkamp (2003) defendem a concepção de que o processo de ensino-aprendizagem a distância deve se utilizar da coleção de serviços da web⁹, uma vez que esses serviços estão se tornando ubíquo, tanto em nível profissional quanto em nível pessoal. Para os autores, um sistema de ensino-aprendizagem que é realizado através da web compreende naturalmente a percepção das diversas tarefas e atividades que podem ser atualizadas nesse tipo de processo,

⁷ Nossa tradução do original: “[...] to learn how to approach the use of the new technologies efficiently, ethically and responsibly, with a view to tapping their educational potential. [...] if they are approached sensitively and sensibly, new technologies offer teachers expansive possibilities for innovation and professional renewal, as well as important new possibilities for learning.” (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 2)

⁸ Nossa tradução do original: “[...] need to find effective and appropriate ways of using these technologies to help prepare students to participate independently, competently and critically in post-school contexts”. (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 2).

⁹ Fazemos referência à web em sua concepção mais atualizada, denominada web semântica ou web 2.0, assim compreendida por Snyder (2008).

sendo que essas tarefas e atividades são consideradas como processos ou fluxo de trabalho naturais. Dessa maneira, no sistema de ensino-aprendizagem baseado na web, uma variedade de aspectos, características e componentes são percebidos e contemplados pela potencialidade da web, tais como: conteúdo autoral; conteúdo atualizado; conteúdo adaptado; registro e gerenciamento da aprendizagem; registro do perfil e da conduta do aprendiz; tutorial; organização de bate-papos on-line; etc.

No entanto, já salientamos, no capítulo introdutório desta dissertação, que algumas pesquisas apontam para a possível falta de competência na atualização espontânea das potencialidades da web, por aqueles que participam do processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade (FRANCO; CORDEIRO; CASTILLO, 2003; LANG, 2004; CASTILLO, 2005; MARQUES, 2006), bem como asseveram que o simples acesso à tecnologia não garante a construção de conhecimentos, nem o desenvolvimento de letramentos, de forma autônoma e antecipatória por parte desses participantes (MATEUS, 2004; VASCONCELOS, 2009).

Depreendemos dessas considerações, portanto, que esta deve ser a razão por que a nossa experiência profissional de tutoria no SOLAR, o AVA da Universidade Federal do Ceará, flagra, em alguns momentos, certa complexidade concernente a: questionamentos, por parte dos alunos, a respeito da forma de postagem de documentos nos ambientes virtuais; incongruências entre os documentos postados e o que se é solicitado; uso dos recursos multimidiáticos (vídeos e/ou animações extensos, por exemplo), por parte da equipe de elaboração dos conteúdos, de forma a não considerar a qualidade de acesso dos alunos que realizarão a interação com o material disponibilizado on-line; etc.

Em função disso, concordamos, portanto, com Vossen e Westerkamp (2003), apenas parcialmente, pois, embora acreditemos no benefício das potencialidades das TIC, como a web e toda a sua interatividade, no sentido de que elas podem oferecer aos participantes de cursos on-line a variedade de aspectos, características e componentes descritos por esses autores (conteúdo autoral; conteúdo atualizado; conteúdo adaptado; registro e gerenciamento da aprendizagem; registro do perfil e da conduta do aprendiz; tutorial; organização de bate-papos on-line; etc.), entendemos que a manifestação dessa potencialidade não está garantida simplesmente

pelo fato de o ensino-aprendizagem estar sendo realizado nos ambientes virtuais, pois não temos a certeza de que todos os recursos para uma otimização do ensino-aprendizagem serão satisfatoriamente utilizados, como se estivéssemos diante de um processo natural. Para que isso aconteça, vários letramentos necessitam ser atualizados pelos participantes envolvidos nesse processo. Tais letramentos são verificados a partir de práticas que compreendem desde a seleção dos conteúdos que serão mediados nos ambientes on-line, tais como as atividades on-line, à participação e mediação desses conteúdos na intenção de favorecer diversas práticas sociais de leitura e escrita em ambientes virtuais, atualizando, assim, a potencialidade das TIC particularizada pela web e sua interatividade.

Reforçando a nossa postura, acima adotada, Cristea (2004), ao considerar que embora a web e o processo de personalização da web para objetivos bem definidos, tal como o ensino-aprendizagem de línguas, tenham origens distintas, um pode se beneficiar do outro, e essa confluência pode trazer efeitos sinérgicos. Ao considerarmos a web como um fenômeno que prioriza a autoria nos processos realizados on-line e na construção das informações vinculadas nos ambientes virtuais, bem como o seu propósito de promover o resultado desse construto levando em consideração a vasta diversidade de cultura, língua, educação, habilidade e limitação de seus usuários em todo o mundo¹⁰, podemos dizer que essa potencialidade encoraja os linguistas aplicados que se interessam pelo ensino de línguas e os professores de línguas a estudar e fazer uso dos mais variados recursos da web no ensino-aprendizagem, quando esse processo priorizar a comunicação, interação social, de seus participantes de forma autêntica, que pode ser vislumbrada a partir de práticas sociais de leitura e escrita realizadas em ambientes virtuais.

Nesse contexto, Aroyo e Dicheva (2004) chamam a nossa atenção para o desafio de se encontrar uma forma bem-sucedida de adaptação da web em um contexto de ensino-aprendizagem. Para os autores, encorajar, favorecer e manter um sistema de fácil navegabilidade pelos usuários, bem estruturado e de autoria automatizada, encontrando o equilíbrio entre a exploração dos conteúdos e das informações disponibilizadas on-line e a coleção e manutenção desses dados, pode ser

¹⁰ Mais informações a esse respeito são disponibilizadas no site <http://www.w3.org/2001/sw/>

o maior desafio dos participantes envolvidos com o compromisso da adequação da web para fins educacionais, o que, para nós, evidencia a exigência de um elevado nível de letramento digital dos participantes envolvidos no processo.

Contudo, um primeiro passo para a realização e alcance do propósito de atualizar o maior número de recursos presentes na web, com o objetivo de otimizar o ensino-aprendizagem, particularmente o de línguas, faz-se na busca do conhecimento das potencialidades que podem ser aproveitadas por profissionais proficientes em práticas sociais realizadas através dos ambientes virtuais. A partir da consciência dessas potencialidades, os profissionais comprometidos com a adaptação da web para um propósito pedagógico poderão refletir sobre o emprego das tecnologias da web no alcance de uma flexibilidade aperfeiçoada que envolva os indivíduos, ou os grupos de indivíduos, como professores/tutores, alunos e autores de cursos on-line, os novos métodos e o planejamento dos cursos mediados pela web.

Advogamos em favor da adaptação das potencialidades da web para o ensino-aprendizagem de línguas realizado em AVA, uma vez que compreendemos que a web se propõe a “[...] habilitar máquinas para interpretar e processar as informações presentes na World Wide Web com o objetivo de melhor assistir os indivíduos na realização de suas várias tarefas” (HENZE; DOLOG; NEJDL, 2004, p. 82)¹¹. Sendo assim, por que não atualizar essas potencialidades para aprimorar e expandir as práticas de letramentos dos alunos participantes do processo de ensino-aprendizagem de línguas realizado em AVA?

Conforme destaca Snyder (2008), embora a interação on-line tenha sido facultada desde o começo da década de 90, a potencialidade de interatividade das TIC tem sido expandida a cada dia, pois tem possibilitado a criação e disseminação das ferramentas sociais, tais como os blogs, as wikis, as conferências virtuais, etc., que permitem, agora, o gerenciamento de fotos, vídeos e músicas. Vale destacar que a satisfação de parte da potencialidade da web tem possibilitado aos pesquisadores novos objetos de estudo que compreendem as práticas de letramentos realizadas nesse contexto. Sendo assim, “[...] investigadores têm identificado novos tipos de texto,

¹¹ Nossa tradução do original “[...] to enable machines to interpret and process information in the World Wide Web in order to better support humans in carrying out their various tasks” (HENZE; DOLOG; NEJDL, 2004, p. 82)

novas práticas de linguagem e novas formações sociais” (SNYDER, 2008, p. 163)¹², resultantes do uso da internet, telefones celulares, mensagens de texto, mensagens instantâneas, blogs, imagens, etc. Essas novas práticas de letramentos compreendem o processamento de texto eletrônico, os vínculos entre blocos de informações, a participação em discussão on-line, a criação de páginas da web e a montagem de portfólios digitais, etc. Na próxima seção deste capítulo, portanto, abordaremos as práticas sociais de leitura e escrita que podem ser mediadas através das potencialidades de interatividade da web, contextualizando-as na compreensão do fenômeno letramento.

2.2 Letramentos

No Brasil, verificamos o surgimento do termo *letramento* no trabalho de Kato (1986) intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*¹³. Nesse momento, portanto, a autora, já na apresentação de sua obra, evidencia o seu pressuposto, qual seja

um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 1986, p. 7).

Observamos que, nessa concepção, a caracterização de letramento está centrada em uma condição que possibilita ao sujeito letrado duas satisfações concernentes à prática escrita: uma satisfação relacionada às necessidades individuais; e uma satisfação relacionada às exigências sociais. No entanto, não é o foco da autora precisar essa condição, nem mesmo estabelecer critérios que possibilitem particularizar um sujeito letrado de um possível iletrado.

¹² Nossa tradução do original: “researchers have been identifying new text types, language practices and social formations” (SNYDER, 2008, p. 163).

¹³ (cf. nota de rodapé na página 17 no trabalho de KLEIMAN, 1995).

Percebemos que autores que investigavam a experiência dos cidadãos brasileiros com o código escrito tencionam precisar a que fenômeno específico a expressão *letramento* está relacionada. Esses autores, engajados inicialmente nos estudos relativos à alfabetização, intentam, por conseguinte, delimitar a que se relaciona o fenômeno letramento na medida em que traçam um paralelo com o processo de alfabetização, chegando à conclusão de que

a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. [...] A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. [...] O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada. [...] desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. (TFOUNI, 1995, p. 9-10).

A partir dessa delimitação, percebemos que a distinção entre os processos que compreendem os fenômenos alfabetização e letramento está no fato de que o letramento se encontra, preponderantemente, vinculada às práticas sociais de leitura e escrita realizadas pelos sujeitos que fazem uso da escrita em uma determinada sociedade, enquanto a alfabetização não alcança tal amplitude.

Entendemos, portanto, que o tratamento do letramento inicia-se no momento em que houve uma reflexão crítica a respeito do conhecimento das práticas que estavam envolvidas e sendo contempladas no processo de atualização da leitura e da escrita. Uma vez constatado que as práticas de leitura e escrita de uma sociedade consistem em fenômenos extremamente complexos e diversos, houve a necessidade do uso de uma expressão que singularizasse uma categoria que ia “além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta” (TFOUNI, 1995, p. 30).

Soares (2000, p. 20) evidencia que o aparecimento posterior à alfabetização da expressão *letramento* deve-se à despreocupação verificada, anteriormente, em caracterizar a condição de alguém que faz uso significativo da leitura e da escrita em contextos sócio-culturalmente determinados. Segundo a autora, o interesse no Brasil, inicialmente, foi o de precisar o estado ou condição do sujeito que não podia “exercer em toda a sua plenitude os direitos de cidadão”, o estado ou condição daquele “que a sociedade marginaliza”, daquele “que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais do que isso, grafocêntricas”, isto é, fez-

se essencial, primeiramente, distinguir e caracterizar o estado que culturalmente é discriminado como analfabeto.

Além disso, a autora esclarece que há muitas dúvidas e controvérsias a respeito do letramento, principalmente devido à complexidade de expor com precisão um conceito universal¹⁴ desse fenômeno e à impossibilidade de uma delimitação precisa. A justificativa para isso conforma-se no fato de que o letramento envolve uma extensa gama de conhecimentos, competências, habilidades, capacidades, funções sociais; sendo que, conseqüentemente, cada definição desse fenômeno fundamenta-se em um contexto particularizado.

Em trabalho posterior, Soares (2002, p. 144), ao apresentar uma análise dos distintos enfoques presentes nas tentativas de caracterização do fenômeno letramento, conclui que “não há, propriamente, uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno”. Dessa forma, a autora estabelece de que maneira compreende e faz tratamento do fenômeno letramento:

fundamenta-se numa concepção de letramento como sendo não as próprias *práticas* de leitura e escrita, e/ou *os eventos* relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o *impacto* ou as *consequências* da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação (SOARES, 2002, p. 145)

Diante disso, notamos que, nas bases do conceito de letramento, está presente uma concepção de sujeitos capazes de se distinguirem por seus usos de leitura e de escrita, pois, ao atualizarem competências e habilidades fundamentais para exercerem uma participação mais ativa em um determinado contexto sócio-cultural exigente da realização de práticas letradas, esses sujeitos estabelecem diversas formas de interações com outros sujeitos e com o mundo que os circunda, resultando na inclusão desses cidadãos em uma sociedade letrada.

Paralelamente à discussão estabelecida até agora, Soares (2002) nos alerta para a necessidade de defendermos a pluralização do termo *letramento*, ou seja, *letramentos*, por acreditar que variadas tecnologias acarretam diferentes modalidades

¹⁴ Vale ressaltar que Tfouni (1995) já salientava os aspectos sócio-históricos envolvidos na caracterização do letramento.

de letramento, pois a utilização das tecnologias, diferenciada em cada cultura específica, motiva efeitos sociais, cognitivos e discursivos distintos. A autora contextualiza essa decisão da seguinte forma:

na verdade, essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial (SOARES, 2002, p. 155-156).

Em seguida, a autora cita, portanto, duas culturas com características próprias: a cultura do papel, e a cibercultura. Evidencia-se, conseqüentemente, que a utilização da tecnologia, diferenciada em cada uma dessas culturas, acarreta efeitos sociais, cognitivos e discursivos distintos. Sendo assim, examinam-se mudanças nas práticas letradas devido à influência da propagação e conseqüente utilização das TIC, particularmente o computador conectado à Internet.

Na mesma senda, trilham Shetzer e Warschauer (2000), ao refletirem sobre as práticas letradas em ambientes virtuais atualizadas em um contexto de ensino-aprendizagem, estabelecem que o arcabouço teórico do letramento digital está baseado em três premissas. 1) A primeira premissa admite que ser letrado é tornar-se perito nos processos julgados valiosos em sociedades, culturas e contextos particulares. 2) A segunda premissa reconhece a existência de muitos tipos de letramento, todos dependentes do contexto, do propósito, e da mídia. E 3) a terceira premissa adota noções diferentes para letramento digital e letramento computacional.

A contribuição de Shetzer e Warschauer (2000) é de extrema relevância para o nosso estudo. Devido a isso, antes de prosseguirmos com a discussão sobre o letramento digital, gostaríamos de destacar a nossa decisão em traduzir as duas expressões de que Shetzer e Warschauer (2000) fazem uso ao estabelecer sua terceira premissa assinalada acima: *electronic literacy* e *computer literacy*. Em relação à tradução da expressão *electronic literacy* (SHETZER; WARSCHAUER, 2000), chamam-nos à reflexão os trabalhos de Bastos (2002; 2003) em flagramos a tradução pela expressão *letramento eletrônico* em Língua Portuguesa. Nos mesmos trabalhos, *computer literacy* (SHETZER; WARSCHAUER, 2000) é traduzido por letramento digital. As decisões de tradução da autora podem ser observadas no trecho abaixo:

[...] tipo distinto de utilização e conhecimento exigidos para se movimentar no ciberespaço denomina-se *letramento eletrônico* (*electronic literacy*). Shetzer e Warschauer (2000, 173) o definem como “o modo como usamos os computadores para interpretar e expressar os significados”. Esses autores distinguem o letramento eletrônico da alfabetização ou letramento digital (*computer literacy*), que se restringe ao manuseio simples do computador, isto é, por exemplo, utilizar o processador de texto e os recursos mais simples de um sistema operacional. (BASTOS, 2003, p. 27, grifos do autor).

No entanto, salientamos que, em nosso trabalho, diferentemente, decidimos traduzir a expressão *eletronic literacy* por letramento digital, e a expressão *computer literacy* por letramento computacional. Acreditamos que nossa decisão faz-se pertinente na medida em que *letramento digital* é, atualmente, a expressão recorrente na literatura mais significativa sobre letramentos em Língua Portuguesa no Brasil, não podendo ser limitada às capacidades de manuseio simples do computador, conforme sugere a tradução de Bastos (2003).

Segundo Shetzer e Warschauer (2000), portanto, o conceito de letramento computacional está sendo abandonado devido a sua abrangência minimalista como, por exemplo, a capacidade de saber como ligar o computador e operar programas simples. Por outro lado, o letramento digital dá conta de como as pessoas usam o computador para interpretar e expressar signos significativamente, envolvendo também o que se tem chamado de letramento informacional, ou seja, a capacidade de encontrar, organizar e fazer uso de informações. Para os estudiosos, portanto,

saber como navegar nas fontes de informações da Internet, pesquisar por informações, e criticamente avaliar e interpretar o que é encontrado representa talvez o mais crítico conjunto de habilidades do letramento digital [...] saber como usar as ferramentas de pesquisa efetivamente e então ser capaz de ler às pressas e examinar cuidadosamente para ver se o que foi encontrado é remotamente de interesse, enquanto simultaneamente faz julgamentos de acordo com sua fonte, validade, fidedignidade, e exatidão.¹⁵ (SHETZER; WARSCHAUER, 2000, p. 175).

Nessa concepção, salientam os autores, o letramento digital é dividido em três amplas áreas sobrepostas: **comunicação**, **construção** e **pesquisa**¹⁶. Shetzer e

¹⁵ Nossa tradução do original: “Knowing how to navigate Internet sources, search for information, and critically evaluate and interpret what is found represents perhaps the most crucial set of electronic literacy skills [...] knowing how to use search engines effectively and then being able to skim and scan to see if what was found is remotely of interest, while simultaneously making judgments as to its source, validity, reliability, and accuracy” (SHETZER & WARSHAUER, 2000, p. 175).

¹⁶ Ressaltamos que essas três áreas já têm sido sinalizadas por outros estudiosos do letramento digital, tais como: Eisenberg e Johnson (1996); Eisenberg e Berkowitz (1998); Lemke, 1998.

Warschauer (2000), por conseguinte, descrevem a que práticas letradas em ambientes digitais relaciona-se cada área sobreposta destacada.

Em relação à **comunicação**, particularmente a comunicação mediada pelo computador (CMC), deparamo-nos com as competências e habilidades de saber como contatar indivíduos ou grupos de indivíduos para fazer perguntas, dar opiniões, conselhos ou compartilhar conhecimento, bem como responder às manifestações de pessoas, que fazem contato, de maneira apropriada; saber como participar em projetos colaborativos; saber como selecionar a ferramenta mais adequada e participar do gênero mais adequado de acordo com o propósito comunicativo; compreender as implicações relativas à privacidade e segurança, por exemplo. Ressalta-se, ainda, o fato de que “aprender como se comunicar efetivamente através de computador envolve mais do que apenas a tradução de um meio de comunicação para outro; envolve novas formas de interação e colaboração”¹⁷ (SHETZER; WARSCHAUER, 2000, p. 174).

O aspecto do letramento digital denominado pelos autores de **construção** se refere às práticas de criar e administrar páginas na web, hipertextos, individualmente ou colaborativamente, encorajando a comunicação, o diálogo, assim como saber selecionar a tecnologia disponível para esse fim. Além disso, para os autores, o termo construção também se destina a evidenciar os procedimentos realizados para desenvolver práticas de escrita na web, que se manifestam através de hipertextos, multimídia e co-construção.

Por fim, em relação às práticas letradas atualizadas na área de **pesquisa**, apresentam-nos, basicamente, o seguinte: saber como encontrar, organizar e fazer uso das informações disponíveis na web. A pesquisa e a navegação em fontes on-line são habilidades fundamentais no letramento digital das pessoas. Na verdade, conforme salientam os autores, essas habilidades específicas são relativas ao letramento informacional, contemplado na caracterização do letramento digital.

¹⁷ Nossa tradução do original: “[...] learning how to communicate effectively via computer involves more than just translating from one communications medium to another; it involves new ways of interacting and collaborating” (SHETZER & WARSHAUER, 2000, p. 174).

Ao julgarmos letrado digitalmente um sujeito capaz de atualizar as práticas letradas das três grandes áreas (comunicação, construção e pesquisa) discutidas aqui, entendemos que o processo de ensino-aprendizagem de línguas no AVA deve orientar os alunos para o desenvolvimento dessas práticas, formando, portanto, sujeitos autônomos letrados digitalmente. As atividades on-line propostas nesse contexto, ao levar em consideração as potencialidades de interatividade da web, devem mediar habilidades que contemplem a comunicação, a construção e a pesquisa. E é desta forma que a contribuição de Shetzer e Warschauer (2000) lança luzes para o desenvolvimento de nossa investigação, uma vez que julgamos que comunicação, construção e pesquisa tornam-se categorias relevantes a serem levadas em consideração na categorização e na análise das atividades on-line presentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA.

Sendo assim, as atividades on-line, na modalidade de EaD ou no sistema semi-presencial de ensino, serão tidas, em potencial, como colaboradoras/mediadoras de um significativo desenvolvimento do letramento digital dos alunos que realizam interações com suas orientações para a execução de sua proposta, na medida em que elas considerarem as potencialidades de interatividade da web, a saber:

- a comunicação interativa escrita que estabelece relações entre o texto verbal e a fala;
- a comunicação global de um para um, um para muitos, muitos para um e muitos para muitos;
- a criação de hipertextos que desafiam formas tradicionais de escrita e expressões de signos;
- a democratização de criações multimidiáticas;
- a produção, bem como a edição, de áudio, músicas, fotografias, vídeos, e animações;
- a publicação, mais facilmente, de documentos para uma audiência global;

- a vinculação de todas as informações publicadas a uma rede de dados mundialmente conectada (WARSCHAUER, 1997; 1999; WARSCHAUER; WARE, 2008).

A exemplo do que fizeram Shetzer e Warschauer (2000), com o objetivo de refletir sobre o desafio de *letrar* digitalmente as pessoas, Xavier (2005) discute o letramento digital também atualizado em um contexto de ensino-aprendizagem. O autor salienta que a competência e as habilidades requeridas na utilização dos equipamentos digitais facultam ao aprendiz contemporâneo que faz uso das TIC “a possibilidade de reinventar seu cotidiano, bem como estabelece novas formas de ação” (XAVIER, 2005, p. 135). Dessa forma, a condição de letrado digitalmente demanda uma recente forma de atualizar as práticas de leitura e escrita, como nos aponta o autor, especificamente em relação a

velocidade do próprio ato de apreender, gerenciar e compartilhar as informações; verificação *on-line* pela Internet da autenticidade das informações apresentadas, com condição de comprovar ou corrigir os dados expostos virtualmente em um site da grande rede [...]; ampliação do dimensionamento da significação das palavras, imagens e sons por onde chegam as informações a serem processadas na mente do aprendiz; crescimento da participação de outros interlocutores na “composição coletiva” e, às vezes, simultânea de textos na Internet como ocorre com os *chats* (conversas por escrito e auxiliadas por ícones de modo simultâneo e à distância entre várias pessoas de diversas partes do país ou do mundo), bem como acontece com as *hiperficcões colaborativas* (que consistem na escrita de um texto literário na rede com a colaboração real de várias pessoas no espaço virtual) (XAVIER, 2005, p. 136, grifos do autor).

Como podemos observar, essa recente forma de atualização das práticas de leitura e escrita realizadas em ambientes virtuais no contexto de ensino-aprendizagem demanda uma gama de conhecimentos complexos. A realização do processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA, por exemplo, pode exigir dos participantes envolvidos nesse processo mais autonomia e capacidade de autogerenciamento de sua aprendizagem, tanto individualmente, como de maneira colaborativa. Para isso, o cidadão letrado necessita se relacionar bem com o ritmo acelerado do processo de ensino-aprendizagem ao passo que precisa ser sensato ao compartilhar informações e ao ampliar a dimensão dos significantes de que fará uso. Na conclusão de seu raciocínio, Xavier (2005, p. 140) evidencia que o letramento digital se realiza a partir do “uso intenso das novas tecnologias de informação e comunicação e pela aquisição e domínios dos vários gêneros digitais”.

Tanto Shetzer e Warschauer (2000) quanto Xavier (2005) evidenciam a relevância de o letramento digital ser trabalhado em contextos educacionais para que os sujeitos envolvidos em um contexto de ensino-aprendizagem passem a desenvolver e realizar as práticas sociais letradas também em ambientes virtuais. Shetzer e Warschauer (2000) defendem a possibilidade de uma abordagem fundamentada no letramento digital para o ensino de línguas, defendendo-a ao estabelecer as habilidades necessárias para que um sujeito torne-se um cidadão letrado digitalmente, explicitando o que deve ser feito em ambientes virtuais em termos de comunicação, construção e pesquisa. Dessa forma, os autores admitem

que previamente os educadores consideraram como usar as tecnologias de informação com o objetivo de ensinar línguas, agora é essencial também considerar como ensinar línguas de forma que os alunos possam fazer uso efetivo das tecnologias de informação¹⁸ (SHETZER; WARSCHAUER, 2000).

Xavier (2005) aponta a aquisição do letramento digital como uma necessidade educacional e de sobrevivência. Para o autor, portanto, profissionais da linguagem precisam, de alguma forma, tentar desenvolver estratégias eficazes em variados ambientes educacionais.

Fischer (2007, p. 39) também defende a necessidade de uma sólida formação tecnológica para o professor de línguas. Para a autora, o letramento digital relaciona-se ao desenvolvimento da competência de usar o computador, “adequando-o conscientemente ao momento – no caso do professor, ao momento pedagógico”. Entre os aspectos do letramento digital que necessitam ser destacados estão

o conhecimento técnico de manusear os recursos disponíveis nos programas de computadores; o conhecimento de operação da Internet e sua utilização pedagógica; e, por último, mas não menos importante, a aplicação do computador como recurso pedagógico (FISCHER, 2007, p. 39).

Vale ressaltar que Araújo (2007, p. 81) também percebe “a escola como um lugar propício em que se pode forjar um ‘novo intelectual’ letrado digitalmente que poderá se inserir criticamente em uma sociedade que exige práticas múltiplas de letramento, inclusive digitais”. É dessa forma que Shetzer e Warschauer (2000),

¹⁸ Nossa tradução do original: “[...] previously educators considered how to use information technology in order to teach language, it is now essential also to consider how to teach language so that learners can make effective use of information technology [...] is what distinguishes an electronic literacy approach to network-based language teaching” (SHETZER & WARSHAUER, 2000, p. 172).

Xavier (2005), Araújo (2007) e Fischer (2007) nos provocam com o desafio de analisar a maneira que os estabelecimentos de ensino, agências institucionalizadas de letramentos, e os profissionais da linguagem e do ensino têm se dedicado em relação ao tratamento e mediação do letramento digital no contexto de ensino-aprendizagem em AVA. Em função disso, consideramos importante indagar: em que medida é possível observar a preocupação com o letramento digital quando se tem como contexto a oferta de atividades on-line no processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA?

Encontramos uma ilustração dessa preocupação presente no artigo de Freire, Cavalcanti, Kleiman e Possenti (2007, p. 101). Os autores afirmam que o papel dos sujeitos envolvidos em um curso a distância oferecido pelo Centro de Formação Continuada do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL) é criar “uma rede de leitores/comentadores cujo papel é promover mudanças no trabalho *com e sobre* a escrita, bem como constituir um grupo permanente de discussão sobre questões relevantes a respeito da aquisição e uso da leitura/escrita na escola”. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem “se caracteriza por uma intensa troca de mensagens por meio de várias ferramentas do ambiente e pela circulação de textos produzidos pelos professores-cursistas em resposta às atividades propostas pelos professores-formadores dos cursos”. Podemos observar que, nesse contexto particular, o desenvolvimento do letramento digital está correlacionado à prática social de leitura e escrita no ambiente virtual, promotora de reflexões sobre a experiência educacional na área de Alfabetização e Linguagem, bem como à interação resultante da navegação pelas diversas ferramentas que o ambiente virtual de aprendizagem proporciona.

Corroborando as concepções discutidas anteriormente sobre letramento digital, para Ribeiro (2008), o fenômeno letramento digital é constituído das habilidades indispensáveis presentes em indivíduos que interagem e se comunicam eficientemente em ambientes digitais, suportados pelas TIC. Na concepção da autora, para ser letrado digitalmente os cidadãos necessitam se apropriarem de comportamentos que compreendem desde os gestos e o uso de periféricos do instrumento até a leitura e escrita de gêneros que são publicados em ambientes virtuais. A autora também destaca o fato de que ainda

é muito recente, portanto, o emprego do computador como ferramenta de leitura e escrita, assim como a Internet como ambiente de comunicação e de publicação (também de leitura e escrita). Isso torna, por conseguinte, as pesquisas sobre o letramento implicado nos usos dessas novas tecnologias muito recentes, às vezes preliminares, de caráter apenas descritivo ou ainda pessimistas ou otimistas demais (RIBEIRO, 2008, p. 27).

Acrescentamos a isso o fato de também serem muito novas as ações que utilizam as potencialidades de interatividade da web com a finalidade de mediar o processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando o contexto se faz em nível de graduação. Uma iniciativa de destaque nesse contexto é o da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que em parceria com várias instituições de ensino superior brasileiras, entre elas a Universidade Federal do Ceará, promovem acesso ao ensino superior para os cidadãos que não estão sendo privilegiados com o processo educacional dessa categoria, utilizando-se da metodologia da EaD¹⁹. Tentando, com todo o nosso esforço, deixar de lado o caráter pessimista, ou otimista demais, apontado pela autora, salientamos que buscamos realizar uma investigação de caráter descritivo, pois acreditamos que essa pesquisa tenha uma feição preliminar, buscando elucidar algumas das inúmeras práticas que estão sendo realizadas no contexto particular do AVA, ajustando a nossa lupa de investigação ao fenômeno letramento digital e às atividades on-line presentes nesse ambiente virtual.

Ribeiro (2008, p. 33-35) apresenta a seguinte justificativa para a possível necessidade da realização de pesquisas de caráter, inicialmente, descritivo e preliminar, ao fazer o tratamento de fenômenos tão complexos:

Mesmo no tema letramento digital há um amplo leque de possibilidades. O pesquisador ainda precisa fazer um recorte e chegar ao ambiente que deseja observar. O ambiente digital oferece tantas possibilidades quanto o mundo fora do virtual. Daí que seja necessário escolher, ainda, um ambiente sobre o qual trabalhar: sites disso ou daquilo (um jornal on-line não é o mesmo que uma loja virtual, mas são sites), blogs (que também suportam desde diários adolescentes até coberturas de guerra seriíssimas), chats (em que se pode bater papo, paquerar e entrevistar personalidades), etc. Desta forma, parece que letramento digital é um conceito amplo demais e que necessitaria de mais subcategorias, como, por exemplo: o letramento de indivíduos que usam a Internet no domínio do trabalho. [...] Recortes dentro de recortes, à maneira de um hipertexto.

¹⁹ Para maiores informações em relação às iniciativas da UAB, consultar o site <<http://uab.capes.gov.br/>>

Em relação as nossas escolhas diante do processo investigativo, compreendemos que muitos outros fenômenos, além dos letramentos, estão presentes no AVA, e poderiam ser estudados/analísados, bem como o próprio fenômeno, o letramento digital, poderia ser apreendido de outra forma. As atividades on-line, também, por exemplo, poderiam ser analisadas em função de outros critérios, baseados em outras escolhas teórico-metodológicas. Dessa forma, reconhecemos esse amplo leque de possibilidades apontado pela autora, em se tratando de tema tão atual, bem como o oferecimento de tantas possibilidades apresentadas pelo mundo virtual.

Corroboramos com a autora, também, ao acharmos necessário, desde o primeiro momento, proceder a uma delimitação de nosso objeto de estudo no objetivo de tornar a nossa investigação operacional. Para tanto, estabelecemos a seleção em relação ao ambiente com o qual trabalhar quando escolhemos o AVA em que o processo de ensino-aprendizagem de línguas é realizado, em detrimento de outras agências de letramentos menos institucionalizadas, tais como sites que possibilitem a mediação de práticas sociais de leitura e escrita em ambientes virtuais de maneira menos formalizada: sites de jornais on-line, de jogos multimidiáticos, de relacionamentos, entre outros.

Ao considerar a perspectiva apontada por Ribeiro (2008), portanto, nossa proposta, que se realiza a partir do recorte estabelecido para estudar as atividades on-line em função do letramento digital no processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA, faz-se na intenção de categorizar/mapear as orientações apresentadas nas atividades on-line que levem os alunos a apresentarem uma postura de um sujeito proficiente na realização de diversas práticas sócio-discursivas em ambientes virtuais. Na seguinte seção, portanto, evidenciamos o que se constitui uma atividade on-line que, disponibilizada em AVA no processo de ensino-aprendizagem de línguas, pode, em potencial, mediar as práticas de letramentos nos mais diversos ambientes virtuais.

2.3 Atividades on-line em AVA

Também conhecidos por *Learning Management System* ou Espaços Virtuais de Ensino e Aprendizagem (DILLENBOURG, 2000), dentre outras denominações, de maneira geral, os AVA's fazem parte de uma classe de *software* destinada à criação, à oferta e ao gerenciamento de cursos na web. Para isso, utilizam-se das TIC para criar um ambiente que possibilite o acompanhamento de cursos a distância de forma autônoma e eficaz (COSTA; FRANCO, 2005).

Embora existam AVA's diversos, salientamos que, atualmente, os mais utilizados seguem uma estrutura relativamente padronizada. Os ambientes virtuais de aprendizagem chamados *TelEduc*²⁰ e *SOLAR*²¹, por exemplo, variam, basicamente, na oferta de algumas ferramentas específicas, utilizadas, ou não, de acordo com as necessidades e os objetivos da realização de um curso específico. Os AVA's oferecem, portanto, um conjunto de ferramentas de interação e de gêneros, bem como o acesso aos conteúdos do curso, visando à construção colaborativa do conhecimento. Além disso, por serem baseados na web, possibilitam a flexibilidade do acesso: em qualquer local, a qualquer hora. Entre as ferramentas presentes nos AVA's, encontramos: aquelas destinadas à criação dos cursos, ao controle de matrícula dos alunos, entre outras ferramentas administrativas; aquelas relativas à disponibilização dos conteúdos do curso e à definição de sua estrutura didática, bem como ferramentas de avaliação da aprendizagem (controle de acessos, participação em fóruns, atividades realizadas); e aquelas que viabilizam a comunicação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem nesse contexto (mensagens, fórum, bate papo)²².

²⁰ O TelEduc é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Internet. Ele foi concebido tendo como alvo o processo de formação de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada, desenvolvida por pesquisadores do NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação), da UNICAMP. O TelEduc foi projetado de forma participativa, ou seja, todas as suas ferramentas foram idealizadas de acordo com as necessidades relatadas por seus usuários. Com isso, ele apresenta características que o particularizam em relação a outros ambientes de EaD disponíveis no mercado, tais como: facilidade de uso por pessoas não-especialistas em computação, flexibilidade no acesso às ferramentas e um conjunto básico de funcionalidades.

²¹ O SOLAR é um ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido pelo Instituto UFC-Virtual, uma das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará. Trata-se de um AVA orientado ao aluno e ao professor que possibilita tanto a publicação como a participação em cursos a distância.

²² A ilustração do AVA Solar com a descrição mais detalhada de suas ferramentas poderá ser apreciada no capítulo de metodologia desta dissertação.

Amaral e Costa Amaral (2008, p. 15), ao tratarem as TIC como um valioso instrumento de auxílio nas práticas de ensino e aprendizagem, em especial, na aprendizagem auto-digirida, salientam que o AVA oportuniza comunicações em múltiplas direções, realizadas através de “chats, fóruns, correio eletrônico e outras interfaces disponíveis para a produção, recepção e significação do conhecimento”.

Em linhas gerais, Araújo Jr. (2008, p. 28) caracteriza os ambientes virtuais de aprendizagem por

apresentarem recursos para a disponibilização de conteúdos, materiais de apoio, informações gerais sobre os professores, fóruns, chats, e-mails, salas de aula virtuais com WhiteBoard (lousa branca em que professores e alunos podem trocar anotações e imagens feitas a mão livre), ferramentas de avaliação com diversas opções de escolha (associativa, múltipla escolha, etc.)

Reconhecemos que, mesmo antes da criação do AVA, alguns professores já utilizavam as páginas da web para a divulgação de material didático, entre outros. No entanto, é com a apropriação desses ambientes que emergem ferramentas propriamente de ensino, que permitem a disponibilização dos conteúdos do curso e a definição de sua estrutura didática em itens, tais como agenda, aulas, material de apoio, etc. Levando essa caracterização em consideração, observamos que é através do AVA que os alunos e seus tutores entram em contato com o objeto de conhecimento. Em uma perspectiva sócio-construtivista, portanto, os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são estimulados a atuarem de forma autônoma, desenvolvendo a sua própria trajetória de aprendizagem a partir da interação que estabelecem com os conteúdos do curso disponibilizados no AVA. E é exatamente nos conteúdos dos cursos que encontramos as atividades on-line, objeto de nossa análise.

Estabelecidas no interior do AVA, as atividades on-line são responsáveis pela mediação dos conhecimentos que são trabalhados no curso a distância, ou semi-presencial, dando conta, inclusive, da ausência da relação face a face entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem, característica da EaD, uma vez que se encontram disponibilizadas no ambiente virtual a todo instante, para serem acessadas quantas vezes for necessário, de onde for necessário, no momento em que for necessário, para diversas interações com o objetivo de seu cumprimento.

Devido ao desenvolvimento das TIC, as atividades on-line têm sido cada vez mais sofisticadas, principalmente, em relação à orientação de uso de diversas mídias conjugadas em um mesmo espaço, fazendo uso da hipertextualidade, no sentido atribuído por Lobo-Sousa (2009), por Lobo-Sousa, Araújo e Pinheiro (2009) e Araújo e Lobo-Sousa (2009)²³.

Assim, imersas na hipertextualidade do AVA, as atividades on-line apresentam aos alunos uma vasta gama de opções em relação aos caminhos mais adequados às necessidades individuais, bem como podem contrastar facilmente informações conflitantes ou complementares, proposta fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem analítica e reflexiva, conforme sugerem Braga e Costa (2000).

Salmon (2002) propõe o termo *e-tivity*, em língua inglesa, para se referir a atividades on-line que otimizam uma aprendizagem ativa e participativa, por serem responsáveis pela organização de princípios e pedagogias com foco na implementação do melhor das tecnologias da web. Embora saliente as inúmeras formas de se ensinar e aprender através da web, a autora enfatiza o fato de as atividades on-line serem planejadas para serem extremamente eficientes. Sendo assim, as atividades on-line

são reutilizáveis. Na verdade, elas melhoram na medida em que são mais empregadas. Elas envolvem outros alunos e recursos eletrônicos prontamente disponíveis. Elas podem ser utilizadas por participantes que nunca se encontram ou em combinação com atividades de sala de aula ou pelo ensino à distância baseado no impresso. Elas podem formar um curso ou programa quando sequenciadas cuidadosamente juntas ou podem substituir ou apoiar todos os tipos de métodos de ensino-aprendizagem (SALMON, 2002, p. 3)²⁴

Por fim, Salmon (2002) ressalta o fato de essas atividades serem facilmente acessíveis, uma vez que suas orientações devem estar expostas em apenas uma mensagem, denominada “convite” pela autora.

²³ Todos os trabalhos compreendem a hipertextualidade como sendo “[...] real e virtualmente a imagem de um texto plural, posto que é a enunciação digital que semiotiza e hibridiza dizeres em múltiplas esferas comunicativas, numa galáxia de enunciados” (LOBO-SOUSA, 2009, p. 132).

²⁴ Nossa tradução do original: “They are reusable. Indeed, they improve the more they are employed. They involve other learners and readily available electronic resources. They can be used for participants who never meet or in combination with classroom activities or printed-based distance learning. They can form a whole course or programme when sequenced carefully together or can replace or support all kinds of other learning and teaching methods.” (SALMON, 2002, p. 3).

Segundo Ramos (2004), as atividades on-line são responsáveis pelos comportamentos dos sujeitos envolvidos no processo interacional de ensino-aprendizagem. Alunos e professores precisam estar conscientes de suas responsabilidades ao proporem e/ou realizarem atividades on-line. Novos papéis são assumidos pelos alunos, que devem ser capazes de atender às novas demandas dos ambientes virtuais, bem como atualizar suas potencialidades. Em relação aos novos papéis dos alunos, percebemos, principalmente, o desenvolvimento de sua autonomia, de acordo com sua flexibilidade. Os alunos terão que realizar o cumprimento das atividades on-line a partir de sua interação com as orientações presentes nessas atividades, que podem requerer deles uma atualização das potencialidades dos ambientes virtuais, tais como: comunicar-se com um ou mais participantes através de ferramentas síncronas ou assíncronas; realizar pesquisas nos diversos sites disponíveis pela Internet, em busca de informações relevantes ao conteúdo proposto para estudo; utilizar-se de recursos multimidiáticos para a construção de documentos para serem postados em portfólios; etc.

Araújo Jr. (2008, p. 34) percebe a atividade on-line como “uma estratégia metodológica de uso do potencial dos ambientes virtuais de aprendizagem e dos recursos colaborativos da Web 2.0”. Compreendendo que existem diversas formas de se analisar uma atividade on-line, o autor cita como um dos aspectos relevantes a ser considerado a utilização de recursos digitais apropriados para a realização da atividade. Tal concepção reforça a responsabilidade da equipe envolvida na elaboração das atividades on-line, que, como parte de sua formação tecnológica, deve pesquisar os recursos a serem utilizados continuamente.

Devido a tudo isso é que acreditamos que, no contexto do processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA, as atividades on-line tendem a ser, em potencial, mediadoras de “letramentos múltiplos”²⁵, inclusive de letramentos digitais, uma vez que estas podem se apropriar da vasta gama de recursos oferecidos pela web, e fomentar múltiplas práticas de leitura e escrita nos ambientes virtuais. A partir da categorização das orientações das atividades on-line, poderemos fornecer a descrição

²⁵ Para usarmos uma expressão compartilhada por Oliveira e Kleiman (2008).

dessas inúmeras práticas de letramentos potencialmente realizadas no processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA.

Das escolhas metodológicas

A Linguística Aplicada, ao lidar com a linguagem como prática social, está, constantemente, enfrentando questões éticas. Assim, é importante que questionemos, com frequência, nossa metodologia de trabalho e as questões que nos propomos a investigar.
(PAIVA, 2005, p. 60).

Neste capítulo ao relatarmos as decisões de ordem metodológica, situamos, inicialmente, em que paradigma a nossa pesquisa se insere. Em seguida, circunscrevemos o universo abrangido na investigação para, posteriormente, descrevermos os procedimentos de construção e análise dos dados.

Em *3.1 Caracterização da Pesquisa*, explanamos os traços que particulariza a nossa investigação como sendo qualitativo-interpretativa, fundamentalmente descritiva. Em *3.2 Delimitação do Universo*, condensamos o nosso interesse em analisar a EaD singularizada pelo Instituto UFC Virtual e atualizada nos AVA em que o processo de ensino-aprendizagem de línguas é realizado, nessa instituição. Em *3.3 Construção dos Dados*, expomos a maneira utilizada para o registro das atividades on-line, foco de nossa investigação. Em *3.4 Procedimentos*, após o delineamento das categorias de análise de que fizemos uso a priori, enumeramos os passos a serem seguidos pelo investigador, compreendendo desde o acesso ao AVA à forma com a qual ilustramos a unidade retórica de Resultados e Discussão.

3.1 Caracterização da pesquisa

O objetivo da nossa pesquisa foi analisar as atividades on-line em função do letramento digital, no processo de ensino-aprendizagem de línguas realizado em AVA. Em função de tal objetivo, nossa pesquisa foi descritiva e exploratória na medida em que aspirou delinear as relações existentes entre as atividades on-line e o letramento digital no processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA.

Nossa decisão se respaldou em Pinto (1990, p. 46) para quem “quando um investigador inicia o estudo de uma nova área ou domínio do saber é provável que recorra ao método descritivo para identificar os principais factores ou variáveis que existem numa dada situação ou comportamento”. Além disso, pautamo-nos pela explicação fornecida por Best e Kahn (1993, p. 105) ao mostrarem que um estudo com essa abordagem “está interessado nas condições ou nas relações que existem, opiniões que são defendidas, os processos que estão ocorrendo, efeitos que são evidentes, ou as tendências que estão se desenvolvendo”²⁶.

Acreditamos, portanto, ter sido uma escolha pertinente, uma análise de cunho predominantemente descritivo, pois lidamos com um fenômeno muito atual, emergente das inovadoras e contemporâneas práticas sociais amparadas pelas novas tecnologias e sua interatividade: o letramento digital. Levando isso em consideração, julgamos, em princípio, que a finalidade de elucidar tal fenômeno levasse-nos a desenvolver uma investigação cuja orientação epistemológica sinaliza para o paradigma das pesquisas qualitativas. Como características de um estudo inserido nesse paradigma de análise, Ludke e André (1986, p. 11-12) propõem que

a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta e o pesquisador como seu principal instrumento [...] Os dados coletados são

²⁶ Nossa tradução do original: “It is concerned with conditions or relationships that exist, opinions that are held, processes that are going on, effects that are evident, or trends that are developing” (BEST; KAHN, 1993, p. 105).

predominantemente descritivos [...]. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...], o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...]. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Consideramos, portanto, que uma abordagem qualitativa possibilitaria uma melhor compreensão da relação entre o objeto, os acontecimentos, os dados e o consequente conhecimento gerado a partir da análise do fenômeno investigado. Na mesma esteira, Bogdan (1994, p. 200) propõe que

a investigação qualitativa envolve pegar nos objetos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dados. Significa aperceber-se da razão por que os objetos foram produzidos e como isso afeta a sua forma.

Nossa pesquisa, portanto, inseriu-se no paradigma qualitativo de investigação, sendo considerada uma pesquisa qualitativo-interpretativa. Não obstante isso, ressaltamos que, na maior parte dos momentos da investigação, realizamos a quantificação das atividades on-line presentes nas seções das disciplinas em estudo, na intenção de elucidarmos os tipos de atividades on-line mais privilegiados no processo de ensino-aprendizagem de línguas no AVA. Destacamos que tal postura vai de encontro à postura dicotômica adotada por alguns pesquisadores que tentam se enquadrar ou no paradigma quantitativo, ou no paradigma qualitativo, de forma tão inflexível que ficam sob pena de perderem as vantagens das duas orientações que podem, criativamente, ser harmonizadas pelo pesquisador, conforme nos sugere Araújo (2006).

Warschauer (2000, p. 41), em relação ao paradigma qualitativo-interpretativo ser utilizado pela Linguística Aplicada, aponta que seus pesquisadores “estão de modo crescente mudando para as abordagens qualitativo-interpretativas”²⁷. Para esse paradigma, Celani (2005, p. 109) descreve a inexistência de uma “linguagem ‘científica’ (como no positivismo) para descrever a vida social do lado de fora, para olhar e interpretar os dados”. Com base nessas considerações, entendemos, portanto, que o nosso estudo reúne elementos de uma pesquisa qualitativo-interpretativa, isto é, um “tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a

²⁷ Nossa tradução do original: “are increasingly turning to interpretative qualitative approaches” (WARSCHAUER, 2000, p. 41).

preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável” (LEFFA, 2006, p. 15).

Na próxima seção deste capítulo, portanto, procedemos à exposição do particular universo em que a nossa investigação qualitativo-interpretativa foi atualizada com o objetivo de representar o processo de ensino-aprendizagem realizado em AVA, as atividades on-line propostas nesse contexto, bem como os letramentos promovidos por esse encadeamento.

3.2 Delimitação do universo

A Universidade Federal do Ceará, por meio do Instituto UFC Virtual, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, tem capacidade técnica e autorização para ministrar cursos de graduação servindo-se de recursos da EaD virtual. O objetivo do principal projeto dessa parceria é o desenvolvimento de um conjunto integrado de ferramentas dedicadas à construção de um ambiente educacional virtual, cooperativo e colaborativo, baseado na ampla interatividade e no compartilhamento de recursos à distância. Devido a isso, o Instituto UFC Virtual foi criado para potencializar o acesso ao ensino de qualidade, sendo uma via aberta para a democratização do saber e representando um programa nacional que propicia ganhos, não só em termos de regiões geográficas, mas também de quantidade e velocidade de aprendizagem.

Os cursos de graduação na modalidade semipresencial são ofertados pela UFC em parceria com os governos do Estado e dos municípios, visando à expansão do ensino superior à distância para regiões onde não há acesso hábil a cursos superiores na modalidade presencial. Os alunos de cada curso de graduação contam com encontros presenciais que representam 20% da carga horária de cada curso, e também com atividades à distância, complementando os 80% da carga-horária restante, realizada em Ambiente Virtual de Aprendizagem desenvolvido pela própria

universidade, o SOLAR²⁸, o que implica em uma ótima oportunidade para estudantes que moram em municípios que não dispõem de faculdades ou universidades presentes nos grandes centros urbanos. Nos encontros presenciais, os alunos devem se deslocar ao município-pólo²⁹ no qual está vinculado como graduando. Além disso, eles necessitam ter acesso à Internet para que possam realizar as atividades on-line, disponibilizadas no AVA SOLAR.

A modalidade semipresencial também tem como foco professores dos ensinos Fundamental e Médio que ainda não possuem formação superior. Os cursos são realizados, gratuitamente, pelo Instituto UFC Virtual, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, cuja forma de ingresso é somente por meio de processo seletivo, vestibular, realizado anualmente, sob a responsabilidade da Coordenadoria de Concursos da UFC (CCV-UFC). Vale ressaltar que, ao final do curso, o aluno que cumpre todas as exigências legais e regimentais, faz jus ao diploma expedido pela UFC, com mesma validade de diploma de curso presencial para todos os efeitos e prerrogativas.

Dentro desse contexto, encontramos os cursos de Letras³⁰, com Licenciatura em Português e Licenciatura em Inglês, que, a cargo do Departamento de Letras Vernáculas, no caso do primeiro, e do Departamento de Letras Estrangeiras, no caso do segundo, funcionam no AVA SOLAR. O SOLAR é um AVA desenvolvido pelo Instituto UFC Virtual que contém ferramentas direcionadas a alunos e professores da Educação a Distância (EaD), permitindo tanto a criação como a participação em cursos a distância. Também oferece uma interface amigável que facilita a navegação pelos vários recursos desse ambiente. Abaixo, a ilustração possibilita a observação da interface deste AVA:

²⁸ Uma explanação sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem SOLAR segue logo abaixo.

²⁹ Os municípios cearenses contemplados pelo projeto, atualmente, são: Aracati, Aracoiaba, Barbalha, Beberibe, Brejo Santo, Camocim, Campos Sales, Caucaia, Ipuéiras, Itapipoca, Jaguaribe, Maranguape, Meruoca, Missão Velha, Orós, Piquet Carneiro, Quiterianópolis, Quixadá, Quixeramobim, São Gonçalo do Amarante, Sobral, Tauá e Ubajara.

³⁰ Conforme explicitado, os cursos de licenciatura em línguas portuguesa e inglesa na modalidade virtual são ofertados prioritariamente para cidadãos do interior do Estado do Ceará. Para outros detalhes cf. <http://moodle.virtual.ufc.br/>.

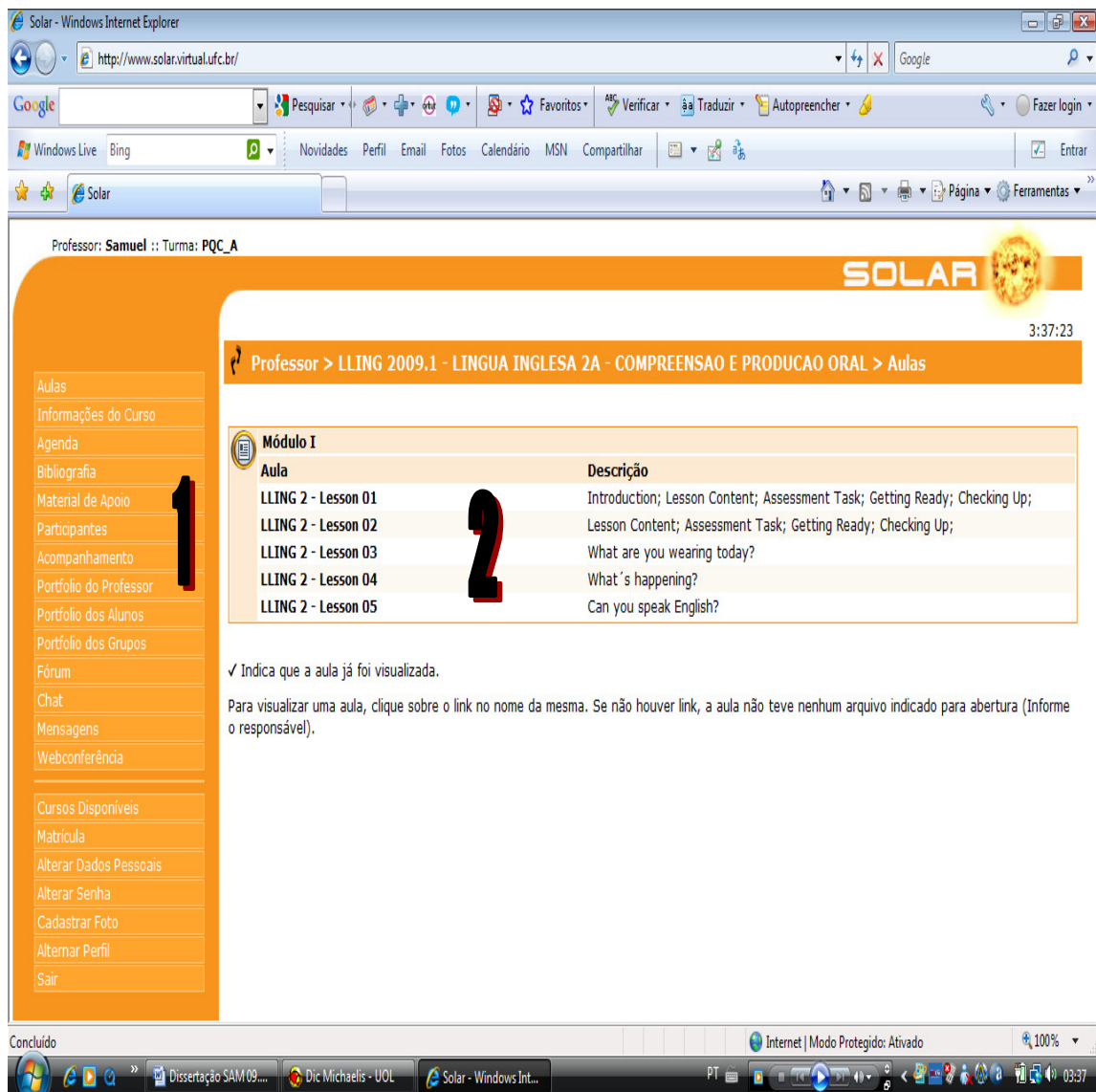


Figura 1 – Interface do Solar ao entrar no AVA

Como podemos observar, a interface do Solar é dividida, basicamente, em duas partes distintas: enquanto no lado esquerdo (ver número 1 da Figura 1, acima) encontramos as ferramentas e os gêneros que medeiam a comunicação e toda a forma de interação dos participantes do processo de ensino-aprendizagem nesse ambiente, no lado direito (ver número 2 da Figura 1, acima) temos a atualização dessas ferramentas e /ou gêneros, quando selecionados, a partir dos links disponibilizados no lado esquerdo. Sendo assim, o AVA Solar contempla:

- **Aulas** – disponibiliza o acesso aos conteúdos do curso, denominados “aulas”, material elaborado pela equipe de professores juntamente com uma equipe técnica de transição didática que atualizam os conteúdos que devem ser trabalhados na disciplina no ambiente virtual;
- **Informações do curso** – página que apresenta a ementa, os objetivos, os pré-requisitos, e o resumo da disciplina em questão;
- **Agenda** – apresenta os prazos para o cumprimento das atividades on-line, bem como o período da disciplina e de suas diversas aulas;
- **Bibliografia** – possibilita a visualização de todo o referencial teórico-metodológico estudado pelos mediadores dos conteúdos, no momento de seu planejamento;
- **Material de apoio** – apresenta informações úteis relacionadas aos conteúdos do curso, bem como artigos e outros documentos que complementam os conteúdos estudados;
- **Participantes** – permite a visualização dos sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem nesse ambiente, havendo a recomendação de que seja apresentada uma foto;
- **Acompanhamento** – página que apresenta alguns índices relacionados à participação, acesso e avaliação dos trabalhos enviados e/ou postados pelos alunos;
- **Portfólio** – ferramenta que permite o armazenamento de arquivos que contenham trabalhos desenvolvidos durante o curso pelos alunos ou pelos tutores;
- **Fórum** – permite acesso a uma página que contém tópicos para discussão dependendo da pertinência dessa proposta durante algumas aulas;
- **Chat** – permite uma conversa em tempo real entre os alunos do curso e os professores/tutores de EaD;

- **Mensagens** – sistema de correio eletrônico interno ao ambiente;
- **Webconferência** – possibilita a comunicação síncrona através de câmera/vídeo e áudio.

As atividades on-line, foco de interesse de nossa investigação nesse ambiente, são visualizadas ao procedermos à navegação do conteúdo disponibilizado na ferramenta denominada *Aulas*, que, conforme explicado anteriormente, caracteriza-se por ser uma ferramenta técnica responsável pela disponibilização do acesso aos conteúdos do curso, ou seja, relaciona-se, basicamente, ao material elaborado pela equipe de professores juntamente com uma equipe técnica de transição didática que atualizam os conteúdos que devem ser trabalhados na disciplina no ambiente virtual. A disciplina ilustrada acima é constituída de 5 aulas, apresentadas sobre o título de *Lesson*, por se tratar de aulas em inglês, nossa contemplação do universo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (ver número 2 da figura 1, acima).

Salientamos que é a partir da navegação dos conteúdos disponibilizados na ferramenta *Aulas* que o aluno é capaz de localizar as atividades on-line propostas pelas disciplinas que estão sendo ministradas. As atividades on-line, integrantes desse processo, são responsáveis, primordialmente, pelas futuras ações dos alunos, pois são suas orientações que podem: 1) mediar a navegação dos alunos para outras ferramentas ou gêneros dentro do SOLAR, oportunizando outras interações além do material elaborado; ou 2) mediar a navegação dos alunos para outros ambientes virtuais, fazendo com que o aluno atualize outra página da web, simultaneamente a do SOLAR. Sendo assim, o conteúdo disponibilizado em *Aulas*, geralmente, é o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem realizado em AVA.

Na seção seguinte deste capítulo, apresentamos, por conseguinte, o contexto em que nos foi oportunizado o acesso às atividades on-line, para que pudéssemos proceder a sua descrição e análise em função do letramento digital.

3.3 Construção dos dados

As atividades on-line presentes em 2 (duas) disciplinas ofertadas na Plataforma Solar, no Curso de Letras da modalidade semi-presencial, constitui o *corpus* desta investigação. As duas disciplinas, em particular, que, para nós, representam tanto o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira como o de língua materna são: *Língua Inglesa II – A: Compreensão e Produção Oral e Leitura e Produção de Textos Acadêmicos*.

Seu acesso foi realizado no semestre do período letivo de 2008.2, durante a nossa participação em uma disciplina co-ministrada no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará pelos professores Dra. Vlândia Borges e Dr. Júlio Araújo. Nessa ocasião, a disciplina intitulada *Tópicos em Linguística Aplicada* foi ministrada colaborativamente pelos dois professores e versava sobre temas correlacionados com o Ensino de Línguas na Web. Para a realização do trabalho final da disciplina, os professores disponibilizaram aos alunos o acesso à Plataforma Solar para que dados relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas na Internet fossem acessados e analisados pelos mestrandos e doutorandos matriculados na disciplina. Dessa maneira, pesquisadores em formação, estudantes de mestrado e doutorado da UFC, colocariam em prática os conhecimentos teórico-metodológicos construídos a partir das discussões propostas pelos professores ao longo da disciplina, aceitando o desafio de imergirem no complexo universo virtual, particularmente àquele concernente ao processo de ensino-aprendizagem de línguas na web, procedendo à descrição e à análise de algum fenômeno saliente.

Para procedermos à construção de nossos dados, navegamos pelas disciplinas selecionadas para a nossa investigação, no AVA Solar, localizando as atividades on-line propostas nesse contexto.

Abaixo, segue a ilustração de uma atividade on-line localizada no conteúdo das aulas da disciplina *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos*:

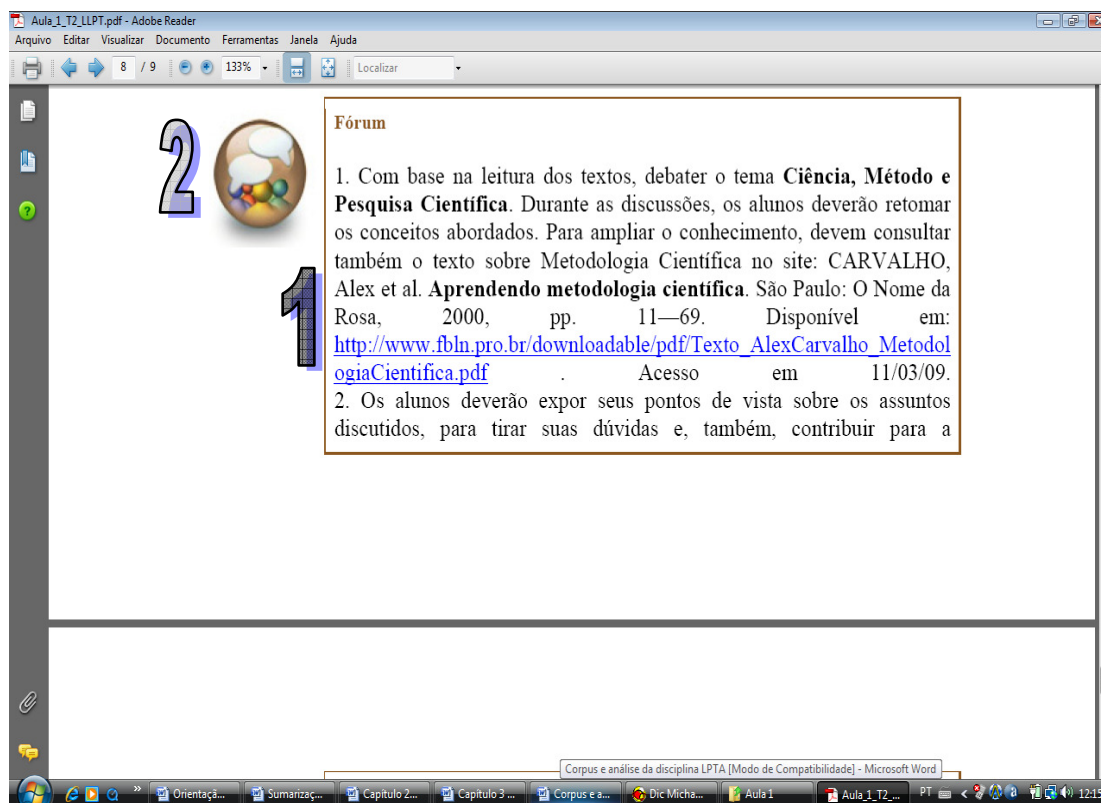


Figura 2 – Atividade on-line presente na disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos

Ao atentarmos para o título que compreende a atividade on-line, localizado antes de suas orientações iniciais serem descritas (ver número 1 da figura 2, acima), bem como a ilustração que representa uma certa quantidade de pessoas discutindo (ver número 2 da figura 2, acima), deduzimos que estamos diante de uma atividade on-line que orienta o aluno a fazer uso do gênero fórum, com o propósito de postar suas opiniões a respeito de um texto lido previamente. Os comentários a serem postados, neste caso, fazem referência a um tópico específico, evidenciado pela orientação da atividade on-line “a importância da pesquisa linguística para o dia-a-dia da sala de aula do professor”.

Ressaltamos que, para efeito de categorização e análise, foram utilizadas:

- 1) 15 atividades on-line propostas na disciplina **Língua Inglesa II – A**: Compreensão e Produção Oral, compreendendo 10 (todas) as atividades on-line que são realizadas pelos alunos e, posteriormente, avaliadas pelos tutores/professores; e 5 atividades on-line que

possibilitam a aprendizagem auto-dirigida, na medida em que já disponibilizam as respostas às questões propostas;

- 2) 10 atividades on-line propostas na disciplina **Leitura e Produção de Textos Acadêmicos**, compreendendo todas as atividades on-line que são realizadas pelos alunos e, posteriormente, avaliadas pelos tutores/professores, uma vez que não foram encontradas atividades on-line que possibilitam a aprendizagem auto-dirigida nesta disciplina.

A análise dessas atividades on-line e suas orientações, no entanto, seguirão os procedimentos discutidos e listados na seção posterior deste capítulo, que precede o capítulo intitulado *Dos resultados e discussões*.

3.4 Procedimentos

Para a nossa proposta de análise e categorização das atividades on-line, intentamos, em um primeiro momento, estabelecer uma relação entre atividades on-line e letramento digital, aproximando, sempre que possível, as orientações das atividades on-line com as habilidades contempladas pelas áreas do letramento digital propostas por Shetzer e Warschauer (2000).

Com o objetivo de tornar esse propósito operacional e de interpretação acessível, criamos uma tabela por meio da qual resumimos a teorização dos autores supracitados. Essa tabela, portanto, apresenta: 1) a **dimensão**, que traz o título das áreas contempladas pelo letramento digital; e 2) uma **descrição** das habilidades do letramento digital que contemplam cada área. Vejamos, abaixo:

Tabela 1 – Dimensão e Descrição das habilidades do letramento digital propostas por Shetzer e Warschauer (2000)

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
Comunicação	<i>Contatar indivíduos ou grupo de indivíduos selecionando a tecnologia apropriada aos seus propósitos comunicativos.</i>
Construção	<i>Criar e administrar páginas e sites na web, bem como combinar efetivamente o texto com outras mídias em formato hipertextual.</i>
Pesquisa	<i>Localizar, organizar e fazer uso das informações presentes na web, citando e dando créditos às fontes.</i>

Dessa forma, realizamos a descrição das orientações presentes em cada atividade on-line em função das habilidades do letramento digital que potencialmente são mediadas por essas, fazendo uso das informações presentes na tabela 1, acima. No entanto, salientamos que, ao procedermos à categorização das atividades on-line, optamos por privilegiar o que havia de maior destaque em suas propostas, privilegiando os traços mais predominantes em sua configuração (apresentação, orientação, etc.). Destacamos, ainda, o fato de que todos os procedimentos de análise e categorização tiveram suas decisões orientadas, preponderantemente, pelas informações suscitadas pelos dados e sua interpretação.

Levando isso em consideração, os procedimentos realizados para analisarmos as atividades on-line em função do letramento digital, tendo como

contexto o AVA em que o processo de ensino-aprendizagem de línguas é atualizado, foram:

- 1) Acesso ao Solar na disciplina de língua em questão;
- 2) Exploração do conteúdo disponibilizado em *Aulas*, a partir de sua navegação;
- 3) Localização das atividades on-line;
- 4) Categorização das atividades on-line em função das habilidades do letramento digital – *comunicação, construção ou pesquisa*, tendo em vista a atualização das potencialidades de interatividade da web e os letramentos mediados, em potencial, por essas atividades;
- 5) Descrição das práticas de letramentos em ambientes virtuais, potencialmente mediadas, pelas orientações das atividades on-line, em tabelas que evidenciem as relações entre as atividades on-line, os letramentos que elas demandam, e as dimensões do letramento digital propostas por Shetzer e Warschauer (2000).

Dessa forma, no próximo capítulo desta dissertação, procedemos à apresentação, e conseqüente discussão, dos resultados suscitada a partir da relação estabelecida entre os aspectos teóricos e os dados encontrados durante a análise das atividades on-line em função dos letramentos.

Dos resultados e discussões

[...] visto que previamente os educadores consideraram como usar as tecnologias de informação com o objetivo de ensinar línguas, agora é essencial também considerar como ensinar línguas de forma que os alunos possam fazer uso efetivo das tecnologias de informação.³¹
(SHETZER & WARSHAUER, 2000, p. 172).

Neste capítulo, ao apresentarmos os resultados de nossa proposta de investigação, demonstramos a forma de análise das atividades on-line com o objetivo de elucidar suas relações com as práticas de letramentos suscitadas no AVA, durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Optamos por dividir o capítulo em 2 (duas) seções.

Na primeira seção, fazemos a exposição da tipologia de atividades on-line, resultante da análise e interpretação dos dados encontrados nas disciplinas **Língua Inglesa II A: Compreensão e Produção Oral e Leitura e Produção de Textos Acadêmicos**, com base nas habilidades de comunicação, construção e pesquisa, que caracterizam o letramento digital (SHETZER; WARSCHAUER, 2000). Para isso, verificamos como se dá a atualização do potencial da web nas atividades, oferecendo, portanto, um mapeamento do atual estado da arte concernente a estes fenômenos que

³¹ Nossa tradução do original: “[...] whereas previously educators considered how to use information technology in order to teach language, it is now essential also to consider how to teach language so that learners can make effective use of information technology [...] is what distinguishes an electronic literacy approach to network-based language teaching” (SHETZER & WARSHAUER, 2000, p. 172).

se aproximam e que podem ser complementares, o letramento digital e as atividades on-line.

Na segunda seção, apresentamos a descrição das práticas de letramentos que atualmente estão sendo privilegiadas no contexto particular do AVA em que o processo de ensino-aprendizagem de línguas é realizado, vinculando o tipo de atividade encontrada às práticas de letramento que são potencialmente mediadas por essas e as dimensões do letramento digital, segundo Shetzer e Warschauer (2000).

4.1 Letramento digital e atividades on-line

Iniciamos esta seção explicitando a disposição das atividades on-line presentes em cada disciplina para, após essa elucidação, procedermos à apresentação da tipologia das atividades on-line no processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA que resultou da nossa categorização baseada nos letramentos que elas orientam em potencial.

Cada Aula (*Lesson*) da disciplina *Língua Inglesa 2A: Compreensão e Produção Oral* é dividida em 3 (três) partes (ver à esquerda do número 1 na figura 3 abaixo), sendo que cada parte apresenta atividades on-line distintas, descritas nas orientações iniciais da disciplina em questão. São elas:

- 1) *tarefa de avaliação (assessment task)*, que é orientada, já na apresentação da disciplina, a ser a última atividade realizada e enviada para a avaliação do tutor;
- 2) *preparando-se (getting ready)*, que concentra atividades on-line visando a explicação e prática do conteúdo; e

- 3) *conferindo (checking up)*, que apresenta atividades on-line que integram os conteúdos trabalhados durante a aula e devem ser enviadas para a avaliação do tutor.

Observemos, abaixo, a ilustração da divisão de uma Aula da disciplina *Língua Inglesa 2A: Compreensão e Produção Oral*, na apresentação da disciplina no espaço destinado à descrição do conteúdo da aula (lesson content):

The screenshot shows a Windows Internet Explorer browser window displaying the website <http://www.solar.virtual.ufc.br/>. The page is titled "Lingua Inglesa 2A: Compreensão e produção oral Lesson 02 - The More, The Better". The navigation menu includes "Lesson Content", "Assessment Task", "Getting Ready", and "Checking Up". The main content area is titled "Lesson Content: THE MORE, THE BETTER" and includes a "Texto para impressão" link. The text reads: "Caro aluno, Nesta segunda aula você vai comunicar-se de forma oral comparando pessoas, coisas e lugares em vários aspectos. Os sites que vierem sob os títulos: for further information or for further practice, são opcionais e deverão ser pesquisados somente se você estiver interessado em um aprofundamento do assunto." Below this, the "Lesson content" section lists three activities: 1. ASSESSMENT TASK, 2. GETTING READY (with sub-points: Vocabulary development, Grammar practice, Listening and pronunciation practice), and 3. CHECKING UP (with sub-points: Do it yourself, Self assessment). A large number "1" is displayed next to the first activity, and a "Topo Lesson Content" link is visible below it. The browser's taskbar shows several open applications, including "Dissertação SAM 09...", "LII 2A Compreensão...", and "Solar - Windows Int...".

Figura 3 – Divisão das Aulas da disciplina *Língua Inglesa 2A: Compreensão e Produção Oral*

Já em relação à disciplina de *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos*, a organização se dá pela a divisão da disciplina em 4 aulas. Cada aula comporta um número específico de atividades on-line a serem desenvolvidas pelos alunos e, posteriormente, avaliadas pelos professores/tutores. A distribuição dessa divisão é observada da seguinte forma: A aula 1 apresenta 2 (duas) atividades on-line; a aula 2 é composta, também, por apenas 2 (duas) atividade on-line; a aula 3 propõe 4 (quatro) atividades on-line; e a aula 4 apresenta 2 (duas) atividades on-line. Totalizando uma quantidade de 10 atividades on-line, os dados demonstram claramente que essas propostas são divididas, inicialmente, em função de duas práticas desenvolvidas no AVA, a saber: 4 (quatro) atividades on-line relacionadas ao fórum disponibilizado no AVA e 6 (seis) atividades on-line relacionadas ao portfólio disponibilizado no AVA.

Considerando os objetivos desta investigação, procedemos à categorização das atividades on-line, isto é, suas orientações, no sentido de oferecermos um mapeamento da relação existente entre as habilidades do letramento digital propostas por Shetzer e Warschauer (2000) e as atividades on-line que analisamos. Abaixo, disponibilizamos uma figura por meio da qual o leitor possa visualizar melhor nossa tentativa de categorização das atividades on-line. Esse exercício de categorizar os dados, reconhecemos, não está completo e poderá, em estudos futuros, passar por melhoras.



Figura 4 – Tipologia das atividades on-line encontradas nos dados

A figura 4, acima, aponta, portanto, para quatro categorias de atividades on-line, cuja descrição e proposta tipológica se demonstraram pertinentes ao nosso estudo, tendo em vista que levamos em consideração as informações que emergiram dos dados encontrados na investigação, interpretados à luz das teorias sobre os letramentos.

Mostradas as categorias de atividades on-line encontradas, podemos dizer que optamos por dividir esta seção em subseções, por acharmos que a visualização e apreciação dos resultados pudessem ficar mais didaticamente organizadas. Sendo assim, cada subseção está relacionada ao tipo de atividade on-line suscitado pelos dados das disciplinas **Língua Inglesa II A: Compreensão e Produção Oral e Leitura e Produção de Textos Acadêmicos**, e por fim, uma subseção na qual procedemos à sumarização dos dados encontrados nas subseções anteriores.

4.1.1 Atividades on-line alheias às potencialidades da web

Após uma apreciação inicial das atividades on-line presentes nos conteúdos das aulas da disciplina **Língua Inglesa II A: Compreensão e Produção Oral**, observamos que sua grande maioria é denominada *self-study*, ou seja, atividades on-line que orientam para um estudo auto-monitorado em que os alunos realizam a leitura de explicações, resolvem as atividades e recebem as respostas das atividades automaticamente, com o objetivo de corrigir e aprender com seus próprios erros. Percebemos que estamos diante de uma potencialidade apontada por Amaral e Costa Amaral (2008) denominada aprendizagem auto-dirigida, oportunizada pelas TIC, segundo os autores, e interpretadas como um valioso instrumento de auxílio no processo de ensino-aprendizagem.

Essas atividades on-line foram encontradas na parte *preparando-se (getting ready)*, e os procedimentos para sua realização, bem como suas características são explicados na introdução à disciplina:

todas as atividades desta parte têm respostas e você mesmo vai se corrigir e aprender com seus erros. Esta parte está subdividida em três tópicos: *VOCABULARY DEVELOPMENT*, *GRAMMAR SUPPORT* e *LISTENING AND PRONUNCIATION PRACTICE*. Você poderá começar esta parte por qualquer um desses tópicos, mas deverá fazer todos os três antes de passar para a terceira parte.

Além disso, essas atividades on-line se constituem de propostas relativamente simplificadas, breves, restritas ao desenvolvimento de habilidades formais e estruturais da língua, em detrimento de funções mais sócio-comunicativas e de habilidades que suscitem práticas sociais de leitura e escrita em ambientes virtuais. Tais características, salientamos, vão de encontro com as potencialidades descritas em relação ao ensino-aprendizagem realizado em AVA, uma vez que esse ambiente oportuniza comunicações em múltiplas direções, realizadas através de “chats, fóruns, correio eletrônico e outras interfaces disponíveis para a produção, recepção e significação do conhecimento” (AMARAL; COSTA AMARAL, 2008, p. 15).

Vejamos, portanto, algumas atividades on-line propostas na parte intitulada *preparando-se (getting ready)* com o objetivo de ilustrarmos a nossa

dedução. Na figura 5, abaixo, observamos uma atividade on-line presente na subseção *Vocabulary Development*, que aborda o vocabulário referente ao assunto da aula. Esta atividade on-line requer do aluno apenas o preenchimento com a forma verbal linguística que mais satisfatoriamente completa as orações, relativamente contextualizadas, para lhe dar sentido. Neste caso, temos o total de 10 orações com lacunas que devem ser preenchidas com alguns verbos relativos às funções desempenhadas pelos sujeitos em sua rotina diária: tomar café da manhã, escovar os dentes, jantar, ir pra cama, etc. Também é possível observar a ferramenta que automaticamente oferece aos alunos uma página com todas as orações devidamente preenchidas, isto é, as respostas da atividade on-line proposta, *check your answers – confira suas respostas* (ver à direita do número 1 da figura 5 abaixo):

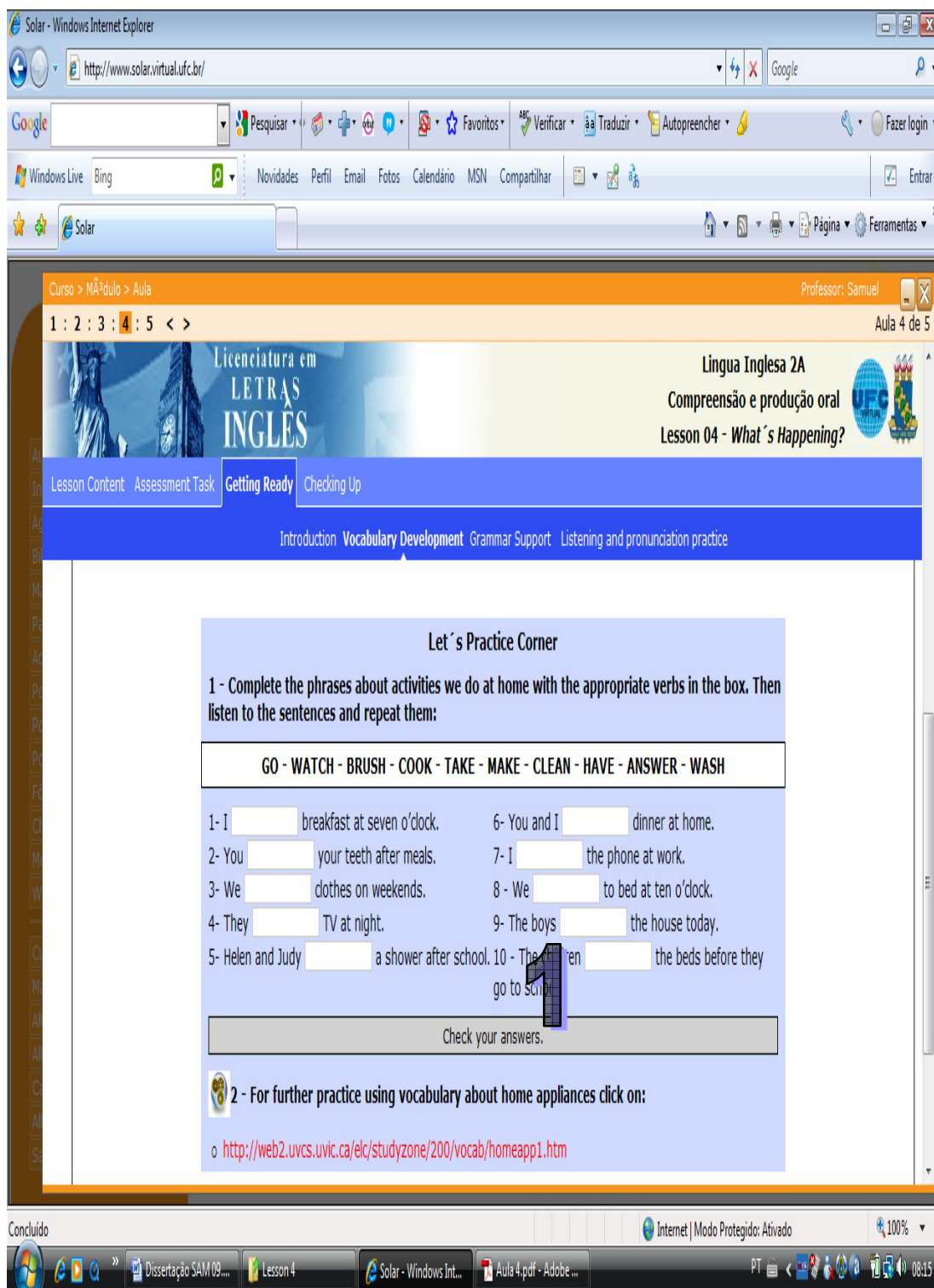


Figura 5 – Atividade on-line alheia à potencialidade da web, presente na subseção *Vocabulary Development* da seção intitulada *preparando-se (getting ready)*, da disciplina Língua Inglesa 2A: Compreensão e Produção Oral

Uma vez que acreditamos que as atividades on-line são responsáveis pela mediação dos conhecimentos que são trabalhados no curso a distância, ou semi-presencial, em relação a tal atividade, questionamo-nos: Que potencialidades da web essa atividade on-line está atualizando? E, conseqüentemente, que tipos de letramentos ela pode mediar, pelo menos, em potencial? No que se refere à interatividade, observamos que a única interação realizável se faz entre o aluno participante do processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade e a própria atividade on-line, que apresenta, em si, a ausência de opções em relação aos caminhos mais adequados a sua realização. Entendemos que essa singular maneira que é proposta para a sua execução, isto é, a única orientação presente nessa atividade on-line, acompanha, como consequência, a falta de informações conflitantes ou complementares, proposta fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem analítica e reflexiva, conforme sugerem Braga e Costa (2000).

Ou talvez possamos dizer que esse tipo de atividade on-line suscita, de certo modo, uma reflexão de nível elementar, uma vez que, em sua proposta, ela oferece possibilidades de respostas, embora sem abertura para qualquer tipo de atitude autônoma e criativa em relação às escolhas linguísticas dos alunos (10 complementos para 10 orações com lacunas), que serão analisadas por esses sujeitos, antes de serem tomadas as decisões em relação ao preenchimento das orações.

A formatação dessa atividade on-line também nos sugere a possibilidade de ela ser caracterizada desta forma, “on-line”, pelo simples fato de ela estar sendo apresentada em um ambiente virtual, neste caso no AVA em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre. O que queremos dizer é o seguinte: qualquer sujeito que tenha alguma experiência com os livros didáticos que servem aos cursos regulares de línguas, tradicionalmente utilizados para a mediação dos conteúdos e do conhecimento durante o ensino-aprendizagem de línguas na modalidade presencial, sentirá a familiaridade que este tipo de atividade nos causa, podendo ela estar integrando qualquer página de documento impresso, pois o efeito e a forma de interação serão praticamente os mesmos, o que não confere a esse tipo de atividade on-line a potencialidade de mediação de letramentos diversos que podem ser suscitados em ambientes virtuais, se levadas em consideração as potencialidades da web, o que, neste caso, não foi verificado.

Para prosseguirmos com a nossa análise, abaixo observamos uma atividade on-line presente na subseção *Grammar Support* (figura 6 abaixo), em que é abordado o tópico gramatical da aula. Nesta atividade on-line, percebemos novamente o foco sendo dado à forma padrão linguística. Dividida em dois passos, a atividade on-line centra-se na estrutura organizacional da construção de orações, nas formas afirmativa e negativa, o que pode ser observado muito explicitamente na orientação da segunda parte desta atividade on-line, que apresenta a equação de estruturas negativas (Sujeito + Verbo + NOT) para orientar a padronização da construção dessas orações (ver à direita do número 1 na figura 6 abaixo):

Solar - Windows Internet Explorer
 http://www.solar.virtual.ufc.br/

Google
 Pesquisar
 Favoritos
 Verificar
 Traduzir
 Autopreencher
 Fazer login

Windows Live
 Bing
 Notícias
 Perfil
 Email
 Fotos
 Calendário
 MSN
 Compartilhar
 Entrar

Solar

Curso > MÃ³dulo > Aula
 Professor: Samuel
 Aula 3 de 5

Licenciatura em LETRAS INGLÊS
 Lingua Inglesa 2A
 Compreensão e produção oral
 Lesson 03 - What Are You Wearing Today?

Lesson Content Assessment Task **Getting Ready** Checking Up

Introduction Vocabulary Development **Grammar Support** Listening and pronunciation practice

1 - Complete the sentences with the verb wear in the present continuous. Use contraction forms if possible. Then check you answers and listen to them.

- I a light blue shirt and dark blue pants.
- John the basketball team uniform.
- Liz a long black dress and high-heeled sandals tonight.
- The children bathing suits at the beach.
- We T-shirts and jeans to go to the park.
- You a beautiful dress today.

2 - Write the sentences in the negative form. Use the contraction form subject + verb + not. Then check your answers and listen to them.

-
-
-
-
-
-

Concluído
 Internet | Modo Protegido: Ativado
 100%

Dissertação SAM 09... Lesson 4 Solar - Windows Int...

PT 08:28

Figura 6 – Atividade on-line alheia às potencialidades da web, presente na subseção *Grammar Support* da seção intitulada *preparando-se (getting ready)*, da disciplina Língua Inglesa 2A: Compreensão e Produção Oral

Como podemos observar, essa atividade on-line atualiza as mesmas características já levantadas e analisadas na atividade anterior, tais como:

- 1) a única interação realizável se faz entre aluno e atividade on-line, uma vez que não há uma complexidade em sua proposta e ela atualiza uma orientação breve para a realização de um estudo auto-monitorado;
- 2) há a promoção de uma reflexão de nível extremamente elementar que conduz o aluno a lembrar uma estrutura linguística particular para o preenchimento das lacunas presentes em cada oração;
- 3) carrega uma familiaridade imensa com as atividades propostas em livros didáticos de curso de línguas regulares na modalidade presencial, não se naturalizando nos ambientes virtuais, mas, sim, parecendo estrangeira a esse AVA em particular.

Na verdade, em relação à falta de abertura para uma postura ativa do sujeito, participante do processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA, concernente às escolhas autônomas e criativas do repertório linguístico que esse possa já ter adquirido ou possa querer fazer uso nesse momento particular de sua interação com a língua em estudo, essa atividade on-line consegue se distinguir da primeira, proposta para observação neste capítulo. Como podemos perceber, essa segunda atividade on-line trazida para ilustração restringe ainda mais tal abertura. Enquanto na primeira atividade on-line, apresentada acima, a reflexão elementar exigida dos alunos era a de relacionar 10 expressões linguísticas para preencherem 10 orações com lacunas, nesta segunda apenas uma forma linguística satisfaz a todas as 6 orações que apresentam um espaço em branco, que neste caso é a forma verbal do presente contínuo em língua inglesa, composta unicamente pela co-presença do verbo *ser/estar* no presente e de um outro verbo na forma gerúndio.

Sendo assim, no processo de construção e apreciação dos dados, flagramos, como já mencionamos, atividades on-line que, ao se proporem a fazer o tratamento do vocabulário e da gramática, atualizam a aprendizagem auto-dirigida (AMARAL; COSTA AMARAL, 2008), oferecendo propostas simplificadas com orientações breves e com foco no padrão formal linguístico. Salientamos o fato de que

esse fenômeno nos instigou a pensar em uma tipologia de atividades on-line, o que nos levou a trazer para este capítulo de resultados e análise essas atividades on-line, propostas como ilustração representativa e significativa do primeiro tipo de atividade on-line elucidado pela nossa investigação, categoria emergida dos dados, a saber: **atividades on-line alheias às potencialidades da web**. Destacamos ainda que, em virtude das nossas escolhas teórico-metodológicas e mediante as características encontradas nas atividades on-line alheias às potencialidades da web, presentes no processo de ensino-aprendizagem realizado em AVA, somos conduzidos a acreditar que esse tipo de atividade on-line não se constitui “uma estratégia metodológica de uso do potencial dos ambientes virtuais de aprendizagem e dos recursos colaborativos da Web 2.0”, conforme preconiza Araújo Jr. (2008, p. 34).

Diante disso, entendemos, igualmente, que as atividades on-line alheias às potencialidades da web não dão conta da responsabilidade de mediar diversos letramentos nos ambientes virtuais que possam compreender as habilidades do letramento digital propostas por Shetzer e Warschauer (2000). Como podemos deduzir, as atividades on-line alheias às potencialidades da web on-line não possui relação com:

- 1) a **comunicação**, pois não se é estabelecida, em momento algum, a interação entre sujeitos, o contato entre indivíduos ou grupos de indivíduos, mediante a seleção de alguma ferramenta, síncrona ou assíncrona, para um propósito comunicativo definido;
- 2) a **construção**, pois em momento algum é solicitado do aluno uma postura em que ele proceda à criação e administração de páginas na web, ou à combinação de texto com outras mídias no formato hipertextual;
- 3) a **pesquisa**, pois não há nenhuma orientação em relação à localização, seleção e utilização de dados presentes na web, muito menos à atitude de citar e dar créditos.

Os letramentos que estão sendo mediados pelas atividades on-line alheias às potencialidades da web são basicamente, se assim podemos nos referir a eles, letramentos linguísticos, comprometidos com formas e estruturas padrões da língua em estudo. Ou seríamos capazes de observar alguma orientação/mediação de práticas do letramento digital ao, por exemplo, oportunizar aos alunos o preenchimento de lacunas em orações que tiveram seu núcleo verbal retirado? Ou ao fazermos com que, baseados em uma estrutura padrão de orações na forma negativa, os alunos repitam sua escrita diversas vezes?

Esclarecemos que não estamos questionando a relevância de se propor atividades on-line com as configurações observadas e descritas até o momento por esta pesquisa. Muito pelo contrário, acreditamos que **a prática/o compromisso relacionada(o) à forma padrão linguística deva ter seu espaço reservado, seu destaque, no ensino-aprendizagem de línguas, independentemente da modalidade – presencial, semi-presencial, a distância – em que ele se atualiza.** Também salientamos que não é do interesse de nossa investigação questionar sua aplicação no ensino-aprendizagem de língua estrangeira em AVA, levantando questões acerca, por exemplo, do nível de proficiência dos alunos envolvidos nesse processo para o cumprimento de atividades on-line mais complexas. Nosso compromisso, reafirmamos, faz-se com a descrição das atividades on-line em função das habilidades de letramentos discutidas nas seções de fundamentação teórica e metodologia desta dissertação, por acreditar que elas podem ser capazes, ao menos em potencial, de proporcionar ao aluno uma formação que busca a construção de um cidadão mais participativo nos ambientes virtuais, ao realizar diversas práticas sociais de leitura e escrita na web.

4.1.2 Atividades on-line mediadoras da familiarização com as potencialidades da web

A contemplação das atividades on-line presentes na seção intitulada *preparando-se (getting ready)* da disciplina **Língua Inglesa II A: Compreensão e Produção Oral**, leva-nos a observar as atividades on-line da subseção *Listening and Pronunciation Practice*, em que se pratica a compreensão auditiva e a pronúncia de fonemas, palavras, frases e diálogos referentes ao assunto da aula. Vale ressaltar que essas atividades on-line geralmente se encontram fora dos limites do AVA, isto é, o aluno é orientado a clicar em um link que o remeterá a uma nova página da web em que a atividade on-line propriamente dita estará à disposição para ser realizada. Na figura 7, abaixo, o aluno, após ter procedido à navegação para fora dos limites do AVA Solar, é orientado para clicar na alternativa correta, isto é, na forma linguística que faz referência à ilustração, após ter ouvido a pronúncia de todas as formas presentes em uma série de múltipla-escolha. Vejamos a ilustração dessa atividade on-line, padrão das propostas encontradas nessa subseção:

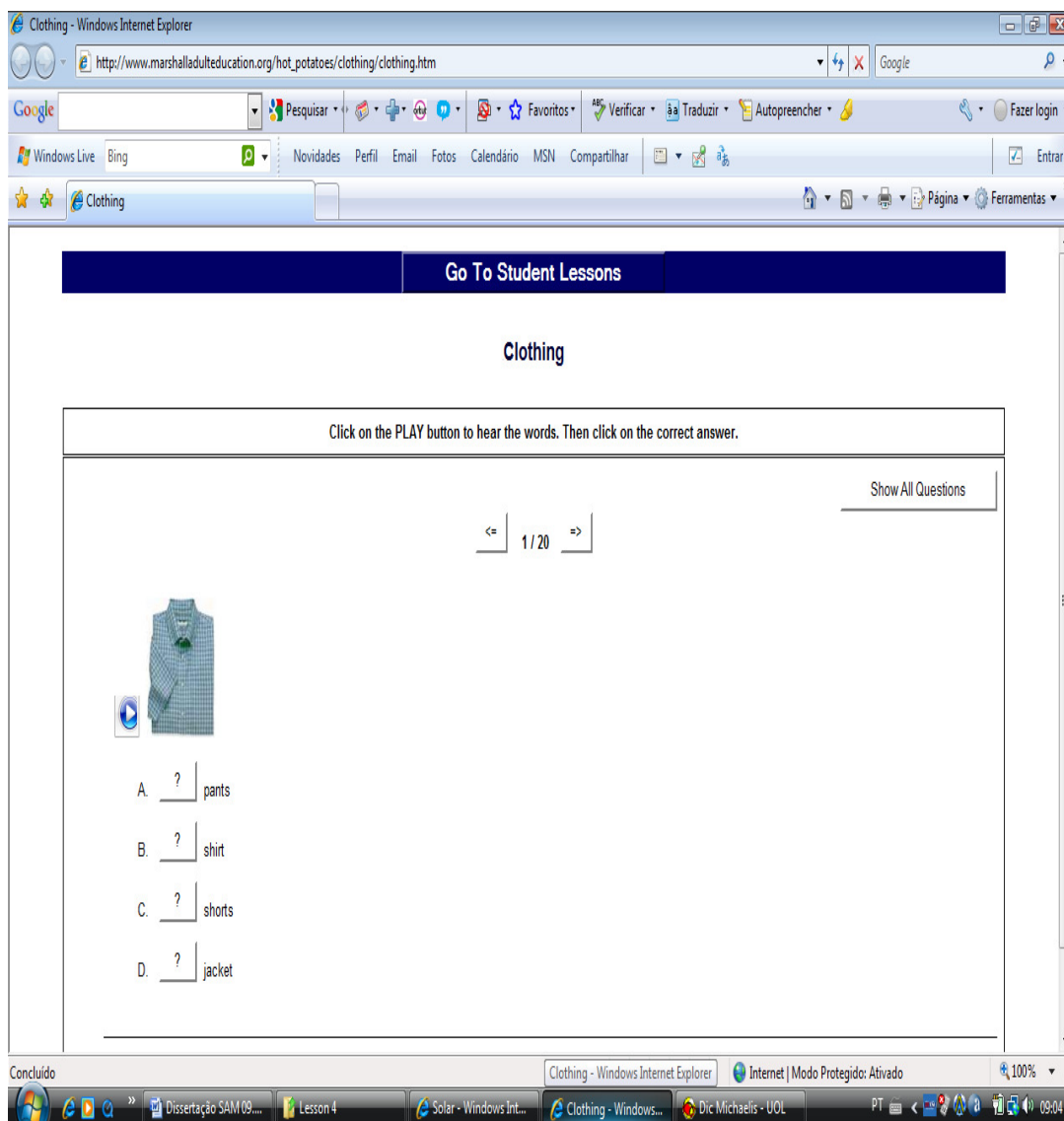


Figura 7 – Atividade on-line mediadora da familiarização com as potencialidades da web, presente na subseção *Listening and Pronunciation Practice* da seção intitulada *preparando-se (getting ready)*, da disciplina Língua Inglesa 2A: Compreensão e Produção Oral

Neste caso, estamos diante de uma atividade on-line que, embora esteja presente na mesma seção das anteriormente apresentadas, *preparando-se (getting ready)*, ao propor o tratamento da compreensão auditiva e a pronúncia de fonemas, palavras, frases e diálogos referentes ao assunto da aula, ela se diferencia das atividades do primeiro tipo já analisado. Mas mesmo com algumas mudanças, podemos indagar: Será que essa distinção é suficiente para acreditarmos que as potencialidades da web estão sendo levadas em consideração e, conseqüentemente, essa atividade on-line mediará letramentos em ambientes virtuais, divisando-se em

um segundo tipo de atividades on-line? Vejamos a consequência de diferentes orientações e configurações para a nossa análise das atividades on-line do tipo **mediadoras da familiarização com as potencialidades da web** em função do letramento digital.

O que, inicialmente, faz-se dessemelhante das atividades on-line alheias às potencialidades da web é o fato de esta proposta, primeiramente, oportunizar aos alunos a navegação em ambientes virtuais distintos do AVA Solar. Embora a navegação em diferentes ambientes virtuais não tenha sido prevista como uma categoria dos letramentos propostos em nossa fundamentação teórica, estamos cientes de que essa habilidade favorece uma certa diversidade na prática de leitura, como também proporciona uma certa familiaridade com esse recurso da web, o que torna o seu destaque pertinente.

Dessa forma, podemos dizer que as **atividades on-line mediadoras da familiarização com as potencialidades da web** são caracterizadas, entre outros aspectos, pelo fato de proporcionarem aos alunos, participantes do processo de ensino-aprendizagem em AVA, um certo costume com a navegação em ambientes virtuais distintos simultaneamente, pois os alunos terão que estar presentes tanto na página da web em que o AVA Solar está sendo atualizado, quanto em outra página da web com a qual fará interações com o objetivo de cumprir a atividade on-line proposta.

Além disso, nesse tipo de atividade on-line, flagramos uma certa naturalização das propostas em relação à conformação e potencialidade dos ambientes virtuais, uma vez que as atividades on-line dessa categoria nos oferecem uma exposição com os variados recursos multimodais disponíveis na web, como por exemplo, a integração de áudio, imagem e texto verbal. Os dados, portanto, conduzem-nos a considerar essas duas particularidades, de costume e naturalização, como potencialidades das atividades on-line em AVA em que o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira é realizado.

Por conseguinte, as habilidades *1) navegar em ambientes virtuais distintos simultaneamente, acessando duas ou mais páginas da web, e 2) interagir com variados recursos multimodais* emergem de nossos dados como práticas de

letramentos oportunizadas nesse contexto, potencialmente mediadas pelas atividades on-line dessa segunda categoria, o que temos que considerar ao descrevermos as orientações das propostas de atividades baseadas no letramento digital, o que compreende parte dos objetivos de nossa pesquisa, embora não haja uma relação com as habilidades do letramento digital, tal como proposta por Shetzer e Warschauer (2000).

Em adendo, diante do exame que fizemos dos dados da pesquisa, percebemos, do mesmo modo, que as 6 (seis) atividades on-line relacionadas ao portfólio disponibilizado na disciplina **Leitura e Produção de Textos Acadêmicos** (ver figura 8, abaixo), constituem-se em atividades on-line mediadoras da familiarização com as potencialidades da web. Observemos de que maneira chegamos a essa dedução a partir da análise de uma dessas atividades on-line.

Essa categoria de atividade on-line orienta os alunos a, primeiramente, realizar leituras e, a partir da reflexão individual sobre essas leituras, proceder à escrita de textos, que podem ser solicitados em diversos gêneros acadêmicos, tais como: resumo, artigo, resenha, comentário, etc. Posteriormente, os alunos devem postar suas composições na área destinada a esse fim, denominada portfólio. Apreciemos a ilustração abaixo, figura 8, como exemplo desse tipo de atividade on-line:

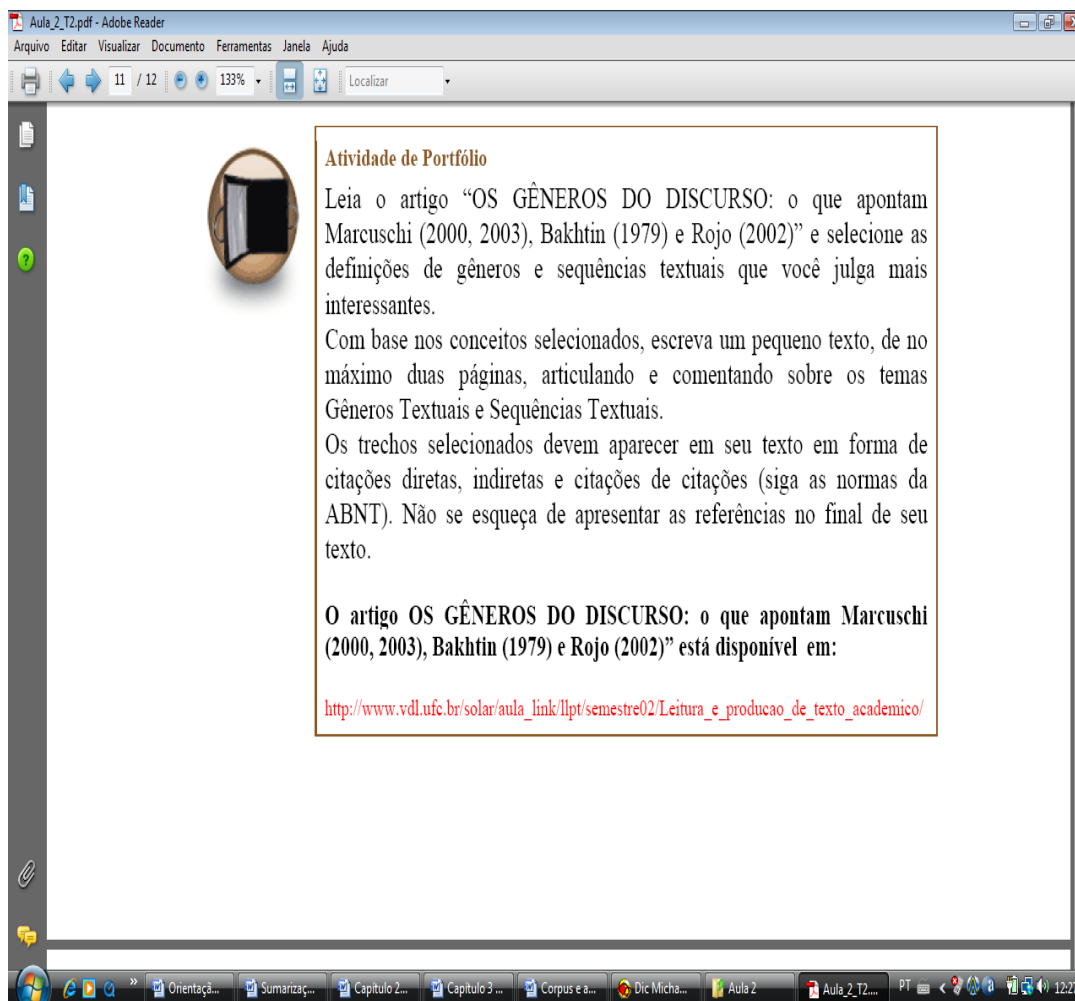


Figura 8 – Atividade on-line mediadora da familiarização com as potencialidades da web, relacionada ao portfólio da disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos

Baseados na observação desses dados, notamos que, em relação à interatividade, inicialmente, essa atividade on-line apresenta ausência da habilidade de comunicação, pois ela não oportuniza o contato entre os alunos participantes do processo de ensino-aprendizagem. A única interação visível é a realizada entre o aluno e a atividade on-line propriamente dita, no intuito de executar as suas propostas, e enviá-las ao professor/tutor. As práticas de leitura e escrita mediadas por essa atividade, embora possam ocorrer em ambientes virtuais, não nos parecem muito distintas das práticas realizadas em outros contextos, que não sejam virtuais, ou seja, a solicitação de leitura inicial e posterior escrita que reflita o que foi lido anteriormente pode ser mediada por outras tecnologias que não sejam digitais.

Será que, diante de propostas desse tipo de atividade on-line, podemos nos referir à mediação de práticas de letramentos que levem em consideração as potencialidades de interatividade encontradas nos diversos ambientes virtuais da web, oportunizando “novos tipos de texto, novas práticas de linguagem e novas formações sociais” (SNYDER, 2008, p. 163)? Ou, como já foi flagrado nas atividades on-line do tipo **alheias às potencialidades da web**, estaremos diante, neste caso, de uma simples imigração de práticas já consagradas em outros contextos para o AVA?

Entendemos que, a mediação de letramentos salientes nesse tipo de atividade on-line se refere mais aos tipicamente acadêmicos. As práticas de leitura de artigos e de escrita de comentários, resumos, resenhas, e outros artigos sempre estiveram relacionadas ao mundo acadêmico independentemente do avanço das TIC e suas potencialidades de interatividade. Essas práticas, podendo ser oportunizadas em cursos na modalidade presencial de maneira muito natural e espontânea, pois já estamos familiarizados com elas, não atualizam as habilidades do letramento digital.

No entanto, acreditamos que seja pertinente destacar o fato de que essas atividades on-line favorecem uma familiarização com os recursos presentes em AVA que, através da personalização da potencialidade da web, propõe um espaço destinado à postagem de atividades on-line dessa natureza, cumprindo um propósito comunicativo bem definido: publicar seus resultados no portfólio. Ressaltamos que, embora essa potencialidade seja atualizada, o portfólio não tem um cunho social tão relevante, propriedade que deve ser levada em consideração ao ter em mente as potencialidades de interatividade da web, conforme defende Snyder (2008).

Além disso, embora esse tipo de atividade on-line sempre oriente o aluno a proceder a um movimento de construção, no sentido de realizar uma composição, essa produção escrita sempre se dá unicamente através de texto verbal, não havendo a orientação de atualização da habilidade de **construção**, que prescreve a integração de outras modalidades e semioses, tais como imagem e áudio, na satisfação de seu cumprimento.

Como podemos perceber, as atividades on-line, que categorizamos como **mediadoras da familiarização com as potencialidades da web**, constituem-se pelas atividades on-line presentes na seção intitulada *preparando-se (getting ready)*, da

disciplina **Língua Inglesa II A: Compreensão e Produção Oral**, e pelas atividades on-line relacionadas ao portfólio usado também na disciplina **Leitura e Produção de Textos Acadêmicos**, não satisfazem, diretamente, as categorias relacionadas às habilidades do letramento digital, comunicação, construção e pesquisa, propostas para o nosso estudo, baseadas em Shetzer e Warschauer (2000), uma vez que elas não satisfazem uma correlação com:

- 1) a **comunicação**, pois não se é estabelecida, em momento algum, a interação entre sujeitos, o contato entre indivíduos ou grupos de indivíduos, mediante a seleção de alguma ferramenta, síncrona ou assíncrona, para um propósito comunicativo definido;
- 2) a **construção**, pois em momento algum é solicitado do aluno uma postura em que ele proceda à criação e administração de páginas na web, ou à combinação de texto com outras mídias no formato hipertextual;
- 3) a **pesquisa**, pois não há nenhuma orientação em relação à localização, seleção e utilização de dados presentes na web, muito menos à atitude de citar e dar créditos.

Consequentemente, acreditamos que essas atividades on-line, da mesma forma, não oportunizam ao aluno, participante do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em AVA, uma extensão de suas práticas letradas em ambientes virtuais verdadeiramente significativa.

No entanto, é relevante destacarmos que nossos dados elucidaram a contemplação de habilidades especificamente mediadas, em potencial, pelas atividades on-line mediadoras da familiarização com as potencialidades da web. Atualizando algumas das potencialidades da web em sua apresentação, configuração e orientação das propostas, embora essas atividades on-line não nos possibilitem procedermos a uma categorização vinculada diretamente e exclusivamente às dimensões do letramento digital, baseadas em Shetzer e Warschauer (2000), elas:

1) oportunizam aos alunos uma navegação simultânea em ambientes virtuais distintos, atualizados em diferentes páginas da web;

2) auxiliam na interação com os variados recursos multimodais de forma integrada, tais como o texto verbal, os recursos de áudio e vídeo, ainda que não medeiam a habilidade de construção dos mesmos;

3) favorecem a familiarização com os recursos presentes em AVA, resultantes da personalização da potencialidade da web.

Por fim, salientamos, novamente, que a percepção dessas habilidades, mediadas potencialmente, fez-se possível ao procedermos à prática de análise e categorização das atividades on-line de acordo com suas orientações, em relação aos letramentos, e a atualização das potencialidades de interatividade da web.

4.1.3 Atividades on-line mediadoras de letramentos para a comunicação

Diferentemente das atividades on-line encontradas na seção *preparando-se*, as atividades on-line da seção *tarefa de avaliação (assessment task)*, da disciplina **Língua Inglesa II A: Compreensão e Produção Oral**, demonstraram-se como sendo mais complexas em relação a sua elaboração, conforme demonstraram os dados, com orientações para a realização de práticas de letramentos mais significativas ao levarmos em consideração as potencialidades da web, o que nos sugere um terceiro tipo de atividades on-line presentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA: as **atividades on-line mediadoras de letramentos para a comunicação**.

Tal distinção pode ser atribuída ao fato de essas atividades on-line, ao contrário das propostas até o momento, não estarem relacionadas a um estudo auto-

monitorado. Essas atividades on-line estão previstas a serem realizadas e, posteriormente, avaliadas pelos professores/tutores responsáveis pela atribuição de notas ao desempenho demonstrado pelos alunos ao seguirem as orientações propostas. Na seção *tarefa de avaliação (assessment task)*, da disciplina **Língua Inglesa II A: Compreensão e Produção Oral**, encontramos o total de 5 (cinco) atividades, distribuídas da seguinte forma: 1 (uma) atividade on-line para cada 1 (uma) aula da disciplina.

As 5 atividades on-line encontradas em *tarefa de avaliação (assessment task)*, apresentaram uma padronização em sua configuração, isto é, semelhante forma de apresentação da proposta, localização da proposta no AVA e recomendações acerca de sua realização. Abaixo, visualizamos uma dessas atividades on-line:

The screenshot shows a Windows Internet Explorer browser window. The address bar displays 'http://www.solar.virtual.ufc.br/'. The page content includes a navigation menu with 'Assessment Task' selected. The main heading is 'Assessment Task' with a red link for 'Texto para impressão'. The text on the page reads: 'Caro aluno, Embora esta parte venha antes das demais, essa parte somente deverá ser executada depois de concluída as outras duas. Ela traz uma atividade de interação mais livre entre você e um colega de turma através do SKYPE. Você deverá combinar com SEU buddy um dia e hora para estar on-line e juntos realizarem a tarefa proposta para a aula. Lembre-se que vocês deverão gravar esse diálogo e enviar para seu tutor. Nesta tarefa você apresentará e descreverá sua família e perguntará sobre a família de seu colega.' Below this is the section 'TASK - Talking about families' with instructions: 'Get online with you buddy and have a conversation doing the TASK.' and three steps: 'Step 1: Schedule a day and a time with your buddy.', 'Step 2: On the scheduled day, get online and talk to him/her about your family.', and 'Step 3: Record the conversation and send it to your tutor.' A list of questions follows: 'Here are some questions you may ask to find out about your friend's family.' with options: 'Are you married/ single/ divorced/ widowed?', 'Do you live with your family/ parents?', 'What does your husband/ wife/ father/ mother do?', 'What's his/her name?', 'What does he/she look like?', and 'What's your father/mother/husband/wife like?'. The browser's taskbar at the bottom shows several open applications and the system clock at 11:41.

Figura 9 – Atividade on-line mediadora de letramentos para a comunicação, presente na seção tarefa de avaliação (*assessment task*), da disciplina Língua Inglesa II A: Compreensão e Produção Oral

A primeira orientação dessa atividade on-line é a seguinte:

Caro aluno, Embora esta parte venha antes das demais, essa parte somente deverá ser executada depois de concluída as

outras duas. Ela traz uma atividade de interação mais livre entre você e um colega de turma através do SKYPE.

De maneira geral, como podemos observar claramente, essa orientação se relaciona com a habilidade de **comunicação**, tratando-se muito explicitamente de uma atividade on-line que suscita a interação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem realizado em AVA. Além disso, como a nossa pesquisa se compromete com a composição do levantamento que ilustra os letramentos oportunizados pelas atividades on-line, fazemos a descrição, particularmente, de como essa habilidade é propriamente atualizada nessa orientação específica, tendo por base os dados da pesquisa, da seguinte forma: **contatar indivíduo, ao interagir com um colega de turma, a partir da seleção da tecnologia apropriada para uma interação livre síncrona, Skype, para a realização da atividade on-line.**

Continuando, temos, em um segundo momento de orientação o seguinte comando:

Você deverá combinar com SEU buddy um dia e hora para estar on-line e juntos realizarem a tarefa proposta para a aula.

Ainda se tratando da habilidade de **comunicação**, deixando a nossa experiência profissional de tutoria nos cursos na modalidade semi-presencial de lado, o que nos possibilitaria afirmar que essa negociação entre os alunos tenderá a ser possível através do uso de correio eletrônico, podemos pressupor que, em cursos que se utilizam do AVA por serem realizados a distancia, ou na modalidade semi-presencial, tal interação deverá ser mediada por algum gênero digital disponibilizado pelo próprio AVA, ou por alguma outra ferramenta disponível na web. Por que não o e-mail? Sendo assim, percebemos que a habilidade de **contatar indivíduo, ao interagir com um colega de turma, a partir da seleção da tecnologia assíncrona apropriada para o propósito de combinar dia e hora para a realização de uma interação síncrona que compreende perguntas e repostas** está sendo mediada, em potencial, através dessa orientação.

Em seguida, observamos na mesma atividade a seguinte orientação:

Lembre-se que vocês deverão gravar esse diálogo e enviar para seu tutor.

Neste caso, estamos diante de uma proposta de construção de dados na web, ou seja, a partir da potencialidade que oportuniza esse objetivo. Sendo assim, inicialmente interpretamos a prática mediada por essa orientação específica como tendo relação com a habilidade de **construção**, pois, embora essa proposta não se satisfaça com a criação e administração de páginas e sites na web, nem esteja relacionada com a combinação efetiva de texto com outras mídias, advogamos a habilidade de **armazenar dados oriundos de interação na web: gravar diálogo**, como parte integrante de um provável projeto maior que poderia resultar na construção efetiva de uma página na web. Nessa mesma orientação, contemplamos, novamente, a habilidade de **comunicação** sendo atualizada na forma de **contatar indivíduo, a partir da seleção da tecnologia assíncrona apropriada para o propósito de envio de atividade ao tutor**.

Concluindo as orientações presentes nessa atividade on-line, encontramos ainda:

Nesta tarefa você apresentará e descreverá sua família e perguntará sobre a família de seu colega.

Essa orientação apenas reforça a que introduz a atividade on-line, esclarecendo a que tipo de interação livre se refere a proposta, delimitando o conteúdo dessa comunicação ao selecionar os conteúdos a serem trabalhados na língua-alvo. Temos, portanto, a mediação de uma habilidade de **comunicação**, como vista antes, no sentido de **contatar indivíduo, a partir da seleção da tecnologia síncrona apropriada, Skype, para o propósito de fazer e responder a perguntas e compartilhar conhecimento**.

É claramente visível a forma como essa atividade on-line se distancia das propostas oferecidas pelas anteriores, pois ela possibilita a contemplação de uma série de potencialidades de interatividade presentes na web, e no AVA particularmente, enfatizando, predominantemente, as habilidades de comunicação, potencialmente mediadas por suas orientações. Além de apresentar, em sua proposta, um conteúdo autoral, adaptado e atualizado, conforme sugerem Vossen e Westerkamp (2003), ela

nos possibilita evidenciar a forma de como a web e os seus recursos podem ser personalizados para objetivos bem definidos ao ter como contexto o ensino-aprendizagem de línguas em AVA. Neste tipo de atividade, vimos que a prioridade é focalizar a interação autêntica entre os estudantes que estudam a língua por meio de ferramentas disponibilizadas pela web, como o Skype. Acreditamos que, devido a isso, essa atividade on-line reflete a confluência, preconizada por Cristea (2004), entre a potencialidade da web e os propósitos de ensino-aprendizagem, no sentido de que tal proposta possa mediar, pelo menos em potencial, diversos letramentos, resultando em um efeito sinérgico.

Entendemos, também, que se faz necessário destacar o fato de que esse tipo de atividade on-line pode reunir mais de uma das áreas que caracterizam o letramento digital (SHETZER; WARSCHAUER, 2000), uma vez que, como podemos observar na ilustração deste caso, uma habilidade de construção foi atualizada nas orientações das atividades on-line mediadoras de letramentos para a comunicação. No entanto, como podemos notar, a escolha de procedermos à categorização desse tipo de proposta pedagógica em atividades on-line **mediadoras de letramentos para a comunicação** faz-se pertinente na medida em que essa categoria atualiza as habilidades de comunicação predominantemente. A análise ressalta que essas habilidades prevalecem durante toda a elaboração da proposta, reforçadas e atualizadas de formas distintas, dominando todas as orientações da atividade on-line, e mediando, principalmente, mesmo que potencialmente, os letramentos concernentes à comunicação, em detrimento de quaisquer outros.

Vejamos a ilustração de mais uma atividade on-line presente na seção *tarefa de avaliação (assessment task)*:

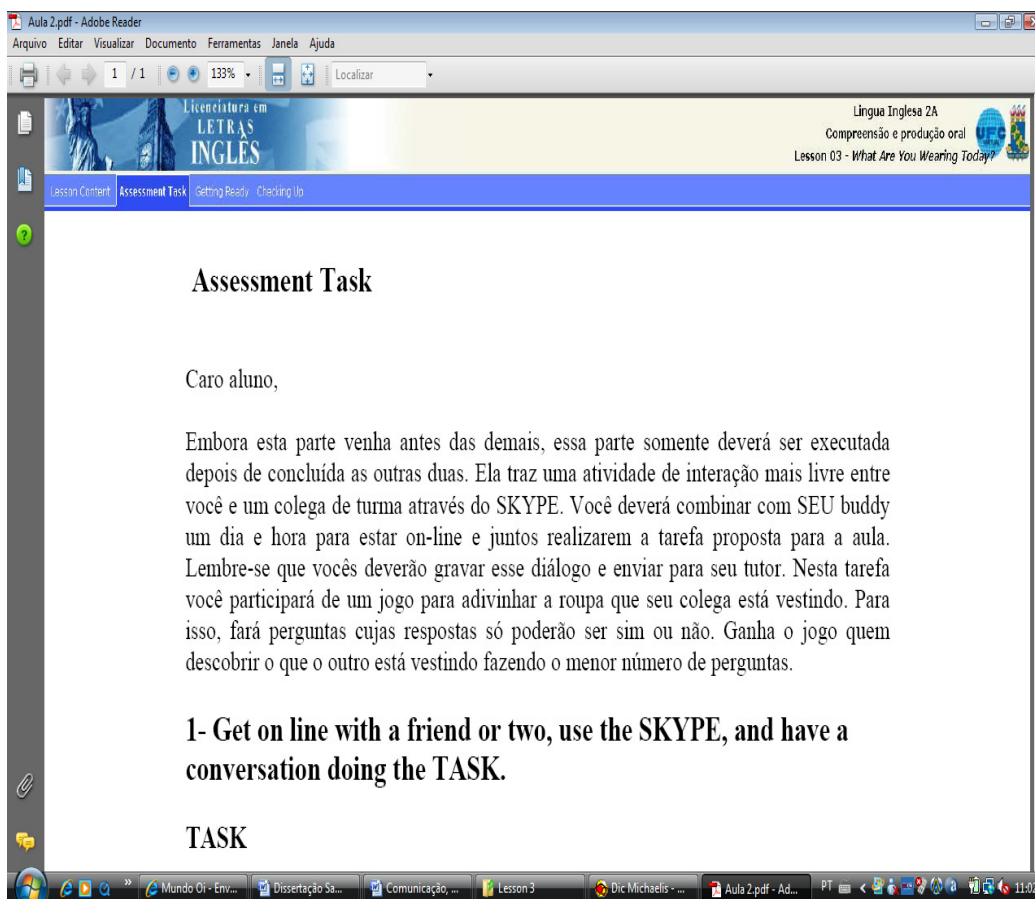


Figura 10 – Outra atividade on-line mediadora de letramentos para a comunicação, presente na seção tarefa de avaliação (*assessment task*), da disciplina Língua Inglesa II A: Compreensão e Produção Oral

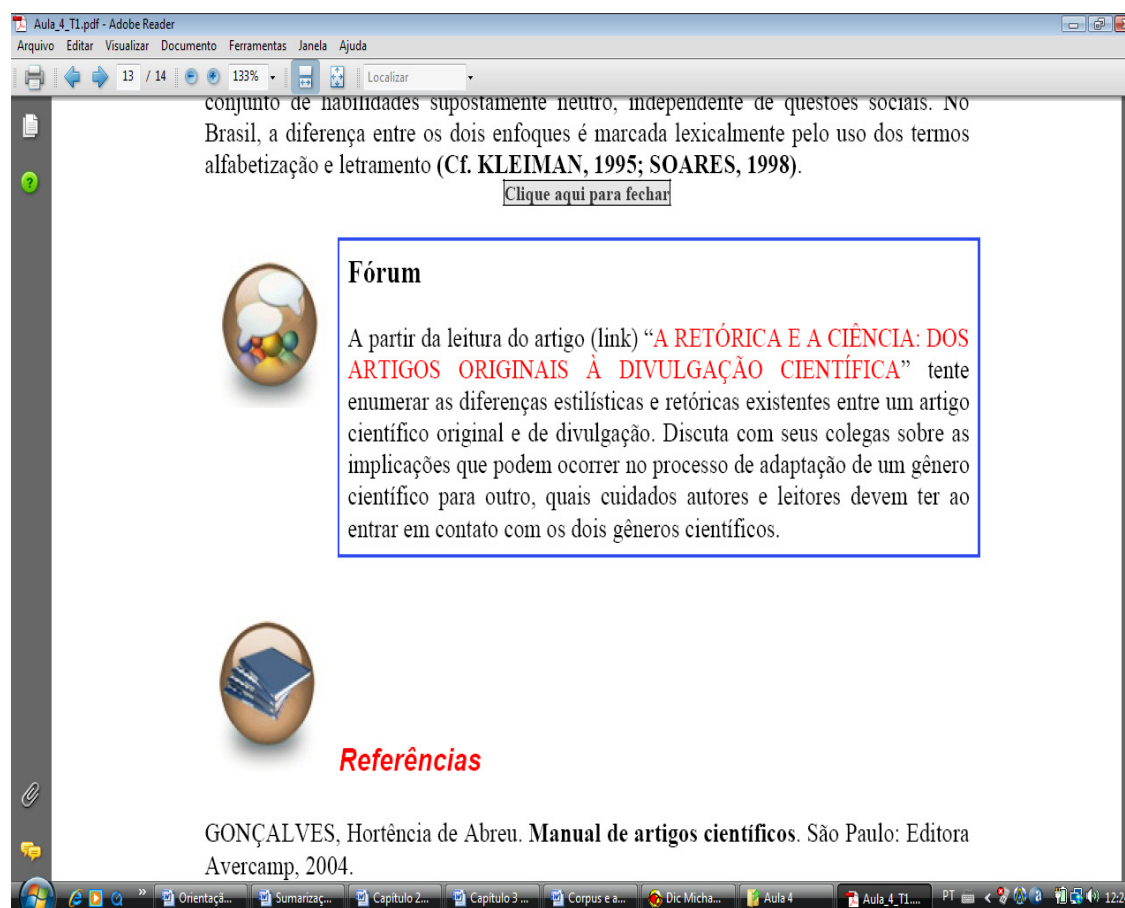
Como podemos perceber, a única alteração encontrada nessas atividades on-line, presentes na seção *atividades de avaliação (assessment task)*, refere-se à última parte das orientações, modificando a função e a forma linguística necessárias para a prática da língua no processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, no lugar de termos um comando como: *Nesta tarefa você apresentará e descreverá sua família e perguntará sobre a família de seu colega*, temos o seguinte:

Nesta tarefa você participará de um jogo para adivinhar a roupa que seu colega está vestindo. Para isso, fará perguntas cujas respostas só poderão ser sim ou não. Ganha o jogo quem descobrir o que o outro está vestindo fazendo o menor número de perguntas.

Tendo em vista uma única alteração relevante concernente às propostas dessas atividades on-line, salientamos que essa mesma qualidade de modificação

compreende o total das 5 atividades on-line encontradas na seção *tarefa de avaliação* (*assessment task*), da disciplina Língua Inglesa II A: Compreensão e Produção Oral, fazendo com que elas se manifestem de forma muito semelhante.

Evidenciamos, além disso, que as 4 (quatro) atividades on-line relacionadas ao fórum disponibilizado no AVA, da disciplina **Leitura e Produção de Textos Acadêmicos**, do mesmo modo das *atividades de avaliação* (*assessment task*), foram, também, categorizadas como atividades on-line mediadoras de letramentos para a comunicação. Vejamos, inicialmente, em que consiste uma atividade on-line relacionada ao fórum disponibilizado em AVA, a partir da contemplação da proposta de atividade ilustrada na figura 11, abaixo:



The image shows a screenshot of a PDF document titled "Aula_4_T1.pdf" in Adobe Reader. The document content includes a paragraph of text, a forum activity description, and a reference. The forum activity is highlighted with a blue border.

conjunto de habilidades supostamente neutro, independente de questões sociais. No Brasil, a diferença entre os dois enfoques é marcada lexicalmente pelo uso dos termos alfabetização e letramento (Cf. KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998).
[Clique aqui para fechar](#)

Fórum

A partir da leitura do artigo (link) “**A RETÓRICA E A CIÊNCIA: DOS ARTIGOS ORIGINAIS À DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA**” tente enumerar as diferenças estilísticas e retóricas existentes entre um artigo científico original e de divulgação. Discuta com seus colegas sobre as implicações que podem ocorrer no processo de adaptação de um gênero científico para outro, quais cuidados autores e leitores devem ter ao entrar em contato com os dois gêneros científicos.

Referências

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de artigos científicos**. São Paulo: Editora Avercamp, 2004.

Figura 11 – Atividade on-line mediadora de letramentos para a comunicação, relacionada ao fórum da disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos

Conforme podemos notar, essa atividade on-line segmenta-se em duas orientações: 1) a leitura de um texto, em um ambiente virtual específico, a ser disponibilizado mediante clique no link destacado pelo título do artigo; 2) a discussão no gênero fórum, tido como uma ferramenta disponibilizada no AVA que permite a interação entre os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Diante dessas orientações, levantamos as seguintes indagações: Que potencialidades da web essa atividade on-line está atualizando? E, conseqüentemente, que tipos de letramentos ela pode mediar, pelo menos, em potencial?

Em relação às potencialidades da web levadas em consideração, evidentemente que temos que salientar o fórum eletrônico, interpretado como uma reedição do gênero fórum que, muito antes do avanço das TIC e suas potencialidades de interatividades, tal como a web, era reconhecido como um gênero de discurso que consiste em discutir problemáticas específicas em uma determinada comunidade, com o propósito de encontrar, de maneira coletiva, uma solução às dificuldades que lhe deram origem, a partir da exposição de idéias e opiniões diversas elencadas em um amplo debate. Vale ressaltar que essa reedição “continua a preservar a função inicial de jogar com argumentos, refinar raciocínios, fazer ecoar e desenvolver novas idéias, reafirmar ou modificar posições e, sobretudo, aprofundar conhecimentos que permitam decisões mais conscientes” (XAVIER; SANTOS, 2005, p. 34). Tal atividade on-line é capaz, também, de atualizar os objetivos apontados por Freire, Cavalcanti, Kleiman e Possenti (2007), quando se referem aos cursos a distância oferecidos pelo Centro de Formação Continuada do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL), na medida em que, a partir da interação com as orientações proposta, é possível:

1) constituir um grupo de discussão sobre as questões relevantes a respeito dos temas abordados;

2) intensificar as trocas de mensagens, favorecendo a comunicação constante nos ambientes virtuais;

3) oportunizar a circulação de textos, disponibilizados tanto nos domínios do AVA Solar, quanto em ambientes virtuais diversos;

4) promover constante leitura e escrita no ambiente virtual, mediando práticas de letramentos;

5) suscitar reflexões, possibilitando a construção significativa e coletiva do conhecimento em relação aos temas abordados.

Dessa forma, estamos diante de um gênero que atualiza, prioritariamente, a habilidade de **comunicação**, mediando a interação dos sujeitos no sentido de possibilitar o contato entre os alunos participantes do ensino-aprendizagem de línguas no AVA a partir do uso desta ferramenta assíncrona, o fórum eletrônico, disponibilizada pela web, na intenção de alcançar propósitos particulares bem definidos, estabelecidos pela discussão entre os sujeitos. Destacamos, mais uma vez, que é neste sentido que as TIC podem ser tratadas como um valioso instrumento de auxílio nas práticas do processo de ensino-aprendizagem, em especial o de línguas, pois a atividade on-line presente no AVA, neste caso, possibilita, predominantemente, a comunicação, através do fórum, que é responsável pela “produção, recepção e significação do conhecimento” (AMARAL; COSTA AMARAL, 2008, p. 15)³².

Além disso, vale ressaltar que, antes de os alunos procederem à participação nesse gênero digital, eles têm que, como demonstram as orientações, fazer a leitura de um texto que se encontra disponível em uma outra página da web, acessado a partir do clique em um link específico, o que, em potencial, medeia uma habilidade já descrita pela nossa pesquisa, que consiste na navegação em ambientes virtuais distintos simultaneamente, pois os alunos terão que customizar os seus movimentos nos ambientes virtuais, de forma a contemplarem tanto a página da web em que o AVA Solar está sendo atualizado, quanto a outra página da web com a qual fará interações com o objetivo de cumprir a atividade on-line proposta, neste caso, a leitura do artigo em questão. Salientamos, em adendo, que esse tipo de atividade, portanto, se constitui “uma estratégia metodológica de uso do potencial dos ambientes virtuais de aprendizagem e dos recursos colaborativos da Web 2.0” (ARAÚJO JR, 2008, p. 34), mediando, predominantemente, habilidades de comunicação. Para tanto,

³² No grupo de pesquisa Hiperged, do qual fazemos parte, existem outros estudos que também comprovaram a relevância do gênero digital fórum na construção do conhecimento. Remetemos o leitor para as dissertações de Silva (2008) e Pereira (2009) para exemplos de bons estudos que analisam o fórum na EaD virtual.

fez-se uso de um recurso presente em AVA que, através da personalização da potencialidade da web, atualiza o fórum eletrônico e os consequentes letramentos envolvidos na prática desse gênero digital.

Podemos, portanto, generalizar de modo a afirmar que as propostas integrantes das atividades on-line mediadoras de letramentos para a comunicação encontradas nos dados de nossa pesquisa contemplam a orientação/encaminhamento, pelo menos em potencial, das seguintes habilidades:

- 1) **comunicação:** contatar indivíduo, ao interagir com um colega de turma, a partir da seleção da tecnologia apropriada para uma interação livre síncrona, no caso o Skype, para a realização da atividade on-line;
- 2) **comunicação:** contatar indivíduo, ao interagir com um colega de turma, a partir da seleção da tecnologia assíncrona apropriada para o propósito de combinar dia e hora para a realização de uma interação síncrona que compreende perguntas e repostas;
- 3) **comunicação:** contatar indivíduo, a partir da seleção da tecnologia assíncrona apropriada para o propósito de envio de atividade ao tutor;
- 4) **comunicação:** contatar grupo de indivíduos, ao interagir com colegas de turma, a partir da seleção da tecnologia assíncrona apropriada para o propósito de constituir um grupo de discussão sobre as questões relevantes a respeito dos temas abordados, bem como suscitar reflexões, possibilitando a construção significativa e coletiva do conhecimento em relação a esses temas.
- 5) **construção:** armazenar dados oriundos da gravação de diálogo.

As atividades on-line, categorizadas como atividades on-line mediadoras de letramentos para a comunicação, flagradas pelos dados da pesquisa, portanto, manifestaram, além da padronização de sua composição e apresentação (o que ocorre, principalmente, nas atividades on-line da disciplina **Língua Inglesa II A:**

Compreensão e Produção Oral), um padrão no que diz respeito às orientações para as habilidades do letramento digital (SHETZER; WARSCHAUER, 2000), potencialmente mediadas, sendo que as habilidades de comunicação são notoriamente privilegiadas, embora possam não ser as únicas. Para a realização dessas atividades on-line, foram, portanto, realizados semelhantes encaminhamentos em função do letramento digital.

Levando em consideração as demandas das atividades on-line mediadoras de letramentos para a comunicação, destacamos a importância de novos papéis serem assumidos pelos alunos, uma vez que, a partir da interação com uma atividade on-line desse modelo, eles devem ser capazes de atender às demandas dos ambientes virtuais, bem como atualizar suas potencialidades no uso coerente dos seus propósitos comunicativos, delimitados pela atividade on-line. Evidenciamos, também, que esse terceiro tipo de atividades on-line otimiza a aprendizagem ativa e participativa, pois implementam as tecnologias presentes na web para a realização de princípios e pedagogias organizados, otimizando o processo de ensino-aprendizagem, o que nos sugere Salmon (2002).

4.1.4 Atividades on-line mediadoras de letramentos para a construção e pesquisa

Ainda em relação às atividades on-line que compreendem propostas mais elaboradas, muito possivelmente por serem objeto de avaliação do desempenho do aluno, e por levarem em consideração certos aspectos da interatividade da web, acabam por oferecerem uma ampliação das práticas de letramentos promovidas, em potencial, nos ambientes virtuais, deparamo-nos com as atividades on-line presentes na seção *conferindo (checking up)*, da disciplina **Língua Inglesa II A: Compreensão e Produção Oral**. Nessa seção, encontramos o total de 5 (cinco) atividades, distribuídas da seguinte forma: 1 (uma) atividade on-line para cada 1 (uma) aula da disciplina. Destacamos, também, o fato de as atividades on-line dessa seção

favorecem a ampliação das práticas de letramentos oportunizadas pela potencialidade de interatividade da web. No entanto, observamos que, embora essas atividades on-line façam uso da interatividade dos recursos eletrônicos prontamente disponíveis na web, **elas não envolvem outros alunos durante a sua realização.**

Questionamos, portanto, se essas particularidades nos licenciariam a afirmar que estamos diante de um quarto tipo de atividade on-line flagrada no processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA, uma vez que esta categoria de atividade on-line:

- 1) individualiza-se das atividades on-line alheias às potencialidades da web e das atividades on-line mediadoras da familiarização com as potencialidades da web por favorecerem, em potencial, uma extensão significativa das práticas de letramentos em ambientes virtuais; e
- 2) diferencia-se das atividades on-line mediadoras de letramentos para a comunicação, por não levar em consideração às habilidades de comunicação no sentido de contatar outros alunos, deixando de realizar interações sociais no processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA.

Vejamos, em seguida, como se dá esse tipo de procedimento a partir da ilustração de duas propostas presentes na seção em questão.

Uma das atividades on-line presente na seção *conferindo (checking up)*, portanto, sinaliza para o aluno da seguinte maneira:

Você deverá escolher uma das figuras e escrever um texto descrevendo o que as pessoas estão fazendo. Grave esse texto e envie-o em arquivo escrito e em arquivo de áudio.

Nestas orientações, inicialmente, percebemos a habilidade de **construção** sendo proposta, em potencial, ao possibilitar aos alunos a combinação de texto com outras mídias em formato hipertextual. Atualizando a potencialidade da web

concernente à produção, bem como à edição, de áudio, músicas, fotografias, vídeos, e animações (WARSCHAUER, 1997; 1999; WARSCHAUER; WARE, 2008), esta atividade on-line, de acordo com o que nossos dados conduzem, instiga-nos a particularizar a construção na descrição dessa habilidade como sendo de **construção que compreende a convergência de recursos da hipertextualidade** (LOBO-SOUSA, 2009; LOBO-SOUSA; ARAÚJO; PINHEIRO, 2009; ARAÚJO; LOBO-SOUSA, 2009), podendo ser entendida da seguinte forma: **integrar texto verbal com figura e arquivo de áudio**.

Além disso, uma outra habilidade de construção também se faz necessária para o cumprimento dessa atividade on-line em particular, que, em momento anterior, optamos por descrever levando em consideração o armazenamento de dados, que neste caso, podemos singularizar como a prática de **armazenar dados oriundos da gravação da leitura de texto verbal**. Por fim, evidenciamos uma orientação com a qual já estamos familiarizados, por compreender grande parte das atividades on-line, que atualiza a habilidade de comunicação, ao contatar indivíduo, a partir da seleção da tecnologia assíncrona apropriada para o propósito de envio de atividade ao tutor.

Em relação às práticas letradas relacionadas à pesquisa, encontramos uma única manifestação, o que torna a atividade on-line apresentada abaixo (ver figura 12), localizada também na seção *conferindo (checking up)*, especialmente diferenciada de todas as demais. A proposta em questão oportuniza ao aluno participante do processo de ensino-aprendizagem de línguas a navegação para fora do AVA a fim de realizar suas orientações, cumprindo, inicialmente, o que, em momento anterior, decidimos por categorizar como navegar em diferentes ambientes virtuais simultaneamente, mas que, no entanto, cumpre uma finalidade de navegação diferenciada da proposta nas atividades on-line anteriormente verificadas; neste caso, uma pesquisa.

Vejamos, a seguir, como esse procedimento em particular se cumpre na intenção de levar o aluno a atualizar práticas de leitura e escrita da habilidade do letramento digital relacionada à **pesquisa**:

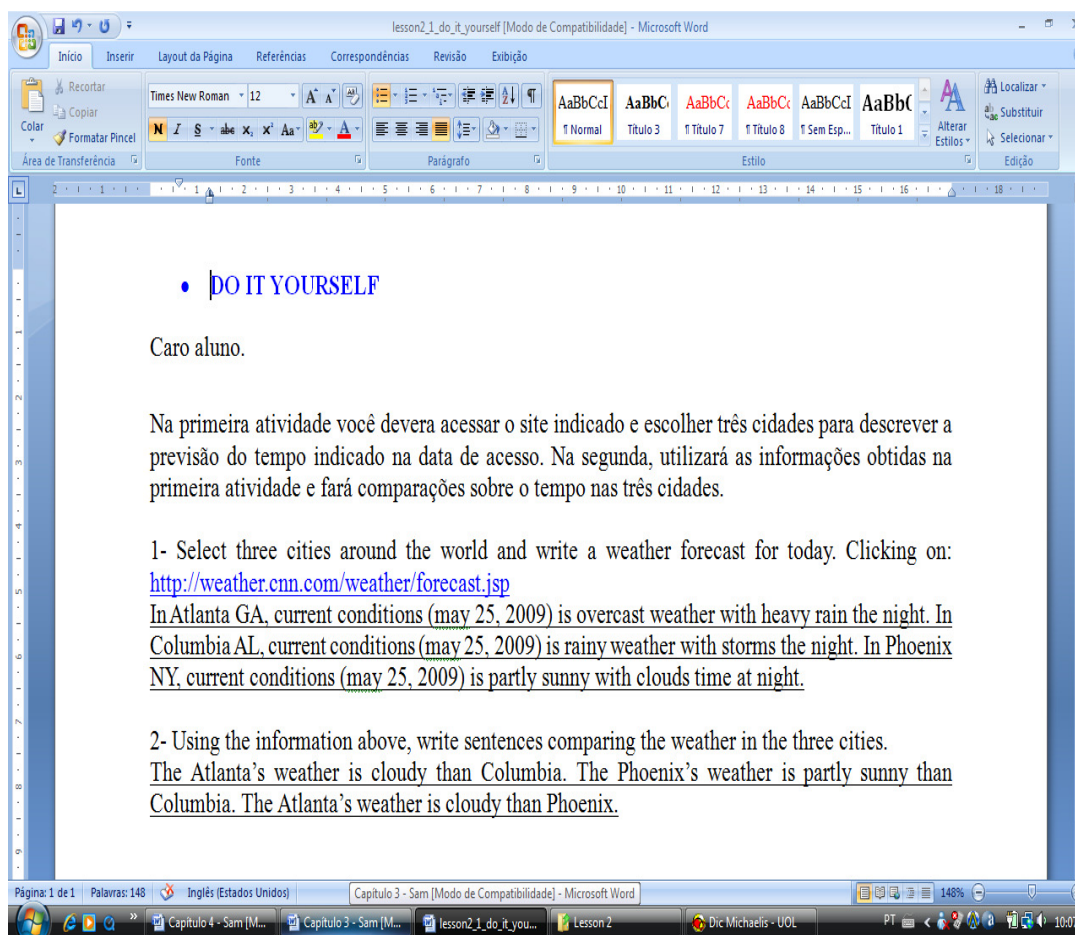


Figura 12 – Atividade on-line mediadora de letramentos para a construção e pesquisa, presente na seção *conferindo (checking up)*, da disciplina Língua Inglesa II A: Compreensão e Produção Oral

As orientações dessa atividade on-line, conforme observamos na figura 12, acima, são:

[...] você devesse acessar o site indicado e escolher três cidades para descrever a previsão do tempo indicado na data de acesso. [...] utilizará as informações obtidas na primeira atividade e fará comparações sobre o tempo nas três cidades.

Como podemos perceber, tais orientações atualizam a habilidade de **pesquisa**, levando o aluno a **localizar, organizar e fazer uso das informações presentes na web**, ao proceder ao acesso ao site, à seleção das cidades, e ao fazer uso das informações sobre as cidades para organizá-las de acordo com a proposta da atividade on-line em questão, pois só assim poderá ter tido como cumprida a série de

propostas da atividade on-line ilustrada como mediadora de letramentos diversos em ambientes virtuais.

Tendo em vista os letramentos mediados pelas 5 atividades on-line presentes na seção *conferindo (checking up)*, podemos dizer que as **atividades on-line mediadoras de letramentos para a construção e pesquisa**, encontradas nos dados de nossa investigação e que compreendem o quarto tipo de atividades on-line, orientam os alunos, pelo menos potencialmente, a atualizarem as seguintes habilidades, predominantemente:

- 1) **construção:** armazenar dados oriundos da gravação da leitura de texto verbal;
- 2) **construção:** integrar texto verbal com figura e arquivo de áudio;
- 3) **pesquisa:** localizar, organizar e fazer uso das informações presentes na web;
- 4) **comunicação:** contatar indivíduo, a partir da seleção da tecnologia assíncrona apropriada para o propósito de envio de atividade ao tutor.

Podemos afirmar que as atividades on-line categorizadas como atividades on-line mediadoras de letramentos para a construção e pesquisa, flagradas pelos dados da pesquisa, portanto, manifestaram, também, uma relativa padronização no que diz respeito às orientações para as habilidades do letramento digital (SHETZER; WARSCHAUER, 2000), potencialmente mediadas, tendo as habilidades de construção e pesquisa claramente salientadas, embora não necessariamente as únicas contempladas, fazendo com que essa categoria de atividade on-line se distinguisse das atividades on-line mediadoras de letramentos para a comunicação, bem como das demais elucidadas até agora.

Como podemos notar, as atividades on-line presentes na seção *conferindo (checking up)* e na seção *atividades de avaliação (assessment task)* se aproximam bastante, principalmente pelo fato de oportunizar aos alunos múltiplas práticas de letramentos, na intenção de cumprirem com as orientações dessas atividades on-line, pois elas servirão de recurso para a avaliação de seu desempenho. No entanto, as atividades on-line da seção *conferindo (checking up)* demonstraram uma particularidade no que se refere à interatividade oportunizada pelos recursos da web, o

que nos faz interpretá-las, salvaguardadas as semelhanças, como duas categorias distintas de atividades on-line: atividades on-line mediadoras de letramentos para a comunicação e atividades on-line mediadoras de letramentos para a construção e pesquisa.

Desta maneira, as propostas das **atividades on-line mediadoras de letramentos para a construção e pesquisa** parecem se restringir a envolver apenas os recursos eletrônicos prontamente disponíveis nesse contexto, de modo a não envolver outros sujeitos-alunos, participantes do processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA, traço tão marcante nas atividades on-line presentes na seção *atividades de avaliação (assessment task)*, cujas orientações sempre reforçam o potencial da interação entre os sujeitos, considerando o contato com os demais indivíduos daquele contexto em particular, através de ferramentas síncronas e/ou assíncronas, priorizando, assim, as habilidades de comunicação.

Sendo assim, por entendermos a relevância desse aspecto, salientado por Salmon (2002, p. 3) ao propor como uma das características relevantes das atividades on-line o fato de que “elas envolvem outros alunos”, optamos por levantar este quarto tipo de atividade on-line, uma vez que levamos em consideração a predominância das habilidades de comunicação e pesquisa do letramento digital (SHETZER; WARSCHAUER, 2000), que são mediadas, em potencial, por essas atividades on-line.

Essa quarta categoria de atividade on-line que emerge de nossos dados se singulariza do terceiro tipo, principalmente, por apresentar a ausência da interação ente os sujeitos-alunos, tão cara à modalidade virtual de ensino-aprendizagem de línguas e que, conforme destaca Ramos (2004), pode dar conta, inclusive, da ausência da relação face a face entre os participantes desse processo, principalmente se as atividades on-line forem vistas como sendo responsáveis pela mediação dos comportamentos dos sujeitos envolvidos no processo interacional de ensino-aprendizagem.

As atividades on-line mediadoras de letramentos para a construção e pesquisa, emergentes dos dados de nossa investigação, portanto, priorizam as habilidades de **construção e pesquisa**, envolvendo todos os recursos da web

necessários para atualizarem essas habilidades, em detrimento da interação mediada em potencial pela habilidade de **comunicação**, responsável pelo contato estabelecido entre os sujeitos-alunos participantes do ensino-aprendizagem de línguas em AVA.

Na intenção de realizarmos a distribuição de informações relativas a este capítulo, de acordo com o que nos propomos a fazer no início deste, a próxima subseção objetiva, por conseguinte, realizar uma sumarização dos dados e das categorias emergentes dos dados desta investigação, no intuito de poder oferecer uma visualização mais didática da série de informações apresentadas até agora, bem como refinar a nossa análise ao proceder à apresentação da tipologia de atividades on-line encontrados no processo de ensino-aprendizagem realizado no AVA, em função do letramento digital.

4.1.5 Sumarização dos dados

Conforme nos foi elucidado a partir da contemplação dos dados de nossa pesquisa, as atividades on-line presentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas realizado em AVA, quando levadas em consideração as potencialidades de interatividade dos ambientes virtuais da web, e analisadas tendo por base as habilidades do letramento digital de comunicação, construção e pesquisa, conforme sugerem Shetzer e Warschauer (2000), podem ser particularizadas em 4 (quatro) tipos.

O primeiro tipo de atividades on-line encontradas no processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA, constituídas por propostas que permitiram a nossa interpretação e categorização por **atividades on-line alheias às potencialidades da web**, tem seu foco nos conteúdos de vocabulário e de gramática, apresentando-se como realizadora de um estudo auto-monitorado, atualizando, em potencial, a aprendizagem auto-dirigida (AMARAL; COSTA AMARAL, 2008). Com sua

configuração constituída por propostas relativamente simplificadas, com orientações breves, seu maior interesse está ligado ao padrão formal da língua em estudo.

Sendo assim, a única interação possível a ser cumprida se conforma na relação entre os alunos e a proposta de atividade propriamente dita. Esse tipo de atividade promove uma reflexão em nível elementar, não deixando abertura para uma atitude autônoma e criativa em relação às escolhas linguísticas dos sujeitos, que não são possibilitados de tentar se aventurar com um repertório próprio, ou instigado pelo nível de dificuldade da atividade. Sua apresentação também nos provoca uma certa familiarização com as atividades presentes em livros didáticos de cursos regulares de línguas na modalidade presencial.

Por fim, podemos afirmar, com base em Araújo Jr. (2008, p. 34), que esse tipo de atividade on-line não se constitui “uma estratégia metodológica de uso do potencial dos ambientes virtuais de aprendizagem e dos recursos colaborativos da Web 2.0”. Uma vez que esse tipo de atividade on-line não suscita letramentos nos variados ambientes virtuais oportunizados pela web, não encontramos relações com as habilidades do letramento digital de comunicação, construção ou pesquisa (SHETZER; WARSCHAUER, 2008).

Quanto ao segundo tipo de atividades on-line encontradas no processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA, constituídas por propostas que permitiram a nossa interpretação e categorização por **atividades on-line mediadoras da familiarização com as potencialidades da web**, ele pode ter seu foco:

- 1) nos conteúdos de compreensão auditiva e de pronúncia de fonemas, palavras, frases e diálogos, apresentando-se, também, como realizadora de um estudo auto-monitorado, atualizando, em potencial, a aprendizagem auto-dirigida (AMARAL; COSTA AMARAL, 2008), quando levamos em consideração o contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, exemplificado pela disciplina Língua Inglesa II A: Compreensão e Produção Oral; ou
- 2) nos letramentos já praticados em outros contextos particulares, que não sejam os virtuais, como no caso da prática social de leitura e escrita de

textos acadêmicos, tais como resumos, resenhas e artigos, que pode ser realizada uma sala de aula no sistema presencial de ensino que não se utilize do potencial de interatividade da web, por exemplo, quando levamos em consideração o contexto de ensino-aprendizagem de língua materna, elucidado pela disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos.

Quando é o caso do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, exemplificado pela disciplina Língua Inglesa II A: Compreensão e Produção Oral, encontramos, nas atividades on-line desta categoria, uma configuração constituída, muitas vezes, por propostas relativamente simplificadas, com orientações breves, sendo que seu maior interesse está ligado, geralmente, ao padrão formal da língua em estudo. Essas atividades on-line apresentam uma única interação possível a ser realizada entre alunos e proposta de atividade propriamente dita, promovendo uma reflexão em nível elementar, não deixando abertura para uma atitude autônoma e criativa em relação às escolhas linguísticas dos sujeitos, que não são possibilitados de tentar se aventurar com um repertório próprio, ou instigado pelo nível de dificuldade da atividade.

Quando é o caso do ensino-aprendizagem de língua materna, elucidado pela disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, as atividades on-line desta categoria, embora se utilizem dos recursos da web para a disponibilidade dos textos a serem lidos e a postagem da produção escrita, resultante da reflexão de leituras, no portfólio, não atualizam o potencial de interações sociais relevantes, compreendidas pela habilidade de comunicação. Além disso, as propostas orientam os alunos para a produção exclusiva de texto verbal, sem qualquer integração com outras modalidades, o que, também, não possibilita uma aproximação desse tipo de atividade on-line com a habilidade de construção de caráter multimodal.

No entanto, embora não apresentem uma relação direta com as habilidades do letramento digital de **comunicação, construção e pesquisa** (SHETZER; WARSCHAUER, 2000), as atividades on-line mediadoras da familiarização com as potencialidades da web oportunizam aos alunos:

- 1) a navegação simultânea em ambientes virtuais distintos, atualizados em diferentes páginas da web;
- 2) o auxílio na interação com os variados recursos multimodais de forma integrada, tais como o texto verbal, os recursos de áudio e vídeo, ainda que não mediem a habilidade de construção dos mesmos;
- 3) o favorecimento da familiarização com os recursos presentes em AVA, resultantes da personalização da potencialidade da web, como o caso do portfólio.

O terceiro tipo de atividades on-line encontradas no processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA, constituídas por propostas que permitiram a nossa interpretação e categorização por **atividades on-line mediadoras de letramentos para a comunicação**, apresenta propostas de atividades bem mais elaboradas, se comparadas com as atividades on-line alheias às potencialidades da web e as atividades on-line mediadoras da familiarização com as potencialidades da web, uma vez que se constituem de instrumento de avaliação para o desempenho dos alunos em face à aquisição do conhecimento concernente aos conteúdos estudados naquele contexto específico.

As atividades on-line dessa categoria suscitam diversos letramentos em ambientes virtuais, dando prioridade à habilidade de **comunicação**, oportunizando, em todas as suas propostas, uma interação que compreende o contatar indivíduos ou grupo de indivíduos, a partir do recurso tecnológico síncrono, ou assíncrono, que melhor atende aos seus propósitos comunicativos e a sua flexibilidade pessoal. Além disso, elas podem ser responsáveis, pelo menos em potencial, por mediar os letramentos que compreendem a participação em gêneros digitais específicos tendo em vista uma postura ativa e significativa dos sujeitos que realizam interações com as suas propostas.

Sendo assim, essas atividades on-line priorizam a habilidade de comunicação, respeitando as potencialidades e os limites dos gêneros em particular, relativamente estáveis, presentes no cotidiano ou na consciência dos sujeitos que

participam de uma sociedade que realiza práticas sociais de leitura e escrita. Possibilitando a navegação em ambientes virtuais distintos de maneira simultânea, as atividades on-line dessa natureza, ao atualizarem o fórum eletrônico, por exemplo, possibilitam: 1) a constituição de um grupo de discussão sobre as questões relevantes a respeito dos temas abordados; 2) a intensificação de trocas de mensagens, favorecendo a comunicação constante em ambientes virtuais; 3) a oportunidade de circulação de textos, disponibilizados tanto nos domínios do AVA Solar, quanto em ambientes virtuais diversos; 4) a promoção constante da leitura e da escrita no ambiente virtual, mediando as práticas de letramentos; 5) a origem de reflexões que possibilitam a construção significativa e coletiva do conhecimento em relação aos temas abordados.

As atividades on-line mediadoras de letramentos para a construção e pesquisa constituem a nossa interpretação e categorização do quarto tipo de atividades on-line flagradas nos dados encontrados no processo de ensino-aprendizagem de línguas realizado em AVA. Por serem utilizadas como instrumento de avaliação, apresentam propostas de atividades bem mais elaboradas, suscitando diversos letramentos em ambientes virtuais, dando prioridade à habilidade de **construção e pesquisa**.

Em relação à habilidade de construção, flagramos a mediação, em potencial, da convergência de recursos da hipertextualidade, podendo ser entendida como a integração de texto verbal com figura e/ou arquivo de áudio, bem como o armazenamento de dados oriundos dos recursos de interatividade da web ao se gravar a leitura de textos, ou o diálogo realizado através de interações entre os sujeitos. Salientamos que esses letramentos, potencialmente mediados, não mantêm uma relação estreita com a habilidade de construir e administrar páginas na web, forma preconizada pela habilidade de construção proposta por Shetzer e Warschauer (2000), mas, no entanto, advogamos que eles podem ser interpretados como parte integrante de um projeto maior, que poderia resultar na construção efetiva de uma página na web, e sua posterior administração. Além disso, eles foram os letramentos emergentes dos dados de nossa análise.

Quanto à habilidade de pesquisa, as propostas de atividades dessa quarta categoria de atividade on-line sugerem orientações que oportunizam ao aluno a realização de uma pesquisa tendo como fonte primária os ambientes virtuais. Localizar, organizar e fazer uso das informações presentes na web, ao acessar ambientes virtuais específicos que trazem informações sobre distintas cidades em diferentes partes do mundo, com o objetivo de ter a proposta de atividade cumprida, constituem os letramentos básicos mediados por esse tipo de atividades on-line.

Ressaltamos que a nomenclatura das categorias que compreendem os tipos de atividades on-line encontradas no processo de ensino-aprendizagem de línguas no AVA tem caráter descritivo, levando em consideração a interpretação dos dados encontrados durante esta investigação. Para que fosse possível essa categorização, optamos por privilegiar o que havia de maior destaque em cada atividade on-line, compreendendo que uma atividade on-line pode apresentar propostas tão flexíveis que oportunizaria um entendimento de possíveis imbricações entre os traços presentes em mais de uma categoria descrita acima.

Classificar uma atividade on-line tendo em vista uma das categorias listadas acima, portanto, demanda um senso de percepção de diversos fatores, tais como: o propósito mais saliente da atividade on-line; os recursos tecnológicos atualizados por essas atividades; o tipo de interatividade proporcionada por esses recursos; os letramentos potencialmente mediados pelas orientações dessas atividades on-line. Salientamos, também, que esta pesquisa serve a um propósito exploratório de análise das atividades on-line em função do letramento digital.

Tendo estabelecido uma categorização baseada nos que os dados da pesquisa nos demonstraram, passamos, agora, para a descrição das práticas de letramentos que estão sendo, potencialmente, mediadas por essas atividades on-line presentes no ensino-aprendizagem de línguas em AVA, conteúdo da próxima seção deste capítulo.

4.2 Práticas de letramentos potencialmente mediadas por atividades on-line no processo de ensino-aprendizagem de línguas no AVA

A descrição que se segue mapeia os letramentos, mediados em potencial pelas atividades on-line, que foram flagrados nas propostas de atividades on-line alheias às potencialidades da web, atividades on-line mediadoras da familiarização com as potencialidades da web, atividades on-line mediadoras de letramentos para a comunicação e atividades on-line mediadoras de letramentos para a construção e pesquisa.

Tendo em mente o nosso compromisso com o caráter descritivo desta pesquisa, afirmamos que, para chegarmos a este esboço, fizemos o levantamento de todas as habilidades promovidas em potencial pelas orientações das atividades on-line e as categorizamos levando em consideração as aproximações entre elas. Sua nomenclatura, naturalmente não é definitiva, haja vista nosso estudo ser de cunho exploratório, resultante da interpretação das informações suscitadas pelos dados da pesquisa.

Seguem, abaixo, portanto, as tabelas resultantes da descrição dos letramentos que atualmente estão sendo privilegiados pelas atividades on-line e sua relação com as habilidades que compreendem o letramento digital (SHETZER; WARSCHAUER, 2000). Ressaltamos que optamos pela apresentação de tabelas, no lugar de apenas expormos todos os dados em apenas uma tabela, pois acreditamos que a visualização para a apreciação dessas relações ficaria mais claramente elucidada, devido à quantidade de informação, repetida, em alguns casos, em relação aos tipos de letramentos que as atividades on-line, potencialmente, demandam.

Tabela 2 – Relações entre atividades on-line alheias às potencialidades da web e as práticas de letramentos

Tipo de atividades on-line	Tipos de letramentos que,	Dimensões do letramento
-----------------------------------	----------------------------------	--------------------------------

encontradas	potencialmente, demandam	digital – construção, comunicação e pesquisa, sugeridas por Shetzer e Warschauer (2000)
--------------------	---------------------------------	--

Atividades on-line alheias às potencialidades da web
 Letramentos linguísticos: praticar a forma e a estrutura padrão das línguas em estudo. *Nenhuma correlação.*

Como podemos observar, as atividades on-line alheias às potencialidades da web demandam apenas uma categoria de letramentos, relacionados às formas e às estruturas das línguas em estudo. Percebemos, também, que estamos diante de habilidades de um certo tipo de letramento que não foi previsto pela proposta de dimensões do letramento digital, propostas por Shetzer e Warschauer (2000). Diante deste dado, decidimos, a partir da interpretação das habilidades que essa categoria de atividade on-line orienta em potencial e predominantemente, fazer uso da expressão *letramentos linguísticos*, para compreender as dimensões alcançadas pela proposta de atividade em questão. Como continuidade, vejamos, abaixo, a explicitação de outras relações, em uma outra tabela:

Tabela 3 – Relações entre atividades on-line mediadoras da familiarização com as potencialidades da web e as práticas de letramentos

Tipo de atividades on-line encontradas	Tipos de letramentos que, potencialmente, demandam	Dimensões do letramento digital – construção, comunicação e pesquisa, sugeridas por Shetzer e Warschauer (2000)
---	---	--

Atividades on-line mediadoras
 Letramentos linguísticos: praticar a forma e a estrutura

da familiarização com as potencialidades da web

Letramentos acadêmicos: *Nenhuma correlação.*
proceder a leitura e a escrita de textos acadêmicos, tais como o resumo, a resenha, o artigo, etc;

Letramentos de navegação:
navegar em diferentes páginas da web simultaneamente;

Letramentos de exploração dos recursos da web: interagir com variados recursos multimodais, **sem** proceder à prática de construção de integração desses recursos, tais como o texto verbal, a imagem, o áudio e o vídeo, **ou** o seu armazenamento.

A relação que encontramos na tabela 3, acima, é, portanto, entre as atividades on-line mediadoras da familiarização com as potencialidades da web e os quatro tipos de letramentos que elas demandam, a saber: linguísticos, acadêmicos, de navegação e de exploração dos recursos da web. Descritas a partir das informações suscitadas pela interpretação dos dados encontrados na investigação, as habilidades dos letramentos orientados, em potencial, por essa categoria de atividade on-line não se relacionam com as dimensões do letramento digital propostas por Shetzer e Warschauer (2000), mas tornam-se pertinentes ao singularizar esse tipo de atividade on-line das demais encontradas. Em seguida, contemplamos outras relações em uma outra tabela:

Tabela 4 – Relações entre atividades on-line mediadoras de letramentos para a comunicação e as práticas de letramentos

Tipo de atividades on-line encontradas	Tipos de letramentos que, potencialmente, demandam	Dimensões do letramento digital – construção, comunicação e pesquisa, sugeridas por Shetzer e Warschauer (2000)
Atividades on-line mediadoras de letramentos para a comunicação	<p>Letramentos linguísticos: praticar a forma e a estrutura padrão das línguas em estudo;</p> <p>Letramentos de navegação: navegar em diferentes páginas da web simultaneamente;</p> <p>Letramentos de comunicação: interagir com outros sujeitos tendo em vista a tecnologia síncrona ou assíncrona que melhor atende aos propósitos comunicativos, bem como os gêneros digitais escolhidos para mediar a comunicação.</p>	<i>Relações com a comunicação.</i>

No caso da tabela 4, acima, percebemos claramente que as práticas de letramentos de comunicação são mediadas, em potencial, pelas atividades on-line dessa categoria, cuja nomenclatura descreve claramente a predominância relacionada às suas orientações: mediadoras de letramentos para a comunicação. Embora também medie, em potencial, outros letramentos já explicitados, linguísticos e de navegação, esse tipo de atividade on-line apresenta uma relação explícita à dimensão que compreende as habilidades de comunicação, propostas por Shetzer e Warschauer (2000), uma vez que os letramentos de comunicação são privilegiados e predominantes nas orientações para a sua realização. Abaixo, contemplamos os últimos letramentos atualizados pelas atividades on-line analisadas em nosso percurso investigativo:

Tabela 5 – Relações entre atividades on-line mediadoras de letramentos para a construção e pesquisa e as práticas de letramentos

Tipo de atividades on-line encontradas	Tipos de letramentos que, potencialmente, demandam	Dimensões do letramento digital – construção, comunicação e pesquisa, sugeridas por Shetzer e Warschauer (2000)
Atividades on-line mediadoras de letramentos para a construção e pesquisa	<p>Letramentos linguísticos: praticar a forma e a estrutura padrão das línguas em estudo;</p> <p>Letramentos de navegação: navegar em diferentes páginas da web simultaneamente;</p> <p>Letramentos de construção multimodal: interagir com variados recursos multimodais, bem como proceder à prática de construção de integração desses recursos, tais como o texto verbal, a imagem, o áudio e o vídeo, e o seu armazenamento;</p> <p>Letramentos de pesquisa: localizar, organizar e fazer uso das informações presentes nas diversas páginas da web.</p>	<i>Relações com a construção e a pesquisa.</i>

Privilegiando os letramentos de construção e pesquisa, o que nos remete claramente às duas dimensões de mesma denominação, propostas por Shetzer e Warschauer (2000), as atividades on-line mediadoras de letramentos para a construção e pesquisa apresentam a ausência de processos interativos entre os alunos-participantes do processo de ensino-aprendizagem de línguas no AVA. Contemplando, também, os letramentos linguísticos e de navegação, esse tipo de

atividade on-line restringi-se a envolver apenas os recursos eletrônicos prontamente disponíveis nos ambientes virtuais.

Reforçamos, novamente, o caráter descritivo e exploratório desta seção que compreende a apresentação das práticas de letramentos potencialmente mediadas por atividades on-line no processo de ensino-aprendizagem de línguas no AVA. No capítulo seguinte, *Das considerações finais*, por fim, relacionamos os nossos achados às suas implicações acadêmicas e pedagógicas, bem como salientamos a relevância de uma extensão e/ou continuidade de investigações desta natureza.

Das considerações finais

[...] se forem abordadas com sensibilidade e sensatez, as novas tecnologias oferecem aos professores possibilidades expansivas para a inovação e a renovação profissional, bem como importantes novas possibilidades de aprendizagem.
(LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 2)

Nesta Dissertação, apresentamos, de maneira exploratória e descritiva, as relações existentes entre as atividades on-line e os letramentos, ambos atualizados e particularizados no processo de ensino-aprendizagem de línguas em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Esse estudo se revelou pertinente, inicialmente, porque compreendemos que a Linguística Aplicada, uma vez interpretada como um campo acadêmico (in)disciplinar que favorece a elucidação das “práticas sociais”, conforme preconiza Moita Lopes (2006, p. 23), deve investigar os novos fenômenos emergentes das práticas sociais realizadas com o uso das tecnologias de informação e comunicação, particularmente o computador conectado à Internet. Sendo assim, buscar compreender as relações existentes entre duas grandezas, tais como as atividades on-line e os letramentos, torna-se significativo em uma sociedade que, constantemente, realiza práticas sociais de leitura e escrita em ambientes virtuais mediante o potencial de interatividade oportunizado pela web.

Após o reconhecimento de que o potencial de interatividade da web, atualizado nas múltiplas práticas de leitura e escrita realizáveis em ambientes virtuais,

assegura vantagens pedagógicas e possibilidades de aprimoramento no processo de ensino-aprendizagem de línguas, questionamo-nos em relação ao *status* atribuído às atividades on-line, um dos principais recursos mediadores da aprendizagem autônoma e significativa no contexto singular do ensino-aprendizagem de línguas no AVA.

A escolha pelo tratamento das atividades on-line se justificou na medida em que elas podem ser responsáveis pela orientação de diversas práticas de letramentos em ambientes virtuais, se planejadas para compreenderem a maior gama de recursos, interatividade e conteúdos presentes nesse contexto, de acordo com os propósitos comunicativos e pedagógicos de cada proposta em particular, apoiando “todos os tipos de métodos de ensino-aprendizagem” (SALMON, 2002, p. 3).

Essa responsabilidade, atribuída às atividades on-line, decorre da pressuposição de que os alunos, participantes do processo ensino-aprendizagem de línguas no AVA, devem assumir uma postura de autonomia face as suas atitudes, levando em consideração o ritmo e a flexibilidade em relação à aprendizagem, e realizando mais interações com os conteúdos on-line propostos e os recursos oferecidos pelo mundo repleto de potencialidades interativas sistematizado pela web, do que com a disponibilidade/autoridade de seus professores/tutores.

Assim, intentamos elucidar a maneira que as atividades on-line presentes nas disciplinas **Língua Inglesa II A: Compreensão e Produção Oral e Leitura e Produção de Textos Acadêmicos** realizadas no AVA SOLAR, da Universidade Federal do Ceará, favorecem a mediação, pelo menos em potencial, das diversas práticas de letramentos nos ambientes virtuais. Categorizar as atividades on-line em função do letramento digital, além de ter nos possibilitado a descrição das práticas de letramentos que, atualmente, são privilegiadas nesse contexto, também nos ofereceu um mapeamento concernente a esses fenômenos, relativamente novos, que se aproximam e podem ser complementares, o letramento digital e as atividades on-line.

Desse modo, partindo da sumarização das dimensões que abrangem o letramento digital, segundo Shetzer e Warschauer (2000), descrevemos as atividades on-line levando em consideração as habilidades descritas por esses autores, compreendendo tanto as práticas de comunicação, construção e pesquisa

potencialmente orientadas pelas atividades on-line, quanto os recursos de interatividade de que essas atividades demandam uso.

Salientamos, portanto, que as contribuições teóricas de Shetzer e Warschauer (2000) se demonstraram pertinentes à análise das atividades on-line no AVA em que o processo de ensino-aprendizagem de línguas é realizado, pois possibilitaram um mapeamento das práticas de letramentos promovidas pelo processo de ensino-aprendizagem de línguas em ambientes virtuais. No entanto, nosso estudo não se limitou a elas, pois os dados suscitaram questionamentos outros, trazendo informações que não puderam ser abarcadas unicamente pelas habilidades de comunicação, construção e pesquisa, de forma idêntica às propostas pelos autores, pois nem todas as atividades on-line são planejadas de modo a fazerem uso dos recursos de interatividade da web, deixando, algumas vezes, de se naturalizarem nos ambientes virtuais.

O tratamento dos dados suscitou a formação de uma tipologia das atividades on-line, baseadas nos tipos de letramentos demandados por elas. Dessa forma, as **atividades on-line alheias às potencialidades da web**, as **atividades on-line mediadoras da familiarização com as potencialidades da web**, as **atividades on-line mediadoras de letramentos para a comunicação** e as **atividades on-line mediadoras de letramentos para a construção e pesquisa**, salvaguardadas algumas semelhanças, medeiam, em potencial, uma ou outra prática de letramento própria, de forma predominante, o que nos levou a considerá-las categorias distintas, privilegiando as informações e a interpretação suscitadas pelos dados da investigação.

Levando em consideração as implicações pedagógicas que emergem das discussões e resultados, percebemos que, tanto a flexibilidade dos recursos de interatividade da web, quanto a criatividade dos professores/tutores responsáveis pela elaboração e oferecimento das atividades on-line nos ambientes virtuais, podem ser agentes motivadores da manifestação de atividades on-line que reúnem mais de uma das áreas que caracterizam o letramento digital, tornando-as mais complexas, e exigindo de seus sujeitos-alunos uma reflexão mais elaborada, bem como a atualização de múltiplos letramentos simultaneamente, para a sua execução. Logo, para que os professores possam compreender a atividade on-line como “uma

estratégia metodológica de uso do potencial dos ambientes virtuais de aprendizagem e dos recursos colaborativos da Web 2.0” (ARAÚJO JR., 2008, p. 34), eles necessitam de uma sólida formação profissional tecnológica, preconizada por Franco, Cordeiro e Castillo (2003), Castillo (2005), Fischer (2007), entre outros pesquisadores.

Dessa forma, o planejamento cauteloso e comprometido com a formação dos alunos pode ganhar saliência já no momento das escolhas e da criação dos conteúdos que irão on-line em AVA, tais como as atividades on-line. E advogamos ser este momento inicial de planejamento de um curso que os letramentos necessitam ser levados em consideração por profissionais que devem ter uma boa formação linguística, pedagógica e tecnológica para fazer um uso satisfatório e significativo do potencial interativo da web, atualizando, portanto, a confluência, preconizada por Cristea (2004), entre a potencialidade da web e os propósitos de ensino-aprendizagem, no sentido de que tal proposta possa mediar, pelo menos em potencial, diversos letramentos, resultando em um efeito sinérgico.

Reforçamos, mais uma vez, que os conhecimentos gerados a partir desta pesquisa possam suscitar interesse e reflexão, particularmente, por parte de todos os profissionais da linguagem e participantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem mediado pela web, dos pensadores e planejadores das novas formas de se atualizar tal processo em ambientes virtuais, bem como por parte daqueles comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem de maneira geral, e o de línguas em particular, que, cedo ou tarde, integrarão, necessariamente, as novas tecnologias no seu cotidiano, que tem como parte integrante a sua prática pedagógica.

Diante do leque tão vasto de possibilidades de estudo que nos oferece o tema letramento digital, conforme aponta Ribeiro (2008), estudar suas mediações, em potencial, pelas atividades on-line, no contexto delimitado pela nossa pesquisa, constitui uma opção restrita, porém significativa, de abordagem e interpretação para a explanação das práticas realizadas em ambientes virtuais. Certamente que, além das atividades on-line, outros processos podem ser contempladores de mediações de letramentos distintos dos elucidados pela nossa investigação, uma vez que estamos tratando dos ambientes virtuais da web, atualizados enquanto AVA, que nos fornecem

uma gama tão ampla de potencialidades interativas que são capazes de promover várias, senão inúmeras, práticas de letramentos.

Nossa Dissertação limitou-se a investigar apenas duas disciplinas ministradas no SOLAR e, por isso, as conclusões não podem ser generalizadas para todas as atividades on-line elaboradas e publicadas nesse AVA. Temos consciência de que o exercício de categorizar os dados, neste caso as atividades on-line, não está completo e poderá, em estudos futuros, passar por aperfeiçoamentos. No entanto, as conclusões já sinalizam para algumas implicações pedagógicas concernentes às atividades on-line propostas nesse contexto, que merecem ser levadas em consideração. Entendemos, por exemplo, que o conhecimento linguístico é relevante e deve ser estudado no ensino-aprendizagem de línguas em ambientes virtuais, no entanto, não é desejável que esse conhecimento seja abordado esvaziado de elementos pragmáticos que, em potencial, podem marcar e enriquecer a cena enunciativa. Assim, preencher quadros e espaços em branco para testar conhecimentos meramente lingüísticos em uma atividade on-line pode ser reflexo de uma limitação do aproveitamento das inúmeras potencialidades de interatividade possibilitadas pela web.

Ressaltamos que expandir a investigação para outros recursos, processos e realizações ocorridos nos ambientes virtuais, atualizados, ou não, enquanto AVA, na intenção de registrar novos agentes de letramentos, bem como compreender suas orientações mediadoras, não apenas em nível potencial, mas também no intuito de vislumbrarmos os seus desenvolvimentos reais, compreende uma provável continuidade, futura, que pretendemos levar em consideração para um aprofundamento dessas questões e registro de uma tradição na investigação em Linguística Aplicada, abrangente dessas relações. Acreditamos que possíveis variações principalmente concernentes aos aspectos metodológicos, todavia, necessitarão ser efetuadas, na intenção de flagrarmos outros eventos pertinentes a novos objetivos. Uma maneira de ampliarmos esse estudo, por exemplo, seria acompanhar o processo de elaboração das atividades on-line, dando um caráter etnográfico à pesquisa. Até então, destacamos, outras investigações que compreendam a elucidação das práticas sociais realizadas nos mais diversos ambientes virtuais são bem-vindas.

– Referências –

ALONSO, C. M. M. C. **Inclusão digital de pessoas com necessidades educacionais especiais**: letramento em ambientes informatizados de aprendizagem. 2004. 252f. Tese (Doutorado em Informática na Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

AMARAL, L. H.; COSTA AMARAL, C. L. Tecnologias de comunicação aplicadas à educação. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. **Interações Virtuais**: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

ARAÚJO JR, C. F. Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação e colaboração na Web 2.0. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. **Interações Virtuais**: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

ARAÚJO, J. C. **Os chats**: uma constelação de gêneros na Internet. 2006. 341f. Tese (Doutorado em Linguística)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

_____. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 46, p. 79-92, jan./jun. 2007.

ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. Apresentação. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). **Letramentos na Web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 21-22.

ARAÚJO, J. C.; LOBO-SOUSA, A. C. Considerações sobre a intertextualidade no hipertexto. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 9, n. 3, p. 565-583, set./dez. 2009.

AROYO, L., & DICHEVA, D. The New Challenges for E-learning: The Educational Semantic Web. **Educational Technology & Society**, 7 (4), 59-69, 2004.

BASTOS, H. P. P. **Letramento eletrônico e fluência digital em língua estrangeira dominante**: em busca da cibercidadania. 2002. 140f. Dissertação (Mestrado em

Cognição e Linguagem)- Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Rio de Janeiro, 2002.

_____. Letramento eletrônico em língua inglesa: da teoria à prática. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, ano 5, n. 3, p. 23-37, set./dez. 2003.

BEST, J. W.; KAHN, J. V. **Research in education**. 7. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1993.

BOGDAN, R. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

BONINI, A. Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes. **DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 65-89, 2003.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 144-162.

BRAGA, D.; COSTA, L. O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, (36), p. 61-79, Jul/Dez 2000.

BUZATO, M. E. K. . Letramentos Multimodais Críticos: Contornos e Possibilidades. **Crop (FFLCH/USP)**, v. 12, p. 108-144, 2008.

_____. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)- Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2007.

_____. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 25, p. 1-38, 2009.

_____. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores**. 2001. 188f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)- Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2001.

CASTILLO, R. A. F. **A incorporação de ambientes virtuais de aprendizagem no ensino superior**. Um estudo na Universidade Estadual de Campinas. 2005. 125f. Dissertação (Mestrado em Multimeios)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

COSTA, L. A. C.; FRANCO, S. R. K. Ambientes virtuais de aprendizagem e suas possibilidades construtivistas. **Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 1-10, maio 2005. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a25_ambientesvirtuais.pdf>. Acessado em: 20/11/2008.

CRISTEA, A. I. What can the Semantic Web do for Adaptive Educational Hypermedia? **Educational Technology & Society**, 7 (4), 40-58, 2004.

DILLENBOURG, P. Virtual learning environment. In: **Eun Conference 2000: Learning in the new millennium (workshop on virtual learning environments)**. 2000. Disponível em: <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.5.18.pdf>>. Acessado em: 06/06/2006.

EISENBERG, M.; BERKOWITZ, B. **Curriculum initiative: an agenda and strategy for library media programs**. Norwood: Ablex, 1998.

EISENBERG, M.; JOHNSON, D. Computer skills for information problem solving: Learning and teaching technology in context. **ERIC Educational Reports**, 1996. Disponível em: <<http://ericir.syr.edu/ithome/digests/computerskills.html>>. Acessado em: 01/05/2008.

FAUSTINI, C. H. Educação a distância: um curso de leitura em língua inglesa para informática via internet. In: PAIVA, V. L. M. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 249-269.

FISCHER, C. R. **Formação tecnológica e o professor de inglês: explorando níveis de letramento digital**. 2007. 228f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2007.

FRANCO, M. A.; CORDEIRO, L. M.; CASTILLO, R. A. F. O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 341-353, jul./dez. 2003.

FREIRE, F.; CAVALCANTI, M.; KLEIMAN, A.; POSSENTI, S. Leitura e escrita via internet: formação de professores nas áreas de alfabetização e linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 46 (1), p. 93-111, Jan./Jun. 2007.

GERVAI, S. M. S. Chats em contexto de aprendizagem. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-104.

HENZE, N.; DOLOG, P.; NEJDL, W. Reasoning and Ontologies for Personalized E-Learning in the Semantic Web. **Educational Technology & Society**, 7 (4), 82-97, 2004.

IFA, S. **A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização**. 2006. 274f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KERN, R.; WARSCHAUER, M. Introduction: Theory and practice of network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M; KERN, R. (Org.). **Network-based Language Teaching**: Concepts and Practice. Nova York: Cambridge University Press, 2000. p. 1-19.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LAMY, M.; GOODFELLOW, R. "Reflective Conversation" in the virtual language classroom. **Language Learning & Technology**, v. 2, n. 2, p. 43-61, 1999.

LANG, E. L. **O público e o privado**: análise das contradições em um curso de leitura instrumental via Internet à luz da Teoria da Atividade. 2004. 151f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. **Teachers and Techno-literacy**: managing literacy, technology and learning in schools. New South Wales: Allen & Unwin, 2000.

LEFFA, V. J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006. p. 5-30.

LEMKE, J. L. Metamedia literacy: transforming meanings and media. In: REINKING, D.; McKENNA, M.; LABBO, L.; KIEFFER, R. D. (Org.). **Handbook of literacy and technology**: transformations in a post-typographic world. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 283-301.

LIMA, S. C.; LIMA-NETO, V. Panorama das pesquisas sobre letramento digital no Brasil: principais tendências. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). **Letramentos na Web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 47-57.

LOBO-SOUSA, A. C. **Hipertextualidade**: uma abordagem enunciativa de hipertextos. 2009. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LOBO-SOUSA, A. C.; ARAÚJO, J. C.; PINHEIRO, R. C. Letramentos que emergem da hipertextualidade. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). **Letramentos na Web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 111-122.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV: Língua, lingüística e literatura**. João Pessoa, v.1, n.1, p. 9-40, 2003.

MARQUES, G. O. **Tecnologia e Internet no ensino de língua estrangeira**: avaliação discursiva de professores e alunos. 2006. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MATEUS, E. F. Os professores na era digital e os (des)usos do computador na fase de formação inicial. **The Specialist**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 199-220, 2004.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do chat no ensino de inglês para formadores de Letras. In: PAIVA, V. L. M. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 230-248.

OLIVEIRA, S. T. **O computador no curso de letras**: representações do professor pré-serviço. 2004. 110f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Org.). **Letramentos múltiplos**: práticas, instrumentos e representações. Natal: EDUFRN, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.

PARREIRAS, V. A. Estratégias de aprendizagem online e autonomia: uma relação biunívoca ou antagônica? In: PAIVA, V. L. M. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001a. p. 192-206.

PEREIRA, E. C. **Interação em AVA**: footings e preservação de faces em e-fóruns educacionais. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

PINTO, A. C. **Metodologia da Investigação Psicológica**. Porto: Jornal de Psicologia, 1990.

PUDO, P. B. **Inclusão social e digital**: o uso da Internet como complemento da aula presencial de LE. 2003. 209f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

QUEIROZ, E. S. C. Educação a distância: uma investigação sobre possíveis contribuições para a educação continuada de professores de língua estrangeira (inglês). **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 11-44, 2004.

RAMOS, S. G. M. Atividades on line no curso de letras: percepção dos discentes e estabelecimento de novos padrões interacionais. **Entretextos**, Londrina, v. 4, 2004. Disponível em: <
<http://pessoal.educacional.com.br/up/50280001/2902237/Atividades%20on-line%20no%20curso%20de%20Letras.pdf>>. Acessado em: 01/05/2009.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243f. Tese (Doutorado em Linguística)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROJO, R. Letramentos digitais – A leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 46, p. 63-78, jan./jun. 2007.

SALMON, G. **E-tivities**: the key for active online learning. Inglaterra (Northants): Kogan Page, 2002.

SANTOS, I. A. C. L. **Letramento digital de analfabetos por intermédio do uso da Internet**. 2005. 150f. Dissertação (Mestrado em Multimeios)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SHETZER, H.; WARSCHAUER, M. An electronic literacy approach to network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M; KERN, R. (org.). **Network-based Language Teaching: Concepts and Practice**. Nova York: Cambridge University Press, 2000. p. 171-185.

SILVA, F. M. **Chats e e-fóruns na EaD virtual**: links entre mediação pedagógica e hipertextualidade. 2008. 187f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

SILVA, R. C. Discutindo a interação em sala de aula via internet: análise de interações por correio eletrônico. In: PAIVA, V. L. M. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 207-229.

SNYDER, I. **The literacy wars: why teaching children to read and write is a battleground in Australia.** Crows Nest: Allen & Unwin, 2008.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr. 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

TAVORA, A. D. F. **Construção de um conceito de suporte: a matéria, a forma e a função interativa na atualização de gêneros textuais.** 2008. Tese (Doutorado em Linguística)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

VASCONCELOS, A. S. **De estrangeiro @ naturalizado: flagrantes do processo de inclusão digital de uma professora da educação básica.** 2009. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino)- Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2009.

VIEIRA, I. L. Tecnologia eletrônica e letramento digital: um inventário da pesquisa nascente no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 251-276, 2004.

_____. Tendências em Pesquisas em Gêneros Digitais: Focalizando a Relação Oralidade/Escrita. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-29.

VOSSEN, G.; WESTERKAMP, P. E-learning as a web service. **Proceedings of the Seventh International Database Engineering and Applications Symposium (IDEAS'03)**, 2003.

WADT, M. P.; PEREIRA, K. M. Uma experiência didática com apresentações pessoais em um curso via internet. **The Specialist**, v. 25, n. 1, p. 51-71, 2004.

WARSCHAUER, M. A sociocultural approach to literacy and its significance for CALL. In: MURPHY-JUDY, K.; SANDERS, R. (Org.). **NEXUS: The convergence of language teaching and research using technology**. Durham: Computer Assisted Language Instruction Consortium, 1997.

_____. **Electronic literacies: language, culture, and power in online education**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

_____. On-line learning in second language classrooms: an ethnographic study. In: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Org.). **Network-based Language Teaching: Concepts and Practice**. Nova York: Cambridge University Press, 2000. p. 41-58.

WARSCHAUER, M.; WARE, M. Learning, change, and power: Competing discourses of technology and literacy. In: COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C.; LEU, D. J. (Org.). **Handbook of research on new literacies**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 215-240.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

XAVIER, A. C. S.; SANTOS, C. F. E-forum na Internet: um gênero digital. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C. (Org.). **Interação na Internet: Novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 30-38.

YUAN, Yi. The use of chat rooms in an ESL setting. **Computers and Composition**, Nova York, v. 20, n. 2, p. 194-206, 2003.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)